

JOSE CARLOS SOUZA ARAUJO

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA  
NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO MARXISTA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CAMPINAS, SP

1995

UNIDADE	BC
FE/UNICAMP	
Ar15f	
25817	
433/95	
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 14,00
DATA	05/10/95
N.º CPD	

CM-00077860-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Araújo, José Carlos Souza  
Ar15f Filosofia da educação e realidade brasileira no pensamento pedagógico marxista / José Carlos Souza Araújo. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

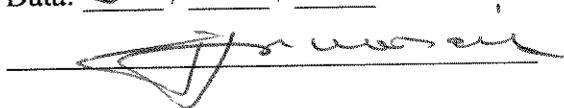
Orientador: João Francisco Régis de Moraes  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Educação - Filosofia - Brasil. 2. Proletariado - Brasil.  
3. Filosofia marxista - Brasil. 4. Dialética. I. Moraes, J. F. Régis de (João Francisco Régis de), 1940. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

JOSÉ CARLOS SOUZA ARAUJO

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por José Carlos Souza Araujo e aprovada pela comissão julgadora em

Data: 25 / 08 / 95.



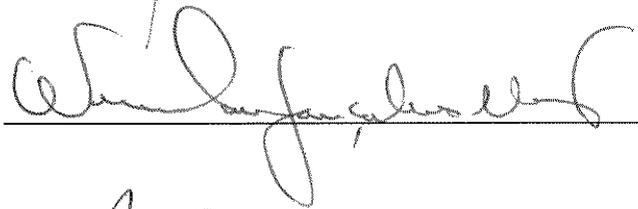
Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na área de concentração, Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. João Francisco Régis de Moraes.

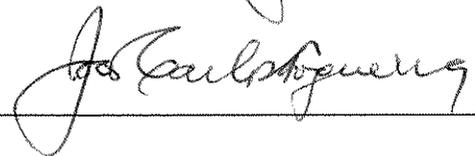
COMISSÃO JULGADORA

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

Dedico

Aos meus pais, Oliveiros e Júlia

À minha esposa, Maria Helena

Ao meu filho, Marcelo

Aos meus amigos que compartilharam muito proximamente  
deste estudo, Osvaldo Freitas de Jesus

Wenceslau Gonçalves Neto

João Francisco Régis de Morais

## RESUMO

Procuraremos demonstrar o quanto o pensamento pedagógico de veio marxista que se elabora no Brasil toma o seu referencial global como explicador do real, e não como hipótese de trabalho. Ou em outras palavras: a pesquisa que se faz a partir dessa visão de mundo é para comprovar o que já se sabia. O estudo torna-se uma espécie de reminiscência das categorias básicas do materialismo histórico aplicáveis a um dado setor de investigação. E suas conclusões tornam-se obviamente recorrentes. E à medida que esse discurso se torna hegemônico, torna-se hegemônica também sua associação com uma espécie de verdade única. Nesse sentido é que as conclusões são tomadas como explicadoras do real. Tal preocupação deixa se entrever nos capítulos que determinam essa análise: os capítulos primeiro e segundo localizam o quanto a perspectiva dialética pretende ser significativa para a realidade brasileira, reivindicando-lhe mais do que um lugar entre as concepções pedagógicas: o capítulo terceiro busca situar posições sobre alguns eixos ligados à realidade brasileira; e o capítulo quarto situa as classes populares como lugar epistemológico de tal teoria educacional.

## SUMÁRIO

	página
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 - A TIPOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DIALÉTICA .....	20
1.1. Inventário das tipologias sobre o pensamento pedagógico brasileiro.....	23
Tipologias históricas.....	25
Tipologias pedagógicas.....	30
Tipologias políticas.....	32
1.2. Análise das diferentes tipologias.....	36
CAPÍTULO 2 - DOS POSICIONAMENTOS INDIVIDUAIS À ELABORAÇÃO COLETIVA: O LUGAR DA POSTURA DIALÉTICO-MARXIS- TA NA INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	46
2.1. Depoimentos sobre o lugar da postura dialética na educação brasileira .....	50
2.2. Análises sobre a afirmação da postura dialética na realidade educacional brasileira.....	64

CAPÍTULO 3 - ALGUMAS DETERMINAÇÕES ORGANIZADORAS DA	
TEORIA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE VEIO	
MARXISTA.....	78
3.1. As críticas à europeização da cultura brasileira.....	81
3.2. Laços de latino-americanidade.....	90
3.3. A crítica ao capitalismo.....	92
3.4. A teoria educacional como resposta à realidade brasileira.....	103
3.5. O sentido do interesse nacional.....	113
CAPÍTULO 4 - AS CLASSES POPULARES COMO LUGAR EPISTEMOLÓ-	
GICO.....	
	121
4.1. Algumas incursões pelas Ciências Sociais.....	124
4.1.1. Um pouco de história sobre a discussão a respeito das classes	
populares.....	125
4.1.2. As classes populares no pensamento social brasileiro.....	128
4.2. As classes populares como lugar epistemológico.....	135
4.2.1. O sentido da expressão classes populares.....	138
4.2.2. Dificuldades apresentadas pelo conceito classes populares e suas	
relações com a teorização educacional .....	143
4.3. O discurso educacional sobre as classes populares.....	149
4.3.1. Observações sobre sua densidade epistemológica.....	163
4.3.2. Sua significação política.....	171
CONCLUSÃO.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	187

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Por mais pluralistas que sejam as direções do pensamento pedagógico brasileiro no século XX, há a recortá-lo uma preocupação enfática com a relação entre a reflexão filosófico-educacional e a realidade brasileira, aquela em busca de uma leitura compreensiva desta, sempre se esforçando por dimensioná-la a partir do processo educativo escolar, a fim de tornar este uma mediação significativa a serviço do progresso social, da reforma, da mudança ou mesmo da transformação social.

A referida relação entre a reflexão filosófico-educacional e a realidade brasileira - permeada que foi historicamente por diferentes concepções e tendências cronologicamente situáveis, tais como a libertária, a escolanovista, a tecnicista, a libertadora, a crítico-reprodutivista, com as quais a perspectiva tradicional também conviveu e convive, - foi diferentemente, com maior ou menor concreticidade, ocupando maior ou menor relevo, em diferentes períodos da história da educação brasileira deste século. Sob prismas metafísicos ou não, religiosos ou seculares, modernos ou tradicionais, as justificações sobre a referida relação acabaram se constituindo em um desafio intelectual. E a discussão sobre tais justificações se torna problemática em vista mesmo da necessidade de dar direções à educação brasileira.

Diante do decisivo ingresso, mais nitidamente a partir dos anos 50, no processo de industrialização, o que significou compartilhar do capitalismo monopolista, o Brasil assumiu um processo de urbanização, de tecnificação e de modernização nunca vivenciados. É evidente que as várias dimensões da vida social foram afetadas. E a realidade educacional brasileira, convivendo com a estruturação dessa nova conjuntura, foi objeto de afrontamentos

---

<sup>1</sup> Os conceitos e termos deste estudo estarão tratados no decorrer deste estudo.

teóricos diferenciados e pluralistas por causa mesmo dos novos problemas postos pelo recente processo histórico brasileiro.

Desse novo confronto participaram, mas ainda participam, porém não com a mesma intensidade, as posições denominadas como tradicional, escolanovista, libertadora, tecnicista, crítico-reprodutivista e marxista. No entanto, o papel mais fecundo nessa conjuntura e que se projeta para os anos 90, coube às tendências libertadora, tecnicista, crítico-reprodutivista e marxista.

O tema deste estudo é refletir sobre a última posição, posto que, a partir dos fins da década de 70, o posicionamento teórico por ela propiciado sobre a educação brasileira passou a ser quase que hegemonicamente discutido. Essa modalidade de abordagem epistemológica veio inspirando, desde aquele período, cada vez mais progressivamente, as investigações educacionais praticadas tanto na área filosófico-educacional quanto na área científico-educacional (é o caso da Sociologia da Educação, da História da Educação, e mesmo da Psicologia da Educação). A própria Pedagogia, enquanto se constitui em um campo sistemático de conhecimentos destinado à orientação da ação educativa, também compartilha dessa influência.

É preciso reconhecer desde já que tal modalidade de abordagem epistemológica da realidade educacional brasileira tem contribuído sobejamente para construir de modo mais concreto um conhecimento da mesma. A investigação educacional brasileira dos anos 80 dá mostras disso, qualitativa e quantitativamente, seja através dos cursos de pós-graduação em expansão, seja através da criação de inúmeras revistas especializadas em educação desde os anos 70, bem como através da realização de congressos a partir do final da década de 70.

Tal modalidade de leitura epistemológica, fração significativa do pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo, quando inserida na conjuntura brasileira, coincide com o fim do governo militar, em plena vigência pelo então denominado 'período da abertura': foi sobretudo durante o Governo Figueiredo (1978-1984) que a reflexão marxista sobre a

educação brasileira emergiu e logrou uma hegemonia na discussão teórica sobre a educação escolar brasileira. (evidentemente, as raízes do pensamento marxista na área da Educação brasileira se antecipam à década de 70. Leituras críticas sobre a educação brasileira como as de Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Álvaro Vieira Pinto, Paschoal Lemme, Leôncio Basbaum e, mesmo Paulo Freire testemunham relações com a teorização educacional marxista).

Foi através desta abordagem que o binômio Educação-Sociedade ganhou foros metodológicos bem mais nítidos que em outras, vindo a reunir uma plêiade de educadores, caracterizada por Vanilda Paiva como a 'nova geração', que apareceu em pleno andamento da resistência à ditadura militar nos anos 70, e era composta de pessoas nascidas na década de 40. Continua ainda a mesma autora, com o que concordamos, que os novos educadores resultam numa conjuntura em que representam um deslocamento mais claro do conjunto da vida intelectual brasileira da direita para a esquerda, aprofundado mais explicitamente no período pós-64.

O exercício interpretativo que se pretende assumir - o de realizar incursões pela aproximação propiciada pela postura marxista à realidade educacional brasileira - é tarefa árdua. O significativo prestígio de que goza tal tipo de abordagem no cenário acadêmico brasileiro torna tal tarefa ambígua, porquanto a conjuntura política que vivemos, espelha anseios por transformações em todos os níveis. E na conjuntura que busca eleger as posturas progressistas como caminho para a transformação da sociedade, qualquer propósito de pôr em discussão certos aspectos de sua estruturação teórico-conceitual - essa é a nossa intenção - pode parecer obstaculização ao seu construir teórico.

Delineando ainda nossas preocupações, faremos propositalmente abstração das várias tradições teóricas marxistas que possam estar presentes na abordagem da educação brasileira. Nossa delimitação, por conseguinte, implicará analisar a teorização educacional brasileira que se autodenomina marxista.

Outra observação do mesmo teor: averiguar se os educadores brasileiros afeitos ao método dialético são ou em que sentido estão mais próximos de realizar, epistemologicamente, a análise dialética é uma tarefa que renunciamos pela própria natureza de nosso universo temático: a relação entre filosofia educacional e realidade brasileira. Nessa direção, nossa análise pode até oferecer subsídios à avaliação da realização mencionada.

Ao propor nosso tema dessa forma, em suma estamos afirmando que nosso interesse é discutir como a teorização que se autodenomina marxista se constituiu, de maneira mais clara e coletivamente compartilhada entre fins da década de 70 e primeira metade dos anos 80, como resposta à realidade brasileira.

Voltemos novamente à posição de Vanilda Paiva: a 'nova geração' se viu confrontada com 'novas realidades e outras tradições teóricas'. Tal maneira de situar a 'nova geração' enseja distinguir, para efeito de problematização, a teoria da realidade.

Primeiro: as 'novas realidades' devem ser compreendidas pelo que o contexto do Brasil moderno apresentava de problemático ao intérprete do social, no qual a educação se insere. Diante da necessidade de compreender teoricamente a prática educacional escolar brasileira em suas relações com a sociedade em mudança, emerge o problema a ser enfrentado.

Na trilha do que Dermeval Saviani entende em Educação: do senso comum à consciência filosófica, a categoria problema tem uma significação existencial para o homem, colocando- num impasse. Em seguida, define a filosofia como afrontamento dos problemas que a realidade apresenta, ao qual o homem responde com a reflexão.

A problematização que se assiste contemporaneamente, da qual a abordagem marxista compartilha, amplia significativa e concretamente os horizontes da atividade pedagógica e educativa para além da escola e da família e em direção à sociedade. Esta fora, por exemplo, a direção que assumiu o posicionamento qualificado como 'libertador' de Paulo Freire. Mesmo o crítico-reprodutivismo contribuiu para esse alargamento de uma

compreensão social e ideológica da educação. A postura marxista, emergente posteriormente, acaba por se deslocar para um posicionamento mais concreto. Daí sua crítica, por motivos diferenciados, ao escolanovismo, tecnicismo, crítico-reprodutivismo e à postura libertadora de Paulo Freire.

Segundo: embora as 'outras tradições teóricas' com as quais se viu confrontada a 'nova geração' de educadores aqui não deitem todas as suas raízes, a geração atual de intelectuais irmanados em teorizar sobre a educação brasileira, se puseram diante desse desafio, e o aprovaram válido para a compreensão de nosso tempo educacional.

Porquanto diante das 'novas realidades' e das 'outras tradições teóricas', que enfatizamos distintas para efeito de problematização, partimos do pressuposto de que o contexto e o pensamento se esbarram: a respeito do pensamento pedagógico marxista que se quer contextualizado surgirá nosso escrito filosófico-educacional. As "outras tradições teóricas" certamente pretendem dar conta das 'novas realidades' brasileiras. E a nossa reflexão procurará investigar, através das teorizações propostas em livros e artigos, como se está enfrentando tal problema, e como ele está sendo respondido.

Posto que, através deste estudo, pretendemos investigar a teorização educacional marxista que se faz em meio acadêmico brasileiro, postulamos fundamentalmente que há uma relação entre um modo de pensar e a realidade e sua estrutura. Em outras palavras: tal pensamento educacional por nós escolhido como objeto de estudo não pode ser desligado da conjuntura brasileira, onde ele emergiu, ainda que sob a influência maior ou menor de uma abordagem vigente em contexto europeu.

Pode-se examinar a constituição conceitual da postura marxista no Brasil em suas dimensões epistemológicas, lógicas, históricas e ideológicas. Todavia, pela tematização exposta anteriormente, é possível identificar que o teor de nosso estudo é epistemológico. Para a constituição do mesmo, estamos a afirmar que o alicerce desse estudo se baseia em duas pilstras-chave: o pensamento pedagógico de cunho marxista que se elabora pretendente a se constituir em acordo com a realidade brasileira, a fim de direcioná-la.

A teorização sobre a educação escolar que hoje assistimos com o discurso marxista passa pela conjuntura histórico-social brasileira. Compreendê-lo fora dessa referência é comprometê-lo inclusive epistemologicamente. Por isso, é necessário situá-lo no coração das mudanças sociais que o Brasil vem vivenciando pelo menos a partir dos últimos quarenta anos, tais como aquelas propiciadas pelo processo de urbanização, pela implantação de um capitalismo monopolista, pelo processo de tecnificação ocorrente em inúmeros patamares da convivência sócio-política, pela emergência das classes médias, pelos rumos da escola pública nessa conjuntura, pelo estabelecimento de novas relações sociais ao nível familiar e social, pelo triunfo dos meios de comunicação de massa e pela discutida significação do Estado nesse contexto. Tais fenômenos sociais são profundamente significativos, entre outros, e estão a compor e a afetar a teorização educacional.

E esta tem sido sempre ciosa de estar participando do processo de autonomização do homem brasileiro. A teorização educacional, tal como a teorização em outras áreas, vem se pondo cada vez mais nitidamente como intermediária no processo de libertação, de conscientização, de transformação da sociedade brasileira. Certamente, de tal teorização participa a nossa situação de dependência do Primeiro Mundo. Desde a vigência da idéia de modernizar o Brasil, sobretudo a partir dos anos 50, é que a teorização tem sido encaminhada dessa forma.

É evidente que a visão marxista da educação tem um potencial dirigido à transformação muito mais fecundo do que as outras concepções educacionais. E isso advém primeiramente de sua própria natureza epistemológica e metodológica: situando a educação como prática social, trata de encaminhar as reflexões tendo em vista a prática. Nesse sentido a faina teorizante só pode ser verdadeira se se tornar ação. A atividade intelectual tem seu momento, porém nunca desligado de proposições concretas que devem apontar para a transformação. Tal direção evidencia contornos epistemológicos clássicos, já celebrados por Marx em 1845, na XI Tese sobre Feuerbach, de que os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente, e agora trata-se de modificá-lo.

Este é o motivo porque devemos propor a distinção entre Filosofia e Pensamento: "cabe entender asimismo por 'pensamiento' lo que tiene 'en mente' cuando se delibera com el propósito de tomar una decisión... Pues mientras el conocimiento es un saber que puede ser o no ser necesario, que ha brotado de una situación histórica como respuesta a ella, el pensamiento es algo que el hombre hace para alcanzar la especie última de saber: el saber a qué atenerse".<sup>2</sup> Ou segundo uma conceituação de Raimundo Faoro, pensamento "em redução dicionarizada e simples, é o que se tem em mente, quando se reflete com o propósito de conhecer algo, de entender alguma coisa e quando se delibera com o fim de tomar uma decisão".<sup>3</sup> Concluindo: por conseguinte, o pensamento pedagógico é algo submisso à práxis.

As reflexões iniciais de Raimundo Faoro no artigo há pouco referido ainda nos orienta sobre a questão, para que possamos propor melhor uma distinção entre Filosofia da Educação e Pensamento Pedagógico. Seguindo suas pegadas, reduzir o pensamento pedagógico à filosofia educacional significa converter a dinâmica pedagógica às idéias, configurando o pensamento pedagógico ao Logos.

Transferindo a conceituação de pensamento político de Raimundo Faoro para o campo educacional, diríamos que o pensamento pedagógico por "...natureza compatibiliza-se com o saber informulado, que não se confunde com a irracionalidade, nem com o oportunismo. Ele não cuida da transmissão, mas da ação, numa práxis que se desenvolve no logos. Suas prescrições são normativas, localizam-se no mundo da práxis, pelo que atuam fora da lógica proposicional. Sua função é direcionar a conduta humana em determinado sentido, não de representá-la enunciativamente, descritivamente. As suas proposições, embora mensuráveis pelo critério da verdade, cuidam da validade, como convém ao mundo da práxis".<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Mora, Jose Ferrater. Diccionario de Filosofia, verbete: Pensamiento.

<sup>3</sup> Faoro, Raymundo. Existe um pensamento político brasileiro?, p. 9.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 15.

Assumindo tal encaminhamento, note-se que a ação caracteriza o sentido da teorização. É o que também afirma Luis Pereira em Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro que o mesmo pensamento, embora se destine a descrever, a interpretar e a avaliar os aspectos educacionais, ele tem uma dimensão voltada para a proposição de mudanças.

Esclarecendo uma outra categoria útil ao nosso percurso ao longo deste estudo: identificamos Filosofia da Educação com concepção educacional, posto que as posturas sobre o homem, a sociedade, o mundo, a história, a existência, a educação são a raiz mesma das preocupações filosóficas. A Filosofia da Educação se diferenciaria daquela pelo seu caráter articulado e global sobre as referidas posturas. Na verdade, em sentido lato, a distinção não faz muito sentido. São tais concepções, mais ou menos articuladas, que permitem formular uma filosofia. No entanto, tanto a concepção como a filosofia têm uma abrangência tal, que através delas se explicitam projetos, modos de ver.

Se a distinção aqui não é muito estrita, é possível realizá-la quando se trata da relação entre filosofia (concepção) e teoria. Enquanto aquela se apresenta mais livre, a teoria se restringe, é mais precisa que a concepção, porque guarda com a realidade dos fatos uma necessidade de ter contornos mais nítidos, pois que ela se refere sempre à busca de uma estruturação sistemática de idéias sobre os fenômenos de um determinado aspecto investigado.

Conceitualmente, se pensamento pedagógico se encontra no limiar da ação, com ela não se confundindo, a teoria pedagógica também não se identifica com o pensamento pedagógico, como pode indicar à primeira vista. Primeiro, porque a teoria pedagógica não tem a amplitude assumida pelo pensamento pedagógico. Segundo, porque o ordenamento conceitual de uma teoria pedagógica é, por vezes, setorial, enquanto o pensamento pedagógico não se obriga a isso. O campo conceitual de um pensamento é interdisciplinar, enquanto o de uma teoria pedagógica nem sempre o é, e além disso deve pretender orientar uma dada realidade pedagógica (por exemplo, a escolar).

Todavia, a matriz de nosso referencial teórico está em remeter tal pensamento pedagógico ao contexto brasileiro, posto que aquele pretende ser aderente e adequado a este. Tal aderência e adequação certamente passam pelas dimensões lógica, epistemológica, histórica e ideológica. A estas dimensões procuraremos estar atentos em nossa análise, sem nos desviar de nosso intento epistemológico.

Como é possível entrever, tal reflexão que levaremos a cabo implica numa interpenetração de campos do conhecimento, sobretudo da História, Filosofia, Política, Sociologia, Política e Economia. Tal interdisciplinaridade é aliás coerente com o próprio pulsar concreto de quaisquer processos educativos, dada a dimensão complexa dos mesmos.

Com isso acreditamos que assumir uma teorização do campo educacional implica enveredar pelas conquistas, mas também pelas perplexidades em que vivem as Ciências Sociais hoje. Por conseguinte, a teorização que estamos propondo como objeto é filha do tempo em que ela tem sua vivência. A construção social de uma teoria educacional estabelece estreitas relações com a teorização presente entre as Ciências Sociais, mas ambas certamente passam pela mediação da realidade que pretendem compreender.

Pelo encaminhamento verificado até agora, o ângulo epistemológico pelo qual procuraremos explicitar este estudo é o de uma abordagem filosófico-histórica de linha hermenêutica que, concretamente na construção dos diferentes capítulos, será subsidiada por processos metodológicos adequados à consecução da investigação em pauta. Em outras palavras, partimos do estabelecimento de que “os fatos empíricos isolados e abstratos são o único ponto de partida da pesquisa e também que a possibilidade de compreendê-los e deles extrair as leis e a significação é o único critério válido para julgar o valor de um método ou de um sistema filosófico”.<sup>5</sup>

Na confecção deste estudo temático, estaremos diante de vários textos (artigos e livros), constituintes dos ‘fatos empíricos’ que procuram estabelecer teoricamente a

---

<sup>5</sup> Goldmann, Lucien. *Dialética e cultura*, p. 4.

perspectiva marxista como respondente à realidade brasileira. E o que pretendemos realizar é o exame das várias condições em que tem lugar a compreensão do marxismo como respondente à mesma realidade brasileira. Trabalharemos, portanto, tematicamente, com a linguagem educacional marxista, desde os fins dos anos 70 até meados dos anos 80, como um acontecimento cujo sentido se busca penetrar.

A fim de deixar explícita nossa tese, pode-se afirmar que procuraremos demonstrar o quanto o pensamento pedagógico em apreço toma o seu referencial como explicador do real, e não como hipótese de trabalho. Ou em outras palavras: a pesquisa que se faz a partir dessa visão de mundo é para comprovar o que já se sabia. Qualquer estudo torna-se uma espécie de reminiscência das categorias básicas do materialismo histórico aplicáveis a um dado setor de investigação. E suas conclusões tornam-se obviamente recorrentes. E à medida que esse discurso se torna hegemônico, torna-se hegemônica também sua associação com uma espécie de verdade única. Nesse sentido é que as conclusões são tomadas como explicadoras do real. Tal preocupação deixa-se entrever nos capítulos que determinam essa análise: os capítulos primeiro e segundo localizam o quanto a perspectiva dialética pretende ser significativa para a realidade brasileira, reivindicando-lhe mais do que um lugar entre as concepções pedagógicas; o capítulo terceiro busca situar posições sobre alguns eixos ligados à realidade brasileira: a crítica à europeização de nossa cultura, a relação com a América Latina, a crítica ao capitalismo como oponente a tal teorização educacional; esta como respondente à realidade brasileira; e o interesse pelo nacional como preocupação de tal teoria; o capítulo quarto situa as classes populares como lugar epistemológico deste pensamento pedagógico.

Em vista de colocações até aqui enunciadas, acreditamos poder afirmar que a tarefa de teorização sobre uma dada realidade está intimamente ligada às formações sociais. Estamos assumindo o atual estágio de teorização educacional de linha marxista, presente no Brasil, como explicação que pretende ser aderente à formação social brasileira contemporânea. É com este postulado que estamos elegendo entre os finais da década de 70 e a primeira metade dos anos 80 como conjuntura histórico-social significativa para compreender a literatura educacional de veio marxista aí emergente.

educação brasileira emergiu e logrou uma hegemonia na discussão teórica sobre a educação escolar brasileira. (evidentemente, as raízes do pensamento marxista na área da Educação brasileira se antecipam à década de 70. Leituras críticas sobre a educação brasileira como as de Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Álvaro Vieira Pinto, Paschoal Lemme, Leôncio Basbaum e, mesmo Paulo Freire testemunham relações com a teorização educacional marxista).

Foi através desta abordagem que o binômio Educação-Sociedade ganhou foros metodológicos bem mais nítidos que em outras, vindo a reunir uma plêiade de educadores, caracterizada por Vanilda Paiva como a 'nova geração', que apareceu em pleno andamento da resistência à ditadura militar nos anos 70, e era composta de pessoas nascidas na década de 40. Continua ainda a mesma autora, com o que concordamos, que os novos educadores resultam numa conjuntura em que representam um deslocamento mais claro do conjunto da vida intelectual brasileira da direita para a esquerda, aprofundado mais explicitamente no período pós-64.

O exercício interpretativo que se pretende assumir - o de realizar incursões pela aproximação propiciada pela postura marxista à realidade educacional brasileira - é tarefa árdua. O significativo prestígio de que goza tal tipo de abordagem no cenário acadêmico brasileiro torna tal tarefa ambígua, porquanto a conjuntura política que vivemos, espelha anseios por transformações em todos os níveis. E na conjuntura que busca eleger as posturas progressistas como caminho para a transformação da sociedade, qualquer propósito de pôr em discussão certos aspectos de sua estruturação teórico-conceitual - essa é a nossa intenção - pode parecer obstaculização ao seu construir teórico.

Delineando ainda nossas preocupações, faremos propositalmente abstração das várias tradições teóricas marxistas que possam estar presentes na abordagem da educação brasileira. Nossa delimitação, por conseguinte, implicará analisar a teorização educacional brasileira que se autodenomina marxista.

Outra observação do mesmo teor: averiguar se os educadores brasileiros afeitos ao método dialético são ou em que sentido estão mais próximos de realizar, epistemologicamente, a análise dialética é uma tarefa que renunciamos pela própria natureza de nosso universo temático: a relação entre filosofia educacional e realidade brasileira. Nessa direção, nossa análise pode até oferecer subsídios à avaliação da realização mencionada.

Ao propor nosso tema dessa forma, em suma estamos afirmando que nosso interesse é discutir como a teorização que se autodenomina marxista se constituiu, de maneira mais clara e coletivamente compartilhada entre fins da década de 70 e primeira metade dos anos 80, como resposta à realidade brasileira.

Voltemos novamente à posição de Vanilda Paiva: a 'nova geração' se viu confrontada com 'novas realidades e outras tradições teóricas'. Tal maneira de situar a 'nova geração' enseja distinguir, para efeito de problematização, a teoria da realidade.

Primeiro: as 'novas realidades' devem ser compreendidas pelo que o contexto do Brasil moderno apresentava de problemático ao intérprete do social, no qual a educação se insere. Diante da necessidade de compreender teoricamente a prática educacional escolar brasileira em suas relações com a sociedade em mudança, emerge o problema a ser enfrentado.

Na trilha do que Dermeval Saviani entende em Educação: do senso comum à consciência filosófica, a categoria problema tem uma significação existencial para o homem, , colocando- num impasse. Em seguida, define a filosofia como afrontamento dos problemas que a realidade apresenta, ao qual o homem responde com a reflexão.

A problematização que se assiste contemporaneamente, da qual a abordagem marxista compartilha, amplia significativa e concretamente os horizontes da atividade pedagógica e educativa para além da escola e da família e em direção à sociedade. Esta fora, por exemplo, a direção que assumiu o posicionamento qualificado como 'libertador' de Paulo Freire. Mesmo o crítico-reprodutivismo contribuiu para esse alargamento de uma

compreensão social e ideológica da educação. A postura marxista, emergente posteriormente, acaba por se deslocar para um posicionamento mais concreto. Daí sua crítica, por motivos diferenciados, ao escolanovismo, tecnicismo, crítico-reprodutivismo e à postura libertadora de Paulo Freire.

Segundo: embora as 'outras tradições teóricas' com as quais se viu confrontada a 'nova geração' de educadores aqui não deitem todas as suas raízes, a geração atual de intelectuais irmanados em teorizar sobre a educação brasileira, se puseram diante desse desafio, e o aprovaram válido para a compreensão de nosso tempo educacional.

Porquanto diante das 'novas realidades' e das 'outras tradições teóricas', que enfatizamos distintas para efeito de problematização, partimos do pressuposto de que o contexto e o pensamento se esbarram: a respeito do pensamento pedagógico marxista que se quer contextualizado surgirá nosso escrito filosófico-educacional. As "outras tradições teóricas" certamente pretendem dar conta das 'novas realidades' brasileiras. E a nossa reflexão procurará investigar, através das teorizações propostas em livros e artigos, como se está enfrentando tal problema, e como ele está sendo respondido.

Posto que, através deste estudo, pretendemos investigar a teorização educacional marxista que se faz em meio acadêmico brasileiro, postulamos fundamentalmente que há uma relação entre um modo de pensar e a realidade e sua estrutura. Em outras palavras: tal pensamento educacional por nós escolhido como objeto de estudo não pode ser desligado da conjuntura brasileira, onde ele emergiu, ainda que sob a influência maior ou menor de uma abordagem vigente em contexto europeu.

Pode-se examinar a constituição conceitual da postura marxista no Brasil em suas dimensões epistemológicas, lógicas, históricas e ideológicas. Todavia, pela tematização exposta anteriormente, é possível identificar que o teor de nosso estudo é epistemológico. Para a constituição do mesmo, estamos a afirmar que o alicerce desse estudo se baseia em duas pilstras-chave: o pensamento pedagógico de cunho marxista que se elabora pretendente a se constituir em acordo com a realidade brasileira, a fim de direcioná-la.

A teorização sobre a educação escolar que hoje assistimos com o discurso marxista passa pela conjuntura histórico-social brasileira. Compreendê-lo fora dessa referência é comprometê-lo inclusive epistemologicamente. Por isso, é necessário situá-lo no coração das mudanças sociais que o Brasil vem vivenciando pelo menos a partir dos últimos quarenta anos, tais como aquelas propiciadas pelo processo de urbanização, pela implantação de um capitalismo monopolista, pelo processo de tecnificação ocorrente em inúmeros patamares da convivência sócio-política, pela emergência das classes médias, pelos rumos da escola pública nessa conjuntura, pelo estabelecimento de novas relações sociais ao nível familiar e social, pelo triunfo dos meios de comunicação de massa e pela discutida significação do Estado nesse contexto. Tais fenômenos sociais são profundamente significativos, entre outros, e estão a compor e a afetar a teorização educacional.

E esta tem sido sempre ciosa de estar participando do processo de autonomização do homem brasileiro. A teorização educacional, tal como a teorização em outras áreas, vem se pondo cada vez mais nitidamente como intermediária no processo de libertação, de conscientização, de transformação da sociedade brasileira. Certamente, de tal teorização participa a nossa situação de dependência do Primeiro Mundo. Desde a vigência da idéia de modernizar o Brasil, sobretudo a partir dos anos 50, é que a teorização tem sido encaminhada dessa forma.

É evidente que a visão marxista da educação tem um potencial dirigido à transformação muito mais fecundo do que as outras concepções educacionais. E isso advém primeiramente de sua própria natureza epistemológica e metodológica: situando a educação como prática social, trata de encaminhar as reflexões tendo em vista a prática. Nesse sentido a faina teorizante só pode ser verdadeira se se tornar ação. A atividade intelectual tem seu momento, porém nunca desligado de proposições concretas que devem apontar para a transformação. Tal direção evidencia contornos epistemológicos clássicos, já celebrados por Marx em 1845, na XI Tese sobre Feuerbach, de que os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente, e agora trata-se de modificá-lo.

Este é o motivo porque devemos propor a distinção entre Filosofia e Pensamento: "cabe entender assimismo por 'pensamiento' lo que tiene 'en mente' cuando se delibera com el propósito de tomar una decisión... Pues mientras el conocimiento es un saber que puede ser o no ser necesario, que ha brotado de una situación histórica como respuesta a ella, el pensamiento es algo que el hombre hace para alcanzar la especie última de saber: el saber a qué atenerse".<sup>2</sup> Ou segundo uma conceituação de Raimundo Faoro, pensamento "em redução dicionarizada e simples, é o que se tem em mente, quando se reflete com o propósito de conhecer algo, de entender alguma coisa e quando se delibera com o fim de tomar uma decisão".<sup>3</sup> Concluindo: por conseguinte, o pensamento pedagógico é algo submisso à práxis.

As reflexões iniciais de Raimundo Faoro no artigo há pouco referido ainda nos orienta sobre a questão, para que possamos propor melhor uma distinção entre Filosofia da Educação e Pensamento Pedagógico. Seguindo suas pegadas, reduzir o pensamento pedagógico à filosofia educacional significa converter a dinâmica pedagógica às idéias, configurando o pensamento pedagógico ao Logos.

Transferindo a conceituação de pensamento político de Raimundo Faoro para o campo educacional, diríamos que o pensamento pedagógico por "...natureza compatibiliza-se com o saber informulado, que não se confunde com a irracionalidade, nem com o oportunismo. Ele não cuida da transmissão, mas da ação, numa práxis que se desenvolve no logos. Suas prescrições são normativas, localizam-se no mundo da práxis, pelo que atuam fora da lógica proposicional. Sua função é direcionar a conduta humana em determinado sentido, não de representá-la enunciativamente, descritivamente. As suas proposições, embora mensuráveis pelo critério da verdade, cuidam da validade, como convém ao mundo da práxis".<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Mora, Jose Ferrater. Diccionario de Filosofia, verbete: Pensamiento.

<sup>3</sup> Faoro, Raymundo. Existe um pensamento político brasileiro?, p. 9.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 15.

Assumindo tal encaminhamento, note-se que a ação caracteriza o sentido da teorização. É o que também afirma Luis Pereira em Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro que o mesmo pensamento, embora se destine a descrever, a interpretar e a avaliar os aspectos educacionais, ele tem uma dimensão voltada para a proposição de mudanças.

Esclarecendo uma outra categoria útil ao nosso percurso ao longo deste estudo: identificamos Filosofia da Educação com concepção educacional, posto que as posturas sobre o homem, a sociedade, o mundo, a história, a existência, a educação são a raiz mesma das preocupações filosóficas. A Filosofia da Educação se diferenciaria daquela pelo seu caráter articulado e global sobre as referidas posturas. Na verdade, em sentido lato, a distinção não faz muito sentido. São tais concepções, mais ou menos articuladas, que permitem formular uma filosofia. No entanto, tanto a concepção como a filosofia têm uma abrangência tal, que através delas se explicitam projetos, modos de ver.

Se a distinção aqui não é muito estrita, é possível realizá-la quando se trata da relação entre filosofia (concepção) e teoria. Enquanto aquela se apresenta mais livre, a teoria se restringe, é mais precisa que a concepção, porque guarda com a realidade dos fatos uma necessidade de ter contornos mais nítidos, pois que ela se refere sempre à busca de uma estruturação sistemática de idéias sobre os fenômenos de um determinado aspecto investigado.

Conceitualmente, se pensamento pedagógico se encontra no limiar da ação, com ela não se confundindo, a teoria pedagógica também não se identifica com o pensamento pedagógico, como pode indicar à primeira vista. Primeiro, porque a teoria pedagógica não tem a amplitude assumida pelo pensamento pedagógico. Segundo, porque o ordenamento conceitual de uma teoria pedagógica é, por vezes, setorial, enquanto o pensamento pedagógico não se obriga a isso. O campo conceitual de um pensamento é interdisciplinar, enquanto o de uma teoria pedagógica nem sempre o é, e além disso deve pretender orientar uma dada realidade pedagógica (por exemplo, a escolar).

Todavia, a matriz de nosso referencial teórico está em remeter tal pensamento pedagógico ao contexto brasileiro, posto que aquele pretende ser aderente e adequado a este. Tal aderência e adequação certamente passam pelas dimensões lógica, epistemológica, histórica e ideológica. A estas dimensões procuraremos estar atentos em nossa análise, sem nos desviar de nosso intento epistemológico.

Como é possível entrever, tal reflexão que levaremos a cabo implica numa interpenetração de campos do conhecimento, sobretudo da História, Filosofia, Política, Sociologia, Política e Economia. Tal interdisciplinaridade é aliás coerente com o próprio pulsar concreto de quaisquer processos educativos, dada a dimensão complexa dos mesmos.

Com isso acreditamos que assumir uma teorização do campo educacional implica enveredar pelas conquistas, mas também pelas perplexidades em que vivem as Ciências Sociais hoje. Por conseguinte, a teorização que estamos propondo como objeto é filha do tempo em que ela tem sua vivência. A construção social de uma teoria educacional estabelece estreitas relações com a teorização presente entre as Ciências Sociais, mas ambas certamente passam pela mediação da realidade que pretendem compreender.

Pelo encaminhamento verificado até agora, o ângulo epistemológico pelo qual procuraremos explicitar este estudo é o de uma abordagem filosófico-histórica de linha hermenêutica que, concretamente na construção dos diferentes capítulos, será subsidiada por processos metodológicos adequados à consecução da investigação em pauta. Em outras palavras, partimos do estabelecimento de que “os fatos empíricos isolados e abstratos são o único ponto de partida da pesquisa e também que a possibilidade de compreendê-los e deles extrair as leis e a significação é o único critério válido para julgar o valor de um método ou de um sistema filosófico”.<sup>5</sup>

Na confecção deste estudo temático, estaremos diante de vários textos (artigos e livros), constituintes dos ‘fatos empíricos’ que procuram estabelecer teoricamente a

---

<sup>5</sup> Goldmann, Lucien. *Dialética e cultura*, p. 4.

perspectiva marxista como respondente à realidade brasileira. E o que pretendemos realizar é o exame das várias condições em que tem lugar a compreensão do marxismo como respondente à mesma realidade brasileira. Trabalharemos, portanto, tematicamente, com a linguagem educacional marxista, desde os fins dos anos 70 até meados dos anos 80, como um acontecimento cujo sentido se busca penetrar.

A fim de deixar explícita nossa tese, pode-se afirmar que procuraremos demonstrar o quanto o pensamento pedagógico em apreço toma o seu referencial como explicador do real, e não como hipótese de trabalho. Ou em outras palavras: a pesquisa que se faz a partir dessa visão de mundo é para comprovar o que já se sabia. Qualquer estudo torna-se uma espécie de reminiscência das categorias básicas do materialismo histórico aplicáveis a um dado setor de investigação. E suas conclusões tornam-se obviamente recorrentes. E à medida que esse discurso se torna hegemônico, torna-se hegemônica também sua associação com uma espécie de verdade única. Nesse sentido é que as conclusões são tomadas como explicadoras do real. Tal preocupação deixa-se entrever nos capítulos que determinam essa análise: os capítulos primeiro e segundo localizam o quanto a perspectiva dialética pretende ser significativa para a realidade brasileira, reivindicando-lhe mais do que um lugar entre as concepções pedagógicas; o capítulo terceiro busca situar posições sobre alguns eixos ligados à realidade brasileira: a crítica à europeização de nossa cultura, a relação com a América Latina, a crítica ao capitalismo como oponente a tal teorização educacional; esta como respondente à realidade brasileira; e o interesse pelo nacional como preocupação de tal teoria; o capítulo quarto situa as classes populares como lugar epistemológico deste pensamento pedagógico.

Em vista de colocações até aqui enunciadas, acreditamos poder afirmar que a tarefa de teorização sobre uma dada realidade está intimamente ligada às formações sociais. Estamos assumindo o atual estágio de teorização educacional de linha marxista, presente no Brasil, como explicação que pretende ser aderente à formação social brasileira contemporânea. É com este postulado que estamos elegendo entre os finais da década de 70 e a primeira metade dos anos 80 como conjuntura histórico-social significativa para compreender a literatura educacional de veio marxista aí emergente.

Todavia, é necessário discutir tal teorização educacional não somente a partir de sua inserção numa conjuntura estrita. É necessário remetê-la a uma conjuntura mais ampla - a que marca o início de uma realização mais efetiva do Brasil moderno a partir dos anos 50 -, quando o debate político e ideológico sobre os rumos da sociedade brasileira começou a se fazer ressonante por causa mesmo da concretização do processo capitalista. O pluralismo científico e ideológico se instala quando da discussão sobre a significação da modernização da sociedade brasileira, já nos anos 50. Em função mesmo de uma certa participação brasileira das conquistas do Primeiro Mundo, e da crença de que tal participação significasse a superação de crônicas mazelas sociais.

São constituintes dessa conjuntura mais ampla as seguintes posturas: a discussão travada pelo ISEB no âmbito do conhecido nacionalismo desenvolvimentista; a elaboração de uma teologia da libertação emergente nos meados dos anos 60 na América Latina com o comprometimento brasileiro; a teoria da dependência cujas influências na investigação educacional são consideráveis; os projetos de alfabetização dos anos 50 e 60, dos quais o Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire é tributário; a polêmica discussão que se fez entre nós sobre as teorias crítico-reprodutivistas, sobretudo a partir dos finais da década de 70, da qual o discurso marxista foi o interlocutor mais rigoroso; a implantação do capitalismo monopolista sob os governos militares entre 1964 e 1984; o próprio militarismo desse período, com sua ideologia da segurança nacional; a fundação do Partido dos Trabalhadores no início da década de 80 permite completar, sumaria e indicativamente, o quadro ideológico em que se insere a teorização educacional em apreço.

Portanto, é de se considerar a ambientação histórica em que se insere o pensamento pedagógico marxista no Brasil. É por isso que postulamos que a inteligibilidade desse estudo está referida ao contexto histórico em que emergiu o referido pensamento pedagógico, pois uma das preocupações que recortam o pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo é discutir o lugar social do oprimido e o papel que se reserva à escola nesse contexto. Retomando: a teoria da dependência, a teologia da libertação, os projetos de alfabetização, o Partido dos Trabalhadores e o próprio crítico-reprodutivismo constituem-se

em prismas e ou instâncias que abordam o lugar social do oprimido com nítidos desdobramentos na teorização educacional.

Todavia, essa questão entre os atuais teóricos marxistas da educação brasileira já não se põe à maneira isebiana, que concebia o desenvolvimento econômico como caminho para a superação da dependência. Contemporaneamente, o tema da educação no pensamento pedagógico marxista que se desenvolve no Brasil gira em torno da construção de um projeto a favor da libertação das 'classes populares', uma categoria que substitui, de um modo mais concreto, ao 'oprimido' discutido por Paulo Freire. A educação é invocada como instrumento de transformação das relações de produção vigentes.

No entanto, estamos tanto na postura de Paulo Freire, quanto na leitura atual de cunho marxista, diante de uma perspectiva teórica que instrumentaliza o saber. Atento ao nosso tema: na construção do pensamento pedagógico marxista houve uma confrontação com outras "tradições teóricas", não só eurocênicas, com as quais se acredita questionar e romper os laços capitalistas que alienam a sociedade brasileira, e especificamente as potencialidades da educação brasileira, enquanto mediação contribuinte ao rompimento com o capitalismo:

Significa, outrossim, que os intelectuais devam se comprometer com as classes populares, o lugar epistemológico desse pensamento pedagógico. As referidas classes vivem alijadas do processo de personalização social, mais ou menos conscientes e à margem do processo histórico brasileiro. Esse é o ponto de partida para se gerar a transformação da realidade brasileira pela via da escolarização. Essa é a base da renovação que se deve operar na produção da teoria pedagógica e da prática pedagógica, enquanto prática social específica do educador.

Portanto, o interlocutor deste estudo é o marxismo enquanto deságua explicitamente na educação brasileira a partir dos fins da década de 70. Assim determinado, tal interlocutor tem produzida uma vasta literatura educacional desde os fins da década de 70 até meados dos anos 80, e é nosso objetivo ser-lhe atento na confecção deste estudo, quanto à

constituição de seus princípios, categorias, conceitos e lugar epistemológico. Tais autores, que se reconhecem como consortes do paradigma marxista, serão assumidos em nossas análises.

Dado o caráter predominantemente ensaístico da produção de teor dialético-marxista sobre a educação brasileira, pelo menos até meados da década de 80, é possível eleger um corpus literário educacional, em torno do qual delinear-se-iam nossas análises. Dado o caráter ensaístico ainda, a realização de entrevistas com alguns dos principais protagonistas dessa teorização também foi por nós concebido como problemático, pois que as entrevistas adicionariam mais fragmentações ao conjunto dos ensaios por nós analisados aqui. O percurso de nosso estudo possibilitará comprovar isso.

Por isso, o critério que permeia este estudo é a identificação dos educadores com uma determinada postura. Trata-se de serem compreendidos como uma categoria de intelectuais. As reflexões a serem conduzidas no primeiro capítulo possibilitam introduzi-los nesse âmbito, porquanto considerados partícipes de uma modalidade de teorização educacional. Não é nossa intenção realizar uma História das Idéias ou uma Sociologia dos Intelectuais. Nem mesmo nos interessa discutir tais intelectuais como representantes de uma posição de classe.

Em vista de nossa proposta, não nos preocuparemos em delimitar fronteiras em torno da produção historiográfica, sociológica ou filosófico-educacional. No entanto, é possível distinguir o teor das diferentes abordagens, - e o faremos quando necessário para explicitar nossa análise -, mas a compreensão que pretendemos elaborar não levará em conta tais fronteiras científicas da Educação.

Isso posto, e renovando nossas intenções, a preocupação deste estudo é investigar o tema - a Filosofia da Educação Brasileira de cunho marxista enquanto se propõe a se constituir em um pensamento pedagógico para a realidade brasileira - com a finalidade de sistematizá-lo e discuti-lo, para averiguar algumas possíveis lacunas em torno de sua inteligibilidade.

O tema a ser investigado se encontra disperso em inúmeros artigos e em poucas obras. Centrado na preocupação de sistematizá-los em torno daquele tema, ter-se-á cuidado em não desfigurar o lugar epistemológico de tal pensamento (as classes populares) e as categorias que estruturam tal pensamento pedagógico. A matéria-prima de nossas análises serão os próprios artigos e obras: a escolha de trechos permitirão confrontá-los, estabelecer relações entre eles, explicações, justificativas e considerações.

Procuramos aqui reunir intelectuais que se reconhecem como pertencentes ao referencial dialético, e que em seus escritos deixam entrever relações com o nosso tema. Houve um cuidado em eleger os "históricos",<sup>5</sup> porém não com exclusividade, dado que a temática que nos ocupa neste estudo não é restrita aos mesmos. Não se ignora que entre eles hajam divergências teóricas. Todavia, estamos preocupados com uma certa homogeneidade discursiva e temática: por isso estamos elegendo a comum partilha por eles revelada por certas categorias que justificam a pertinência dos mesmos a um lugar epistemológico (ou seja, as classes populares, objeto do quarto capítulo), mesmo reconhecendo o caráter ensaístico de tais escritos.

Não discriminaremos tendências entre eles, decorrentes das abordagens diferenciadas do marxismo, mas não deixaremos de apontar as divergências, o conflito de algumas interpretações, as lacunas ou mesmo a falta de clareza em torno de certas categorias. Como já dissemos: não delineamos fronteiras científicas como que a compartimentar a produção desse período. Nem mesmo discriminamos explicitamente tematizações ou linhas de pesquisa iniciais ou posteriores aí presentes.

---

<sup>5</sup> "Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979 o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. Eu coordenava, então a primeira turma de doutorado da PUC-SP; eram onze elementos, dentre eles o Cury, o Neidson, o Luis Antonio Cunha, a Guiomar, o Paolo Nosella, a Betty Oliveira, a Mirian Warde e o Osmar Fávero". In Saviani, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação brasileira, p. 17. Dentre os citados, fazem parte nosso estudo o próprio Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella; além destes, fazem parte por motivos afeitos ao nosso tema José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Paulo Ghiraldelli Júnior, Nicanor Palhares de Sá, Vanilda Paiva, Selma Garrido Pimenta, Jefferson Ildefonso da Silva e Luiz Carlos de Freitas.

Nossa preocupação primordial, portanto, é identificar os elos que unem os diferentes intelectuais, como se eles tivessem concertado entre si compreender a educação brasileira a partir da ótica marxista. Destarte, acreditamos estar nos apropriando interpretativamente de uma linha de continuidade que possibilite compreender a direção de tal pensamento pedagógico enquanto pretendente a responder à realidade brasileira.

Posto que a tradição teórica marxista aqui não teve seu nascedouro, não se pode simplesmente afirmar que a racionalidade de tal pensamento pedagógico não seja imanente ao real; pelo contrário, ele busca fincar raízes de seu potencial explicativo na realidade brasileira. No entanto, dado o caráter intencionalmente concreto do que implica tal pensamento, pode-se dizer que a referida racionalidade se realiza quando se faz imanência. Mas, isso não significa que em termos de expressão, o referido pensamento pedagógico em processo tenha alçado tal conquista de um modo pleno. Afinal, a construção do conhecimento é processo, e ainda mais deste que está em curso. Já se vão os tempos em que o conhecimento fora concebido tão somente como resultado.

Por conseguinte, hipoteticamente, parece-nos que a preocupação com a elaboração de um pensamento pedagógico respondente ao contexto brasileiro seja um dos focos centrais da perspectiva marxista. Posto que admitamos que ele esteja em gestação, a leitura que dele fazemos não é a única possível, nem mesmo definitiva, o que viria a contrariar uma posição agora há pouco expressa. Uma teorização social, como ocorre hoje no campo da educação, tem um processo de formação social.

Um outro dado que pode auxiliar nossa postura metodológica é a relativa ausência de obras sistemáticas no campo da educação na perspectiva que pretendemos analisar. Como já tivemos a oportunidade de observar, são inúmeras as obras sistemáticas elaboradas em outros contextos, sobretudo o europeu, que servem como orientação às discussões aqui levadas a efeito. Além disso, estamos também diante de uma literatura educacional que problematiza ou apenas polemiza, aponta caminhos ou apenas direções, ensaia propostas e às vezes procura efetivá-las. É com base nisso, que estamos caracterizando tal literatura ainda predominantemente ensaística, mais detida em análises de conjuntura.

Nosso objeto, outrossim, é a teorização marxista de teor filosófico-educacional que vem se dando no meio acadêmico brasileiro recentemente. A fim de constitui-lo contextualizadamente, não poderia este estudo deixar de apontar para uma necessária investigação da conjuntura brasileira entre os anos 50 e 80, procurando destacar aspectos histórico-sociais e ideológicos, que a nosso ver estão mais ou menos associados com o pensamento pedagógico em apreço.

Em vista disso, deve-se ter como pano de fundo, entre outros aspectos, o que segue iniciando por uma rápida trajetória das fragmentadas reflexões sobre a educação de linha marxista ocorrentes no Brasil desde o início do século XX, esboçam-se algumas direções de pesquisa para uma história das idéias educacionais marxistas no Brasil. A preocupação fundamental, no entanto, seria com uma ambientação histórica e ideológica a partir dos anos 50, quando na verdade o pensamento marxista lança suas raízes entre nós a um nível acadêmico. As discussões na área das Ciências Sociais entre nós a partir dos anos 50 deveriam ser passadas em revista, tais como o papel intelectual do ISEB e suas relações com o nacionalismo desenvolvimentista, o advento da Revolução de 1964 e a conseqüente repressão ao pensamento de esquerda, a significação do Maio de 1968 entre nós e a Reforma Universitária também de 1968, a emergência da Teologia da Libertação na segunda metade da década de 60, a significação da teoria da dependência de Fernando Henrique Cardoso de 1967, o aparecimento de *A Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (os manuscritos originais são de 1968) em língua portuguesa em 1974, o advento do crítico-reprodutivismo a partir dos finais da década de 60 que veio a desempenhar papel importante na discussão da educação brasileira até o início dos anos 80, a distensão gradual ao nível político anunciada pelos militares na segunda metade da década de 70, a fundação do Partido dos Trabalhadores de 1980, as vitórias eleitorais cada vez mais expressivas do PMDB, a campanha pelas Diretas no final do Governo Figueiredo, a prometida Nova República de Tancredo Neves em 1983, o triunfo do capitalismo monopolista nas décadas ligadas ao período militar.

Se a posição de Vanilda Paiva, que se auto-denomina participante da postura marxista, situa o grupo dos dialéticos como emergente numa conjuntura de resistência ao

militarismo, certamente bem à esquerda do mesmo, e confrontado com um Brasil modernizado (ou seja, 'com novas realidades'), não seria sem razão que o primeiro capítulo deste estudo deveria se ocupar em alinhar as relações desse pensamento emergente com as pluralistas interpretações sobre o Brasil a partir dos anos 50. No entanto, disso nos eximimos.

Por conseguinte, quatro capítulos procurarão realizar algumas incursões pela reflexão educacional brasileira de cunho marxista. É preciso deixar claro desde já que nossa intenção não é fazer uma análise minuciosa daquilo que veio se produzindo nos últimos anos sobre a perspectiva marxista da educação no Brasil. O que se pretende com os quatro capítulos é abordar quatro aspectos intimamente ligados com a constituição da abordagem marxista que pretende interpretar a realidade educacional brasileira.

Pretendemos fazer uma leitura que recorte o referido pensamento a fim de analisar alguns aspectos de sua consistência teórica, de seu potencial interpretativo e de sua pretensão de aderência à realidade nacional brasileira. Como disse Vanilda Paiva, essa geração de educadores se viu "confrontada com outras tradições teóricas", e elas foram assumidas como potencialmente significativas para teorizar sobre a educação brasileira.

A escolha dos caminhos temáticos foram se dando à medida que o exame compreensivo da literatura educacional em apreço avançava. E foi nessa relação com tal literatura que fomos situando determinadas convergências temáticas, configuradas sistematicamente nos diferentes capítulos deste estudo. Foi através deste exercício *simpático* que realizamos a busca do sentido de tal discurso.

Tal pesquisa foi existencializada com mais entusiasmo quando atingíamos com mais eloquência a própria significação do discurso em apreço. As leituras que desenvolvíamos nos remetiam tematicamente a diferentes aspectos a serem abordados. E a construção prévia do conteúdo de cada capítulo não se deu sem dificuldade, dado que o referido discurso educacional se encontrava em sua fase constituinte, e se apresentava literária e hegemonicamente ensaístico. Pretender compreendê-lo para organizá-lo sistematicamente era

um dos desafios. E o segundo era sistematizar o exercício crítico que vínhamos fazendo assistematicamente.

Na determinação do conteúdo deste estudo, passamos por desânimos que nos pareciam colocar diante de vicissitudes entre estar apenas reproduzindo o próprio pensamento pedagógico em análise, ou a estar construindo uma crítica sem a adequada compreensão do mesmo. No entanto, apesar de tudo, houve da parte de alguns, com os quais discutíamos nosso objeto, apoio à nossa tentativa, o que propiciava maior esforço na caminhada em busca de sua conclusão.

A fim de apresentar o percurso deste estudo, será descrito abaixo sumariamente um resumo do mesmo:

O capítulo primeiro reúne algumas classificações tipológicas a respeito da educação brasileira, de autores que se assumem marxistas, para sobre elas tecer considerações, destacando a preocupação dos mesmos em situar as direções do pensamento pedagógico brasileiro no século XX.

O capítulo segundo é um desdobramento do anterior, na medida em que procura reunir os depoimentos de vários educadores de linha marxista sobre a educação brasileira. Nesse capítulo, a discussão gira em torno das justificações apresentadas por aqueles educadores para a necessária intervenção da perspectiva dialética na realidade brasileira.

O capítulo terceiro, basicamente, envereda por uma discussão que reúne em torno de si a perspectiva da postura marxista ser respondente à realidade brasileira. Nas entrelinhas de tal anseio, estão presentes velhos temas de nossa discussão sobre a cultura brasileira: a crítica à europeização de nossa cultura; a afirmação de uma latino-americanidade da qual o Brasil faz parte; a crítica ao capitalismo; a teorização educacional afirmada como resposta à realidade brasileira e o interesse pelo nacional.

O capítulo quarto procura enfeixar o lugar epistemológico desse pensamento pedagógico centrado no conceito de classes populares, bem como acena para algumas discussões em torno de certas categorias centrais, tais como: socialismo, democracia, revolução, transformação, concepção de Estado, libertação, emancipação, partido, sociedade autogestionária, etc.

# CAPÍTULO 1

## A TIPOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA NA PERSPECTIVA MARXISTA

O “emprego axiológico de qualquer conceito está ligado estreitamente à idéia de que uma mudança na estrutura da realidade, à qual o conceito em questão se refere, é não só desejável mas possível” (N. Bobbio).

Posto que as explicações sobre as tendências da educação brasileira que têm ocupado a teorização educacional marxista no Brasil se inserem num dado ambiente histórico-social, torna-se mister que iniciemos este com uma proposta que tenha em vista a realização de uma análise angular de como é situada a perspectiva teórico-educacional dialética na educação brasileira, a ser complementada pelo capítulo segundo, porquanto ela vem empenhadamente, através de seus representantes, pleiteando se situar como horizonte explicativo da educação brasileira.

Para isso, a análise que empreenderemos, partirá da produção literária de educadores brasileiros de posicionamento epistemológico dialético, como já foi delineado na introdução. Através deles, procurar-se-á discutir a compreensão que constróem sobre a educação brasileira.

Um dos suportes de tal compreensão mais comumente utilizado por aqueles educadores, com o fito de dar acesso explicativo à realidade educacional brasileira, tem sido ordená-la através de tipologias, porquanto as mesmas possibilitam representar uma

estruturação conceptualizada das várias tendências presentes no pensamento pedagógico brasileiro.

Desse modo, é plausível dispor sobre a composição deste capítulo: está dividido em duas partes, sendo que a primeira apresentará um inventário das tipologias, as quais, tendo a educação brasileira por objeto, foram elaboradas por quem diz pertencer ao modo de pensar dialético-marxista; à segunda parte, caberá a tarefa de analisar os critérios que permeiam as diferentes elaborações tipológicas, bem como suas afinidades e diferenciações.

Adiantando já o percurso analítico deste capítulo, mas também pretendendo fazer alguns considerandos conceituais sobre o que significa tipologia, queremos dizer que ao realizar tal inventário, pretendeu-se atingir a duas finalidades:

Primeira: dado seu caráter descritivo, toda tipologia intenciona classificar e ordenar uma dada realidade; de acordo com o nosso tema em apreço, tal realidade se configura pelo pensamento pedagógico brasileiro; e ao realizar tal classificação e ordenação, ela cumpre um papel de sistematização dessa mesma realidade.

A tarefa de tipologizá-la se realiza através da construção de categorias, o que significa apenas um percurso cognitivo necessário para se ter acesso ao real. Como teremos a oportunidade de observar, inúmeros critérios podem ser adotados. Um exemplo: a problematização em torno do pensamento educacional brasileiro, aqui em apreço, apresenta critérios que oscilam enfaticamente entre o histórico, o político e o pedagógico. Na verdade, até se complementam, no sentido de explicitar diversos ângulos de uma mesma realidade. De qualquer forma, a tipologia se configura como um instrumento de cognição, através do qual se tem acesso à realidade. Ela representa o momento da conceptualização da realidade, um momento teórico, quando além da classificação e da ordenação que lhe são próprios, a análise, a síntese, a comparação, a sistematização também se realizam, enquanto processos metodológicos.

Segunda: na verdade, toda tipologia é mais do que um instrumento de cognição, pois a maneira como ela estrutura uma dada realidade acaba se constituindo numa espécie de modelo de cognição. Tal processo cognitivo não tem apenas um caráter descritivo, pois a tarefa de classificar e sistematizar um dado fenômeno da realidade não é neutra, como poder-se-ia apregoar. À medida que a descrição e a análise vão sendo construídas, surgem as comparações, as análises, os juízos de valor, bem como os critérios implícitos que servem de suporte à elaboração da descrição e da análise. É nesse sentido que a teorização assume uma tarefa também prescritiva, axiológica.

Portanto, toda tipologia acaba construindo uma identidade que envolve dois aspectos mutuamente complementares, ou seja, a sistematização e a axiologia. Na verdade, os juízos em bases descritivas e fatuais que se dão à experiência humana, tornam-se também axiológicos: “O primeiro é aquele na base do qual a tipologia é usada para ordenar os dados colhidos; o segundo, aquele em que a mesma tipologia serve para determinar uma ordem de preferência entre tipos ou classes dispostos sistematicamente, com o propósito de suscitar nos outros uma atitude de aprovação ou desaprovação e, por conseguinte, de orientar sua escolha”.<sup>1</sup>

De posse desse esclarecimento sobre a significação epistêmica de uma dada tipologia, enquanto componente do processo de conhecimento, pode-se investigar o quanto e o como a perspectiva dialética da educação que se processa no Brasil pretende fincar raízes, prática e teoricamente, na contemporânea configuração discursiva que se debruça sobre a realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, concordamos com Bobbio que o “emprego axiológico de qualquer conceito está ligado estreitamente à idéia de que uma mudança na estrutura da realidade, à qual o conceito em questão se refere, é não só desejável mas possível; um

---

<sup>1</sup> Bobbio, Norberto. A teoria das formas de governo, p. 34.

juízo de valor pressupõe que as coisas a que atribuo importância podem vir a ser diferentes do que são. Um juízo fático só tem a pretensão de dar a conhecer um certo estado de coisas; mas um juízo de valor pretende modificar o estado de coisas existente. Pode-se dizer o mesmo de outro modo: enquanto a teoria sobre um aspecto qualquer da natureza é apenas uma teoria, a teoria relativa a um aspecto da realidade histórica e social é quase sempre também uma ideologia - isto é, um conjunto mais ou menos sistemático de avaliações, que deveriam induzir o ouvinte a preferir uma determinada situação a outra".<sup>2</sup>

### 1.1. Inventário das tipologias sobre o pensamento pedagógico brasileiro:

Destarte, estão aqui reunidas nesse capítulo nada menos que treze diferentes tipologizações sobre a educação brasileira. Grande parte delas se atém ao século XX, enfatizando o período mais recente da educação brasileira. Há algumas elaborações que são repetitivas. No entanto, todas foram aqui inventariadas justamente para demonstrar que houve, aproximadamente, durante a primeira metade dos anos 80, uma preocupação em compreender (sistematização) para transformar (axiologia) a educação brasileira.

As treze tipologias são representadas por nada menos que nove educadores, denominados logo abaixo, ligados ao referencial dialético-marxista, propondo-nos uma compreensão do pensamento educacional brasileiro sob a ótica de tais modelos de cognição, que estamos chamando de tipologia.

Para facilitar uma visualização sumária das tipologias inventariadas nesse capítulo, apresentamos abaixo um quadro sinótico que as compreende sob três enfoques, com suas respectivas datas de publicação, cujas informações bibliográficas se encontram abaixo.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Ibidem, p. 34.

<sup>3</sup> Os textos que estarão em pauta nesse capítulo, para análise de suas propostas tipológicas, são os seguintes: a) tipologias históricas: Cury, Carlos Roberto Jamil. Ideais educativos no Brasil (ideal educativo e realidade brasileira); Saviani, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira; Paiva, Vanilda. 50 anos do

HISTÓRICAS	PEDAGÓGICAS	POLÍTICAS
Cury, 1980	Libâneo, 1983	Gadotti, 1983
Saviani, 1983	Pimenta, 1983	Nosella, 1984
Paiva, 1984		Sá, 1985
Libâneo, 1984		Cury, 1986
Pimenta, 1985		Gadotti, 1987
Ghiraldelli, 1987		

a) Históricas: tais tipologias são em número de seis, e se preocupam em delinear as tendências teóricas fundamentais presentes na educação brasileira, situando-as de um modo linear ao longo da história da educação brasileira, ou apenas em parte dela.

b) Pedagógicas: tais tipologias, em número de duas, se constroem a partir de uma preocupação em se constituir como direcionamento para a discussão e orientação da prática pedagógica. Trata-se aí de discutir, por exemplo, o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento entre o professor e o aluno, etc.

c) Políticas: sob esse nome se designam cinco diferentes tipologias, que conotam preocupações com a conjuntura política brasileira contemporânea, mas centrada em sua relação com as questões educacionais.

Posteriormente a essas considerações, passaremos a descrever as tipologias, de acordo com a ordem que elas foram apresentadas naquele quadro sinótico:

---

governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?; Libâneo, José Carlos. Orientação educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais; Pimenta, Selva Garrido. O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional; Ghiraldelli Jr., Paulo. O que é pedagogia. b) tipologias pedagógicas: Libâneo, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar; Pimenta, Selma Garrido et alii. Tendências da educação e componentes curriculares (este, na verdade, trata-se de um organograma sobre as tendências educacionais refletidas sob o aspecto curricular; encontra-se o mesmo também em anexo na obra anteriormente citada de Selma Garrido Pimenta, às p. 199-202. c) tipologias políticas: Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório; Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto; Sá, Nicanor Palhares de. Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil; Cury, Carlos R. Jamil. Tendências do ensino no Brasil hoje; Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro.

## TIPOLOGIAS HISTÓRICAS

1.1.1. Carlos Roberto Jamil Cury apresenta em Ideais educativos no Brasil, quatro tendências por ele afirmadas como dominantes em nosso universo educacional inclusive hodierno. Sem descartar o caráter colonialista cultural e/ou ideológico de tais tendências, sua metodologia envereda pela relação participativa da educação com as relações de produção no contexto brasileiro.

Destarte, discorre, historiando, sobre o transcendentalismo (1º), o ideal educativo da Igreja Católica, presente desde o período colonial, bem como apontando distinções ideológicas do mesmo na conjuntura brasileira atual; em seguida, trata do positivismo (2º), presente desde o Segundo Reinado no cenário intelectual brasileiro, nomeando-o como cientificista; em seguida, passa em revista o liberalismo (3º) como ideal educativo, desde suas origens no século XVIII, com características eminentemente voltadas ao elitismo educacional. E, por fim, no bojo do economismo modernizante (4º), visualiza a tendência tecnicista com claros contornos vividos política e pedagogicamente no interior da escola e no exercício da política educacional brasileira.

1.1.2. O enfoque que Dermeval Saviani apresenta a propósito das Tendências e correntes da educação brasileira, tem um cunho nitidamente histórico e filosófico-educacional. Sua periodização, calcada em critérios tipologicamente filosóficos,<sup>4</sup> se resume no seguinte:

“Até 1930: predomínio da tendência “humanista” tradicional;

De 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências “humanista” tradicional e

“humanista” moderna;

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes sobre a natureza filosófica de sua tipologia, verificar também seu artigo, A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

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 crítica à pedagogia oficial e à  
política educacional que busca implementá-la”.<sup>5</sup>

Observe-se que, apesar de tal periodização silenciar diante do intrincado pensamento pedagógico brasileiro atual, ao final de seu artigo, proclama a confusão epistemológico-educacional vivida pelos educadores brasileiros contemporâneos: “O quadro acima esboçado retrata, a nosso ver, a situação da maioria dos educadores no Brasil de hoje. Em resumo: 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’)”.<sup>6</sup> Na seqüência a esse parágrafo, introduz a necessidade da dialética, elevando-a tipicamente como contraponto às outras tendências refletidas no interior do artigo.<sup>7</sup>

1.1.3. Para Vanilda Paiva, em Os 50 anos do governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?, a história da educação brasileira neste século assinala claramente a presença de três gerações de educadores, de profissionais que não se apresentam apenas como professores, mas que se dedicaram fundamentalmente à análise e à crítica da política educacional e dos problemas da educação em geral e à busca de caminhos para sua solução:

---

<sup>5</sup> Saviani, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira, p. 33.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 43.

<sup>7</sup> A idéia de contraponto será melhor aprofundada na segunda parte deste capítulo.

aquela surgida nos anos 20, os renovadores, e a que apareceu em meio à resistência à ditadura militar nos anos 70...”<sup>8</sup> Entre essas duas gerações, ela interpõe nomeadamente Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Roberto Moreira, como representantes de uma “geração intermediária”;<sup>9</sup> tal geração estaria vinculada às muitas tonalidades que assumiu o isebianismo. Em síntese, para ela haveria três gerações, representando três momentos do pensamento pedagógico brasileiro: 1º) os renovadores; 2º) a intermediária e 3º) a nova geração.

1.1.4. O artigo de José Carlos Libâneo, Orientação educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, pode aqui ser resumido apenas com a apresentação e o comentário dos dois primeiros parágrafos desse artigo.

O enfoque que organiza sua tipologização é histórico, pois busca reconhecer e caracterizar quatro fases na luta em favor da escola pública. Em suas palavras: “é possível dividir a história das lutas em favor da escola pública em, pelo menos, quatro fases: a primeira, foi o conflito entre católicos e liberais escolanovistas ocorrido no período que vai de 1931 a 1937, em função dos debates sobre as linhas que deveriam assumir a política nacional de educação; a segunda, gira em torno do conflito entre escola pública e escola particular, que vai de 1956 a 1961 e que culmina com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei nº 4.024; a terceira, corresponde ao surgimento dos “movimentos de educação popular” que vai de 1960 a 1964; finalmente, a quarta, que é o momento que estamos vivendo, iniciado por volta de 1980, caracterizado pela mobilização da sociedade em torno da universalização e democratização da escola”.<sup>10</sup>

Para ele ainda, o “movimento em favor da escola pública enquanto direito fundamental de todos os brasileiros de ter acesso à educação e instrução difunde-se, hoje, por

---

<sup>8</sup> Paiva, Vanilda. Os 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?, p. 159.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 159.

<sup>10</sup> Libâneo, José Carlos. Orientação educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, p. 19. Para maiores detalhamentos explicativos desta tipologia, remetemos o leitor ao próprio artigo do autor.

todo o país e representa, sem dúvida, um momento de amadurecimento político da geração de educadores que vem atuando nas escolas nestes vinte anos de regime militar”.<sup>11</sup>

Como se observa na primeira citação, afirma a mobilização da sociedade em torno da universalização e democratização da escola de 1980 para cá, imprimindo uma interpretação que responsabiliza os educadores, isto é, eles são interpretados por ele hoje como maduros politicamente depois de vinte anos de regime militar. Há aí uma consciência das determinações do militarismo político sobre a educação e os educadores, mas reflete também uma determinação dos educadores na condução da luta pela escola pública, muito semelhantemente ao que interpretava Vanilda Paiva em Os 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?, artigo há pouco comentado. Ou seja, aos educadores em pauta cabe a função mediadora, de interpretação e condução da história e da política educacional. A eles cabe a função de serem, por excelência, mais sujeitos da história.

1.1.5. Selma Garrido Pimenta, em O Pedagogo na Escola Pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional, seguindo as pegadas da tipologização proposta por José Carlos Libâneo, acaba fazendo um rearranjo em função da preocupação de sua reflexão estar centrada na Orientação Educacional. Destarte, propõe uma análise conjunta das duas primeiras fases (1931-1937 e 1956-1961), identificando-a como “pedagogia liberal: tradicional e escolanovista (1931-1961)”,<sup>12</sup> na verdade, duas vertentes da pedagogia liberal. No corpo desta análise, afirma que a “diferença entre a vertente tradicional e a vertente escolanovista da Pedagogia Liberal está nos meios de educar, e não nos fins. A finalidade da Pedagogia Liberal é a manutenção da estrutura social capitalista”.<sup>13</sup> Na seqüência, ela reúne a “Educação Popular, Pedagogia Liberal Tecnicista, Teorias Reprodutivistas (1960-1975)” como componentes da “terceira fase das lutas em favor da

---

<sup>11</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>12</sup> Pimenta, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional, p. 126-133. Tal obra é resultante de sua tese de doutorado defendida em 1985. Sobre o tema das tipologizações que aqui nos ocupa, cf. sobretudo as p. 119-145.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 129.

escola pública”.<sup>14</sup> No bojo desta, pelo menos ao seu final, é que se gera a “a 4a. fase das lutas em favor da escola pública... no final da década de 70 e início da de 80, e é a que estamos vivendo”.<sup>15</sup>

1.1.6. Num texto destinado à divulgação, Paulo Ghiraldelli Júnior apresenta em O que é Pedagogia? um quadro que pode ser resumido assim:<sup>16</sup>

Pedagogias dominantes (\*): - Pedagogia tradicional

- Pedagogia nova
- Pedagogia tecnicista

Pedagogias não-dominantes: - Pedagogia libertária

- Pedagogia libertadora
- Pedagogia crítico-social dos conteúdos.

(\*) são vertentes da Pedagogia liberal burguesa.

Como se vê, é uma tipologia que se aproxima bastante daquela oferecida por José Carlos Libâneo.<sup>17</sup> No entanto, ao historiar tais tendências, Paulo Ghiraldelli Júnior acaba incluindo outras como se observará no seguinte resumo:<sup>18</sup> inicialmente localiza a “pedagogia jesuítica” ocupando todo o cenário histórico correspondente aos períodos colonial e imperial; na transição do Império para a República, reconhece as influências das teorias científicistas do positivismo, bem como a significativa presença das idéias pedagógicas americanas e alemãs

---

<sup>14</sup> Ibidem, p. 133-138.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 138-144.

<sup>16</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. O que é pedagogia, p. 23-30

<sup>17</sup> Cf. com o conteúdo apresentado no item 1.1.7. deste capítulo.

<sup>18</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. O que é pedagogia, p. 31-40.

(herbartismo). Para ele, tais pedagogias, até agora descritas, forjaram a “Pedagogia Tradicional brasileira”. Fazendo oposição a ela, nos anos 10 do século XX, menciona as “Escolas Modernas” de tendência libertária, filiadas ao anarco-sindicalismo, e por isso mesmo reprimidas. Nos anos 20, emerge entre nós, por influência norte-americana, a Pedagogia Nova que viera para ficar. Nos anos 60, a “Pedagogia Libertadora” lança raízes, sem vingar por muito tempo, por causa do golpe de 1964. E é nesse cenário pós-64 que a “Pedagogia Tecnicista” ganha força oficial, aliando-se à sempre recomposta Pedagogia Nova. Não deixa o autor ainda de mencionar entre fins dos 60 e o final dos anos 70, a existência também atuante de “teorias anti-pedagógicas”, ou seja, as pedagogias não-diretivas, as crítico-reprodutivistas e a da desescolarização.

Certamente tal tipologia tem um caráter pedagógico. Aliás, esse é o tema-título da obra em análise. No entanto, apresenta uma periodização ainda que sintética e em acordo com aquela de Dermeval Saviani, conforme comentários feitos anteriormente no item 1.1.2..

## TIPOLOGIAS PEDAGÓGICAS

1.1.7. O artigo de José Carlos Libâneo, Tendências pedagógicas da prática escolar, seu texto mais explícito para o que nos ocupa, apenas mapeia as tendências metodológico-pedagógicas, sem historicizá-las, como fez Dermeval Saviani anteriormente:

“Utilizando como critério a posição que adotam em relação às finalidades sociais da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas, a saber:

A - Pedagogia Liberal:

1. “conservadora”
2. “renovada progressista”
3. “renovada não-progressista”

## B - Pedagogia Progressista:

1. “libertadora”
2. “libertária”
3. “de conteúdos”.

... De qualquer maneira, a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumentos de análise para o professor e avaliar a sua prática de sala de aula”.<sup>19</sup>

Como se observa, não apresenta nenhuma periodização, exceto esparsa em alguns comentários no interior do artigo. É um texto mais identificado com o fazer pedagógico. Evidentemente, seus critérios não são filosóficos, como o são de Dermeval Saviani. Aliás, nesse sentido traz equívocos aos menos desavisados, porque o que o norteia são os condicionantes sócio-políticos da escola, na medida em que contrapõe tipologicamente as pedagogias “liberal” e “progressista”.

1.1.8. Há uma outra tipologia datada de maio de 1983, presente em Tendências da educação e componentes curriculares, de cuja elaboração Selma Garrido Pimenta participou.<sup>20</sup> O enfoque aqui é eminente pedagógico, e constrói um organograma em que os componentes curriculares (professor, aluno, objetivos educacionais, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação, aluno educado, escola, organização da escola e orientador educacional) são analisados topicamente em correlação com as tendências da educação (ou seja: escola liberal tradicional, escola liberal escolanovista, escola crítica tecnicista, escola crítico-social dos conteúdos).

---

<sup>19</sup> Libâneo, José Carlos. Tendências pedagógicas da prática escolar, p. 12.

<sup>20</sup> Tal tipologia se encontra em anexo ao texto, O pedagogo na escola pública, op. cit., às p. 199-202. Foi elaborada em maio de 1983 pela equipe técnica do CENAFOR (Janete B. da Silva, Judith Daré, José C. Fusari, Luis A.C. Franco, Mário Sérgio Cortella, Selma G. Pimenta, Sueli Ciamelaro, Osvaldo V. Avancini), equipe essa responsável pelo Projeto de Capacitação de Recursos Humanos das Escolas Técnicas Federais de São Paulo.

## TIPOLOGIAS POLÍTICAS

1.1.9. Moacir Gadotti, em Concepção dialética da educação, postula que ao nível da “prática da educação brasileira”, há uma bipolarização entre dois modos de concebê-la: 1º) tecnoburocrática, que compreende as perspectivas humanistas tradicional e moderna e a concepção analítica, abordadas por Dermeval Saviani; 2º) dialética, como sendo uma concepção popular. Ao caracterizar tais categorias, historia o período de 1930 aos nossos dias, periodizando-o em etapas. Propõe, desta forma, que entre 1930 e 1964, corresponde ao período populista, o qual se subdivide em duas fases (de 1930 a 1945 e de 1945 a 1964). De 1964 aos nossos dias, corresponderia ao período autoritário.<sup>21</sup>

A mesma posição é assumida em Pensamento pedagógico brasileiro: “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 de História”.<sup>22</sup>

Nesse sentido, discorda da tipologia apresentada por Dermeval Saviani, por considerá-la “teórica”.<sup>23</sup> Observe-se, todavia, que os critérios que sustentam tal discordância

---

<sup>21</sup> Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório, p. 148-163.

<sup>22</sup> Idem. Pensamento Pedagógico brasileiro, p. 139.

<sup>23</sup> “Quando se examina a prática da educação brasileira, descobre-se que o que predomina é a tecnoburocracia, embora, ao nível teórico, como o fez Dermeval Saviani, possamos distinguir outras correntes e tendências” (Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação, op. cit., p. 151. As distinções que Dermeval Saviani apresenta, portanto, são consideradas teóricas, enquanto Moacir Gadotti as compreende pela categoria *tecnoburocracia*).

são diversos. A de Dermeval Saviani é histórico-filosófico-educacional; a de Gadotti, apesar de seu caráter histórico, releva o teor sócio-político. Apesar das categorias filosóficas implicadas em sua análise. No entanto, a perspectiva dialética os reúne, e este, como aquele, situam sua existência na história da educação brasileira do século XX, conforme veremos no capítulo 2. No entanto, a perspectiva dialética é justaposta às outras tendências filosófico-educacionais, com elas fazendo contraponto, conforme veremos também no capítulo 2.

1.1.10. Depois de afirmar a presença da tendência dialética da educação no Brasil, Paolo Nosella, em Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, apresenta uma alternativa ao educador brasileiro: : “... no horizonte teórico do Brasil contemporâneo a luta ideológica só tem dois interlocutores: de um lado, as propostas de revolução social, e, de outro, as propostas de conservação da ordem existente, defendidas estas últimas pelas vertentes científico-positivista e humanístico-idealista”.<sup>24</sup> Evidentemente, tal posicionamento de Paolo Nosella se assemelha com aquele de Moacir Gadotti.

1.1.11. Outro texto, de Nicanor Palhares de Sá, que aborda o pensamento educacional brasileiro é Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil. Como o título deixa entrever, sua abordagem se circunscreve ao que se tem aceito como “pensamento progressista”. Desta maneira, são discutidos os seguintes posicionamentos: 1º) concepção reprodutivista (p. 7-31), 2º) a pesquisa participante (p. 32-54), 3º) a alternativa crítica e a mudança dentro da ordem (p. 55-98) e 4º) a educação como mudança revolucionária ou luta contra a ordem (p. 100-123). Evidentemente, sua abordagem atende a conotações sócio-políticas. Os títulos dos 3º e 4º posicionamentos deixam entrever isso. Em relação aos 1º e 2º, a análise do seu conteúdo deixa entrever a mesma preocupação sócio-política.<sup>25</sup> Tal como nas

---

<sup>24</sup> Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, p. 15.

<sup>25</sup> Salientamos aqui sua preocupação com a terceira tendência, representada por Dermeval Saviani, à qual dedica o maior quinhão de argumentos.

tipologias anteriores, a perspectiva dialética o orienta para distinguir o 3º e o 4º posicionamentos, localizando argumentativamente o último como sua opção.

1.1.12. Em Tendências do ensino no Brasil hoje, Carlos R. Jamil Cury faz uma análise da conjuntura nacional da década de 80, e conforme frisa, ela se inicia em 1978. Reconhece a partir daí quatro versões “em torno da relação transição-ruptura, ou seja liberalização-democratização. Duas versões se impõem em torno da transição e duas outras em torno da ruptura”.<sup>26</sup> Assim teríamos as versões reacionária e a reforma conservadora, representando a transição; e as versões da ruptura, que correlacionando democracia e socialismo, reivindicam: a) mudança dentro da ordem capitalista; b) alteração da ordem capitalista apresentando o socialismo como proposta mais explícita. A seu ver, é a partir desse quadro que se pode falar em tendências no ensino. Para ele, existem três, denominadas por “ênfases”: 1º) Recuperação e reapropriação dos conteúdos significativos como instrumento de cidadania; 2º) Ação colegiada, enfatizando a estrutura de poder interna à escola; 3º) Ênfase na “prática social das classes subalternas dando-se especial atenção à orientação política que deve presidir processo e produto. Seria no fundo admitir a validade e a legitimidade da presença da escola de classe, agora da classe subalterna como pólo contraditório ativo ao pólo até hoje dominante”.<sup>27</sup>

Tal postura tipológica não considera o aspecto histórico, mas sim o político. O que está em jogo em sua análise é o que representam tais tendências, pois sua problematização circula em torno do poder do conteúdo, da ação colegiada e/ou das classes subalternas.

No entanto, enfatiza não o caráter cotidiano, mas conjuntural, de tal tipologização: “... vejo que estas ênfases, vertentes e versões defrontar-se-ão num campo quiçá esquecido: trata-se de um confronto em que as lutas ideológicas travarão no campo do cotidiano. As acesas polêmicas em torno de um simples livro didático, as acusações em

---

<sup>26</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Tendências do ensino no Brasil hoje, p. 45.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 52.

jornais, são um sinal de que a filosofia está passando à história do dia-a-dia e aí não há teoria que possa adivinhar os caminhos da prática social”.<sup>28</sup>

1.1.13. Numa de suas últimas obras, Moacir Gadotti tem uma preocupação com o Pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo, divulgado de modo apostilado em 1985. Seu texto denota substancialmente uma resenha da produção educacional brasileira recente, sendo muito rico em informação bibliográfica. Torna-se indispensável porque reúne propedeuticamente as posturas educacionais emergentes nas últimas décadas, reunidas sob a categoria de “pensamento progressista”.

Sua intenção: “... esquematizar a apresentação a partir dos autores que... haviam se destacado na resistência ao pensamento pedagógico dominante, no modo de pensar capitalista autoritário, influenciados pelo crescente movimento de educadores”.<sup>29</sup> Não há portanto confrontação com pressupostos filosóficos. Seu critério norteador foi arrolar os críticos ao “modo de pensar capitalista”. Por conseguinte, seu texto adquire uma tonalidade sócio-política, integradora diante do inimigo comum, o capitalismo.

Aponta as diferenças e os dissensos, apesar de que sua intenção seja fazer os autores convergir, integradamente, numa “obra de arte coletiva”, numa “unidade da diversidade”,<sup>30</sup> numa busca implícita do consensual, sem dúvida, um direcionamento eclético de compreender o pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo.

O texto em apreço evidentemente apresenta tão somente uma tipologia, a do “pensamento progressista”, que ele trata de dissecar e demonstrar em suas linhas diretivas. No

---

<sup>28</sup> Ibidem, p. 53.

<sup>29</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 21.

<sup>30</sup> As entrelinhas dos capítulos 1 e 9 de seu livro, citado em nota anterior, revelam tal preocupação com o consenso entre as linhas de estudo.

entanto, a mesma perspectiva dialética aparece referida nas entrelinhas de seu texto como contraponto às outras tendências.<sup>31</sup>

## 1.2. Análise das diferentes tipologias:

A confluência cronológica de variadas tipologias, elaboradas todas durante a primeira metade dos anos 80, significa também uma confluência teórico-ideológica: há um debruçar sobre a educação brasileira em busca de seu sentido histórico, sempre com a preocupação de tornar presente a necessária intervenção ou participação da postura dialética na interpretação da educação brasileira.

Para além de tal confluência ocorrida na primeira metade dos anos 80, há que se registrar também o esforço coletivo de intelectuais ligados a um projeto de educação para o Brasil alinhados pelo método dialético. Há que se registrar também a presença do marxismo ligado ao estudo da educação brasileira.<sup>32</sup>

Em síntese, construir uma teorização sobre a educação brasileira é a ambição mais ou menos concertada por tais autores aqui inventariados. Esta pretensão levou a uma pesquisa que intencionou revisar as direções teóricas do pensamento educacional brasileiro, bem como as direções da prática pedagógica.

---

<sup>31</sup> Cf. sobretudo os capítulos 1, 2, 7, 8 e 9 de sua obra há pouco citada.

<sup>32</sup> A presença do referencial marxista ligado aos estudos educacionais brasileiros, em relação às Ciências Sociais, é pouco significativa anteriormente à década de 70. Há alguns esforços isolados entre alguns sociólogos que se utilizam daquele referencial, sobretudo a partir dos finais da década de 50. A presença do método dialético na produção historiográfica, econômica, política, é anterior à década de 50. Talvez uma explicação para tal: a educação enquanto campo do saber é mais problemático, porquanto as explicações sobre a educação resistem mais à transformação social, dada a mentalidade conservadora que nela impera. As considerações sobre a educação como sacerdócio, como vocação, como apostolado e outras coisas desse gênero acabaram constituindo uma espécie de impermeabilização a explicações epistemológicas centradas na história, na existência, no homem. O caráter metafísico presente em tais explicações sobre o homem e a educação se desdobra em problematizações que rarefizeram o significativo papel da postura dialética.

E esse esforço de pesquisa resultou em classificações e sistematizações muito enriquecedoras para a construção de um conhecimento teórico-educacional num esforço de ser menos colonizado epistemologicamente por outras áreas científicas: “ao nos referirmos às relações entre pesquisa fundamental e aplicada foi mencionado o caráter reflexo que tende a assumir a pesquisa básica nos países subdesenvolvidos, o que põe em tela o tema do ‘colonialismo cultural’. Aproveitando a expressão, diríamos que as considerações desenvolvidas acima sobre a feição reflexa da pesquisa educacional põem em foco o problema do ‘colonialismo epistemológico’. Os programas de pós-graduação em educação poderão contribuir decisivamente para superar esse tipo de ‘colonialismo’, desde que coloquem de modo correto a questão da pesquisa educacional, mantendo permanentemente a problemática educacional como ponto de partida e ponto de chegada de suas preocupações. Dessa forma será possível conduzir a educação rumo à maturidade epistemológica compatível com sua inegável importância social”.<sup>33</sup>

Como se observou, na configuração dessas direções, é evidente o intercâmbio de raízes históricas, ideológicas, políticas e econômicas a dar suporte à construção de tais tipologizações (algumas delas deixam entrever isso com muita clareza) ou, pelo menos, a auxiliar as explicações e a construção das categorias.

Evidentemente, tais autores foram aqui agrupados, para efeito de análise de suas diferentes tipologias, por terem um posicionamento gnoseológico comum no tocante à educação brasileira. Como se observou, não explicitamente como se pretende demonstrar na configuração do segundo capítulo, é unânime a pretensão em situar a dialética como referencial para direcionar a discussão educacional e pedagógica.

No conjunto, o que se observa é que algumas tematizações e categorias presentes em tais tipologias são recorrentes. Senão vejamos:

---

<sup>33</sup> Saviani, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica, p. 90.

Entre as históricas, as mais abrangentes são as de Dermeval Saviani, de Carlos R. Jamil Cury e de Paulo Ghiraldelli Júnior. E dum ponto de vista histórico-educacional, a de Dermeval Saviani é a mais precisa e a mais completa, e por isso mesmo a mais consistente, pois traça um panorama das tendências e correntes presentes na educação brasileira desde o período colonial, embora se entreveja aí uma preocupação com o século XX. Nesta tipologização, verifica-se uma preocupação em realizar uma rigorosa periodização. Os Ideais educativos no Brasil, de Carlos R. Jamil Cury, têm uma preocupação histórica centrada na realidade brasileira, mas pouco periodizante porque sua intenção é refletir a presença e a atuação ideológica daqueles ideais educativos hodiernamente. A de Paulo Ghiraldelli Júnior, num texto destinado à divulgação, segue as pegadas daquela tipologia proposta por Dermeval Saviani. Todavia, há também recorrência à tipologização pedagógica de José Carlos Libâneo, conforme se verifica no item 1.1.7. deste capítulo.

As tipologizações propostas por Vanilda Paiva, José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta se atêm ao século XX. Os critérios de Vanilda Paiva (recordando ao leitor: ela afirma a existência de três gerações de educadores) e de José Carlos Libâneo (reconhece quatro fases na luta pela democratização da escola pública no Brasil dos anos 30 aos nossos dias) são diferenciados em suas tematizações. A de Selma Garrido Pimenta é recorrente à tipologização de José Carlos Libâneo. A reflexão de Vanilda Paiva nos parece interessante no sentido de presentificar os espólios do movimento escolanovista. Ou seja: sua reflexão não justapõe a dialética às outras posições. É uma tipologia que resgata um movimento educacional brasileiro de muita importância para a compreensão da educação brasileira contemporânea, pois não se pode apenas tingir criticamente o movimento escolanovista como se fosse possível apagá-lo. Destacamos tal abordagem de Vanilda Paiva porque respeita o processo histórico-educacional brasileiro, bem como deixa aberta a possibilidade de revivescência de princípios político-educacionais. Sua tipologia possibilita rever o caráter cumulativo da cultura humana e da educação brasileira em particular, pois está em busca dos princípios norteadores que estiveram e estão penetrados na reconstrução nacional e educacional empreendida pelos Pioneiros da Educação Nova. Apesar disso, sua tipologia não

deixa de exaltar a geração atual, a ponto de alijar sobretudo o pensamento de Paulo Freire, considerando-o como um estigma ou qualquer coisa que o valha.

Entre as pedagógicas, ambas publicadas no mesmo ano de 1983, há muita semelhança, apesar de que a forma seja diferente: a de Libâneo constituiu-se em objeto de um artigo, e a de Pimenta resultou de um trabalho coletivo, direcionado à elaboração de um quadro sinótico das tendências da educação brasileira. O conteúdo de ambas é recorrente um ao outro.

Entre as políticas, a de Moacir Gadotti e a de Paolo Nosella guardam semelhanças entre si na maneira de abordar a educação brasileira, pois reconhecem, através de categorias diversas, alternativas bipolares na atual conjuntura histórica brasileira: a concepção tecnocrática versus a concepção dialética em Moacir Gadotti; as posturas a favor da conservação da ordem versus a favor da revolução social em Paolo Nosella.

As classificações de Nicanor Palhares de Sá e a de Carlos R. Jamil Cury são mais voltadas para a reflexão educacional, pois embora estejam assentadas em lastros políticos, propõem uma leitura mais concreta de posicionamentos educacionais, conforme se viu anteriormente. Na verdade, o artigo de Carlos R. Jamil Cury, Tendências no ensino no Brasil hoje, retoma as distinções propostas por Nicanor Palhares de Sá (para isso confronte o item 1.1.12). A de Moacir Gadotti, presente em Pensamento Pedagógico Brasileiro, acaba não apresentando uma classificação, mas uma reunião de autores resistentes ao capitalismo, como ele afirma.

No entanto, as categorias como “modo de pensar capitalista”, “pensamento progressista”, “pensamento crítico”, “pedagogia progressista” são apresentadas como algo monolítico, quando na verdade os seus componentes epistemológicos revelam uma pluralidade de concepções. Essas caracterizações não apreendem distinções importantes,

nivelando e homogeneizando aquilo que não é homogêneo. Assim, é preciso cuidar para que as tipologizações não se tornem simplificadoras do real. É preciso estar atento que ao se pretender aceder ao real, se deixe manifestar as diferenciações concretas. Tais categorias permitem uma ambigüidade, que revelam ainda um grau de abstracionismo mais do que de concretude. A simplificação implica em vagueza, porque longe de revelar a realidade, oculta significações.

A mesma observação vale para as categorias que se bipolarizam: concepção tecnoburocrática versus concepção dialética argumentadas por Moacir Gadotti; ou muito semelhantemente, porque também bipolariza, a de Paolo Nosella, de que ao educador brasileiro contemporâneo restam duas alternativas: assumir as propostas de revolução social ou de conservação da ordem existente. Ou aquela outra bipolarização presente entre pedagogia liberal e pedagogia progressista.

Todavia, estruturalmente, grande parte das tipologizações aqui elencadas, acabam apresentando pouca divergência, pois a realidade brasileira é uma só, e as verdades iluminadas pelo método dialético não podem ser tantas, apesar da possibilidade de diferentes leituras inclusive dentro de um mesmo universo epistemológico. Apesar das divergências tipológicas, são elas redutíveis umas às outras em vista do parentesco, de natureza metodológica e epistemológica, na consideração da educação brasileira. Aliás, essa é a sua autocompreensão. Na verdade, constroem e constituem, apesar das discordâncias manifestas entre uns e outros, a reflexão marxista sobre a educação brasileira. Essa afirmação, no entanto, não significa que estejamos reduzindo tudo à igualdade, posto que o marxismo não é uno, como os enfoques tipológicos também são diversificados, oscilando desde o histórico-educacional ao político-conjuntural contemporâneo, passando pelo pedagógico.

Estas tipologias todas salientam uma progressão, quando fazem desfilar ininterruptamente tendências, quando o critério é histórico. Ou senão, sucedem-se análises pedagógicas de tais tendências. De qualquer forma, há um tom progressivo, - quem sabe

Hegel não esteja a inspirar tais análises<sup>34</sup> - que gradualmente se realiza na história brasileira até se chegar na consideração da concepção dialética. O tom discursivo deixa entrever que parece ter chegado sua vez. Ela é apresentada como um avanço epistemológico, político, ideológico, histórico em relação às outras.

Todas salientam o progresso que alcançamos: vivemos em um período em que assistimos a superação das limitações daquelas tendências outras. As tipologias históricas e pedagógicas evidentemente são mais descritivas. Não se pode pura e simplesmente distorcer a história ou as tendências teóricas presentes na discussão pedagógica. A tipologia política tende a ser mais axiológica, por isso mesmo mais sujeita à polêmica. Ou seja: reconhecendo-se as benesses da postura dialética, todas as outras ou são tecnoburocráticas, conservadoras da ordem social ou liberais, com exceção daquelas reconhecidas como progressistas, mas mesmo assim não faltam análises polêmicas como aquela a afirmar que a postura freireana signifique vincular-se a um escolanovismo popular, ou de que apesar de tudo há muita gente resistindo ao modo de pensar capitalista.

Ainda uma observação complementar: tais estudos tipológicos se inscrevem literariamente como ensaios, ou pelo menos, essa é a nota dominante: o espírito crítico se exerce aí como uma das pilastras desse pensamento; problematiza-se tudo, demonstrando uma operosidade teórica ímpar; em vista do referencial marxista, fomenta-se a necessidade de pôr em questão verdades e valores; a ironia, por vezes, compõe o expressar dessa literatura educacional, pelo menos analisada aqui; na busca do concreto, vagueia pelo abstrato, como tivemos oportunidade de apontar.

Com exceção das análises de Nicanor Palhares de Sá (resultante de uma tese de doutorado), de Moaçir Gadotti (Concepção dialética da educação e Pensamento Pedagógico

---

<sup>34</sup> Afirma Hegel que “todas as fases históricas não são mais que etapas sucessivas na marcha da evolução e progresso humanos. Cada fase é necessária e portanto legítima para a época e circunstâncias às quais deve sua existência, ainda que seja ultrapassada e perca a razão de ser, face às novas condições de consciência que amadurecem vagarosamente em seu próprio seio”. Apud in Arregui, J.J. Hernandez. Que é o ser nacional?, p. 18.

Brasileiro), os outros textos são artigos. Alguns dentre eles são bem estruturados, resultantes de um projeto de pesquisa mais amplo (é o caso de Tendências e correntes da educação brasileira, de Dermeval Saviani). Algumas tipologias têm caráter especificamente conjuntural (por exemplo, o artigo de Carlos Roberto Jamil Cury, Tendências do ensino no Brasil hoje; o de Vanilda Paiva, Os 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?, ou mesmo o artigo de Paolo Nosella, ou as considerações de Moacir Gadotti). Todos eles parecem reduzir o pensamento pedagógico brasileiro a realizar uma leitura do real com um pé na idéia de transformação. Enfatiza aí uma dimensão mais ideológica<sup>35</sup> do que epistemológica. Se não nos equivocamos, parece cabível a seguinte observação de H. Matallo Jr.: “O que se vê hoje em grande parte da comunidade científica é exatamente o movimento contrário. Primeiro vem uma indignação com certo estado de coisas. Em seguida a adesão às doutrinas revolucionárias e, somente depois, procede-se à busca de uma fundamentação teórica. Esse movimento, que sai dos valores e da moral para a doutrina, não passa pela ciência”,<sup>36</sup> mas certamente dela se aproxima depois.

Uma observação óbvia: nenhuma tipologia é neutra. Qualquer uma delas revela uma determinada leitura da realidade, ora crivando a realidade educacional com critérios científico-educacionais (histórico, sociológico, ou mesmo político), ora crivando-a pela ótica pedagógica, e mesmo filosófico-educacional. Além disso, é necessário dimensionar tais propostas tipológicas pelo ângulo político-ideológico, pois o marxismo não é monolítico;<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Não seria fora de propósito citar a Umberto Eco, sobre o qual nos apoiamos para fazer tal afirmação: “Atenho-me a uma definição compreensível, abrangente e genérica, e defino a ideologia como uma visão de mundo, uma perspectiva sobre as coisas, que quando está consciente de sua parcialidade, e a declara, pode se converter num útil instrumento de ação política (ou de análise da realidade); se em contrapartida não se reconhece como tal ou não admite ser parcial como todas as ideologias, converte-se precisamente em falsa consciência”(Folha de São Paulo, domingo, 22 de abril de 1990, página A-19). Na mesma direção, podem-se compreender as reflexões de Nicol, Eduardo. Los principios de la Ciencia. Cf. sobretudo o cap. 2, “Las cuatro relaciones del conocimiento”, p. 42-93, quando aí expõe as dimensões epistemológica, lógica, histórica e dialógica do conhecimento.

<sup>36</sup> Matallo Jr., Heitor. Considerações sobre a dialética, p. 199.

<sup>37</sup> O marxismo não é um só, pois ele inspirou e inspirou a muitos e de muitos modos: “A confusão terminológica é contemporânea do surgimento da dupla ‘marxista-marxismo’ e continua até hoje, através do uso e da interpretação que se lhe deu. São termos ligados a tantos significados distintos e a tantos preconceitos de partidários e inimigos, e o conteúdo coberto pela palavra ‘marxismo’ se revelou de tal modo elíptico, que é justo indagar o que se pretendeu definir com esse termo nas diversas fases de sua história. Tanto mais que o

as dimensões epistemológica e lógica se inscrevem aí também conjugadamente com aqueles critérios científico-educacionais, enquanto dimensões do conhecimento. Não se pode deixar de mencionar ainda um certo caráter competitivo-acadêmico entre tais tipologizações enquanto estruturas destinadas ao conhecimento. A propósito disso, é importante considerar ainda que as tipologias enquanto modelos de cognição ou estruturas de cognição da realidade sugerem-nos subdividi-las em duas modalidades: a) abertas, includentes, dialogais; b) fechadas, excludentes, narcisicamente monologais.

Outrossim, é preciso observar que algumas dessas classificações parecem estar presumindo resolver a realidade educacional com as tipologias apresentadas. Exemplos mais nítidos podem ser verificados na maneira de argumentar, nos juízos de valor, como que a excluir a consideração de outras tendências educacionais e pedagógicas, ou senão a assumir um tom polêmico, bipolarizando duas forças (a tecnocrática e a popular, ou senão as propostas de conservação ou de revolução, ou senão ainda a proposta liberal e a progressista) o que significa reduzir por demais a realidade; ou senão ainda, a afirmar a “inevitável” intervenção da perspectiva dialética na crítica das outras tendências; ou também a afirmar o seu lugar, ou que é chegada a sua hora, na explicação da realidade. Em todos esses modos de argumentar fica clara a batalha que esse modo de explicar vem travando para ser mais concreto que os outros, sempre a disputar a interpretação que faz mais sentido axiológico em vista da transformação.

É óbvio que impostando dessa forma, não se nega a episteme, o valor didático, político, pedagógico, etc, de tais tipologizações propostas. Como afirmara Norberto Bobbio no início, toda tipologia estabelece parâmetros descritivo-classificatórios e axiológicos. Porém aqui, estamos acrescentando aquela distinção entre abertas e fechadas, includentes e excludentes, dialogais e monologais, pois que tal modalidade de discurso científico nos conduz a isso, propiciando-nos fazer uma melhor avaliação.

---

aparecimento, a difusão e as sucessivas modificações ocorridas no significado do termo podem fornecer-nos em certa medida o sentido do processo que levou ao ascenso e à difusão em escala mundial do marxismo”. In Haupt, G.. Marx e o marxismo, p. 348.

É interessante observar que algumas tipologias apresentadas com seus respectivos conteúdos procuram enfatizar a necessária assunção do discurso marxista, procurando para isso abrir espaço. Por isso, chegam a ignorar implicitamente o vigor que determinadas concepções de educação e de correspondentes práticas pedagógicas mantêm ao nível do senso comum, científico ou filosófico. É por esse motivo que parecem não contemplar outra teoria educacional hoje.

Quando reconhecem o vigor ou até a efetiva e eficiente existência de teorias educacionais adversas (tradicional, escolanovista, tecnicista), o tom bipolar acaba dominando o cenário epistêmico. E aí o discurso tende à polêmica, onde parece não haver lugar às dúvidas, às perplexidades, às indeterminações. Parece que tudo se encontra ortodoxamente arrumado no horizonte de nosso presente, como se tudo se encaminhasse para a dialética. O universo interpretativo é de pura estabilidade em direção ao constante e progressivo fluir. Pergunta-se: qual é a cientificidade das teorias de longo alcance num mundo em que as certezas se esboroam? Como é possível estabelecer tanta certeza, afirmá-la, numa realidade que é dinamicamente movimento?

Toda essa reflexão sugere que tenhamos realizado uma espécie de “psicanálise” dos discursos tipológicos: sobre o que falam, e o que calam os discursos tipológicos. Aqui, nosso intento foi investigar sobre o que falam tais tipologizações sobre a educação brasileira, bem como sobre o que silenciam. As aproximações significativas que elas guardam entre si inspira-nos a considerá-las testemunhas de uma concepção. É sob essa ótica epistemológica que pode ser compreendida a seguinte afirmação de Lucien Goldmann: “um comportamento ou um escrito só se tornam expressão da consciência coletiva na medida em que a estrutura que exprime não é particular a seu autor mas comum aos diferentes membros constituintes do grupo social”.<sup>38</sup> Nessa perspectiva, pode-se dizer que ainda está em curso uma nova orientação epistemológica para a educação brasileira.

---

<sup>38</sup> Goldmann, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia. Que é a Sociologia?, p. 107.

É necessário que fosse salientado tal aspecto epistêmico para bem ajuizar a significação das tipologias, fruto de uma preocupação mais ou menos coletiva a constituir o processo de teorização educacional marxista no Brasil. A recorrência de temas, a semelhança de categorias se prestam à identificação de um procedimento comum, apontando na direção que Dermeval Saviani indicava nos meados da década de 70: “Utilizando-se aqui a expressão de Kuhn, é só no quadro da ‘ciência normal’ (que se define pela existência de um ‘paradigma’ compartilhado por todos os membros da comunidade científica), que a pesquisa pode ser considerada como inerente, sem necessidade de uma preocupação explícita com o seu significado e com os procedimentos necessários para levá-la a cabo com êxito”.<sup>39</sup>

Em vista de que tal tendência caminha em direção ao sócio-político, realiza a expectativa de Luiz Pereira, que defendia, em 1959, a necessária sociologização do pensamento pedagógico brasileiro<sup>40</sup> para que a educação usufrísse, a contento, dos recursos das ciências sociais interpostos à educação. Tal anseio vem se realizando, graças à intervenção da sociologia política de veio marxista veiculada sobremaneira pelo pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo.

---

<sup>39</sup> Saviani, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica, p. 87.

<sup>40</sup> Pereira, Luiz. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro, p. 164-165.

## CAPÍTULO 2

### DOS POSICIONAMENTOS INDIVIDUAIS À ELABORAÇÃO COLETIVA: O LUGAR DA POSTURA DIALÉTICO-MARXIS- TA NA INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

“Não conhecemos espontaneamente a racionalidade que rege nosso trabalho, nossas representações, nossos costumes. Precisamos reencontrá-la, reconstruí-la através da crítica das representações que dela temos, isto é, através do imaginário de um ou outro grupo específico, ou até mesmo um imaginário social comum a todos” (Michèle Bertrand).

Em capítulo anterior, procuramos localizar em que sentido a educação brasileira foi particularmente objeto de tipologização enfocada pelo marxismo. Tais estudos - sob o ângulo histórico, político e pedagógico, - tiveram por preocupação descrevê-la e classificá-la.

Um procedimento básico esteve, em capítulo anterior, a nos orientar: reunir educadores e seus escritos cujos referenciais teóricos justificassem ou testemunhassem estar vinculados à ótica dialético-marxista. Ficou patente, sobretudo, que durante a primeira metade dos anos 80, uma das ênfases foi a busca pelo reconhecimento teórico das tendências que compõem e estruturam a contemporânea teorização educacional brasileira, bem como, grosso modo, o reconhecimento das tendências vividas pela atual prática pedagógica vigente no Brasil.

Neste capítulo, nossa intenção é fazer desfilar, basicamente, os mesmos escritos analisados em capítulo anterior,<sup>1</sup> com o objetivo de fazê-los depor em que sentido se afirma o

---

<sup>1</sup> Foram incluídos alguns além dos citados e analisados no capítulo anterior, visto que as justificações em torno do referencial dialético ocupam as atenções deste capítulo.

lugar da perspectiva dialética na interpretação da educação brasileira. Aqui estaremos preocupados em realizar uma hermenêutica com a forma discursiva e argumentativa dos mesmos textos, procurando também estabelecer comparações, aproximações e recorrências por acaso existentes.

Além do mais, como estamos relativamente distanciados da primeira metade dos anos 80, afigura-se-nos também plausível afirmar que o conteúdo deste capítulo esboçará uma espécie de trajetória que resultou na construção de uma discussão teórica da perspectiva dialética na compreensão da educação brasileira, que de um modo mais coletivo se tornara referência já ao final da década de 70.

Nossa preocupação não é situar as discordâncias, que na verdade coexistem no interior desse referencial de análise,<sup>2</sup> mas agrupar as posturas individualizadas, no sentido de afirmá-las demonstrativamente como constituintes de uma pertença a uma determinada comunidade científica alimentada pela postura marxista. Isso se revela em seus textos, que se entrecruzam de citações, de uns e de outros, e de comentários sobre posicionamentos diversos de natureza filosófica, histórica, sociológica, política e pedagógica.

Um dos caracteres que permitem compreender tal referencial de análise no Brasil é a sua própria novidade: seus teóricos se encontraram, durante a primeira metade dos anos 80, preliminarmente envolvidos em tematizações que lutam pela afirmação e auto-afirmação científicas da perspectiva dialética no campo da teorização educacional brasileira. Daí a necessidade de nos determos em detalhes quanto à trajetória intelectual de alguns autores, capitais para se entender a emergência da referida concepção no Brasil no âmbito da educação. Acreditamos que nesse processo de análise, estaremos fazendo escrutínio do comportamento intelectual dos propugnadores pela perspectiva dialético-marxista no Brasil.

Desta forma, estaremos a percorrer as trilhas que nos aproximam de uma Sociologia da Ciência, pois os autores aqui em análise guardam estreitas relações acadêmicas entre si

---

<sup>2</sup> São inúmeros os textos a discutir tal postura, bem como a apresentar posicionamentos diferenciados em relação à postura marxista. Os nomes pelos quais é conhecida - pedagogia histórico-crítica, dialética, concreta, revolucionária, crítico-social dos conteúdos, mudança dentro da ordem, luta contra a ordem, pedagogia do conflito - manifestam divergências ou vertentes.

pela profissão, pela discussão concertada do crítico-reprodutivismo e por uma certa unidade de crítica ao mesmo, pela crítica ao liberalismo e ao capitalismo não só brasileiro, pela absorção de uma mesma literatura (diga-se de passagem, de origem européia), e da qual extraíram muitas direções de análise e de crítica.

Por conseguinte, a emergência de uma elaboração coletiva faz com que vejam a si próprios, assim como são vistos pelos outros como aqueles que perseguem um conjunto de objetivos comuns, os quais implicam numa formação de quadros. É o que explicita Dermeval Saviani, afirmando que a postura histórico-crítica "viene adquiriendo una cierta hegemonía en los medios educacionales del país, se há difundido, en la mayoría de los educadores hay un cierto interés en situarse dentro de esa perspectiva".<sup>3</sup>

A propósito da formação de quadros, é o que confirma a entrevista de Dermeval Saviani ao responder à questão: "Qué caminos han adoptado los defensores de la Concepción Histórico-Crítica para llevar a cabo sua propuesta? - R: Yo puedo decir algo com respecto a nuestra experiencia en el Brasil. Entonces lo que nosotros tratamos de desarrollar inicialmente fue un trabajo en el sentido de volver consistente esa propuesta teórica articulada com el proceso democrático que ya estaba en curso. Viabilizar a un nivel más amplio propuesta de alternativa para nuestra situación educativa. Esto implicó, en un primer nivel un trabajo que podría estar ligado a lo que llamamos la formación de cuadros o sea, intelectuales que progresivamente vienen participando del proceso de elaboración, posiblemente de asimilación de esta esta nueva perspectiva. En la medida que esos intelectuales desarrollen trabajos en cursos de graduación y en cursos de Post-graduación, nosotros creemos que eso podría tener progresivamente un efecto multiplicador y a medida que los avances de la lucha democrática permitieron que varios de esos elementos tuvieran acceso a la administración de la Instrucción Pública entonces comenzo un trabajo en el sentido de implementar esas alternativas en el Sistema Público de Enseñanza. Ese es un trabajo que está en curso con avances y retrocesos, com aciertos y errores com entusiasmos y con ciertas dosis de desánimos en determinados momentos".<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Saviani, Dermeval. Reportage, p. 17.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 17. Com relação à administração da educação, é uma referência implícita às administrações de Neidson Rodrigues e de Guiomar Namó de Mello, respectivamente à frente da Secretaria da Educação do Estado de Minas como Superintendente, e da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, como Secretária.

A concepção educacional em apreço, como é praticada nos meios acadêmicos brasileiros, veio se construindo ao compartilhar de problematizações e tematizações propostas que tecem a perspectiva marxista: as concepções de Estado, de democracia, de transformação, de socialismo, de luta de classes, de revolução; estas compõem, entre outras categorias, a sistematização da concepção de educação.<sup>5</sup> Por conseguinte, suas implicações políticas implícitas nessa cadeia de categorias situam tal perspectiva para além da sala de aula, ou da relação entre professor e aluno.

A discussão que veio se travando desde os finais da década de 70 situa-nos no coração mesmo da discussão sobre a realidade brasileira, ou seja, de sua população marginalizada, do capitalismo monopolista, do analfabetismo, de sua industrialização concentrada em algumas regiões, e assim por diante. É no jogo de tais forças e contradições, entre outras, que se inscreve a discussão da concepção marxista, de suas categorias, da proposta de sua pedagogia em vista de uma nova sociedade.

É sob essa ótica que serão passados em revista os depoimentos de autores, que por vezes situam sua trajetória intelectual, mas todos acabam determinando o lugar que a postura marxista deveria ocupar no contexto brasileiro. Dissemos ‘deveria’ porque, pelo menos naquele período da primeira metade dos anos 80, a maioria dos educadores pertinentes ao posicionamento em apreço reivindicavam-lhe um lugar, mais do que lhe reconheciam um lugar. Reclamavam a existência de um espaço hermenêutico para a referida concepção.

Evidentemente, tal esforço de afirmação da postura marxista desde aquela conjuntura a partir dos finais da década de 70 não se dá isoladamente. Os embates teóricos e ideológicos que se travavam, aliás ainda não se esgotaram, - com o denominado crítico-reprodutivismo, com o vigoroso tecnicismo pedagógico ainda a nos aliciar, com o universo mental escolanovista ainda vigente, com a perspectiva libertadora na defesa da conscientização e da libertação das massas, e mesmo com o tradicional modo de justificar a educação - constituem o habitat mais íntimo com o qual a postura dialética também se dialetiza. Como se vê, é nesse

---

<sup>5</sup> Tais categorias serão objeto de alguns comentários indicativos no capítulo 4.

contexto teórico e ideológico que se trava a luta pela afirmação e pela sobrevivência de uma postura nova em matéria de educação.

Portanto, aquele esforço por tipologizar a educação brasileira, como vimos no primeiro capítulo, e neste agora as justificações em torno da postura dialético-marxista como cabíveis à realidade brasileira, significam que devemos compreendê-los em correlação conjuntural com os debates ligados à educação ou não que se faziam naquele momento. Por outro lado, como a postura marxista anseia pela transformação em vista de uma outra concepção de sociedade, de história, de homem e de educação, tal correlação de forças não é apenas conjuntural, mas significa também um questionamento estrutural do *modus vivendi* brasileiro.

## 2.1. Depoimentos sobre o lugar da postura dialética na educação brasileira:

Para facilitar ao leitor fazer correlações com o capítulo anterior, manteremos a correspondência com a ordem em que os autores foram apresentados no capítulo 1, bem como manteremos a correspondência com a mesma seqüência numérica apresentada anteriormente.<sup>6</sup>

2.1.1. Relendo o texto de Carlos Roberto Jamil Cury, Ideais educativos no Brasil (ideologia e realidade),<sup>7</sup> observa-se uma preocupação em acentuar o caráter popular e coletivo do pensamento educacional, localizando-o no seio da prática social. Depois de referir-se ao crítico-reprodutivismo, afirma: "Tal mal-estar, especialmente entre os educadores se faz sentir mediante um sentimento de impotência. Para que atuar na escola se ela é tão fiel reprodutora do 'status quo'? As filas das classes subalternas ante os portões das escolas a fim de matricular seus filhos, a não-disseminação de escolas da parte dos poderes (por que não

<sup>6</sup> Exceção seja feita aos itens 2.1.12 e 2.1.13. que estarão incluídos nos itens 2.1.9. e 2.1.1. respectivamente. No entanto, por motivos que são evidentes, não abordaremos os depoimentos por aqueles critérios históricos, pedagógicos e políticos, expostos no capítulo 1.

<sup>7</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Ideais educativos no Brasil (ideologia e realidade).

disseminar uma tão útil aliada?) e o novo interesse pela educação expresso nas lutas dos professores, obrigam-nos a afirmar categoricamente que a educação é tanto mais importante quanto mais, nós, educadores, saibamos não nos omitir. A educação é também tarefa nossa e se nós a realizamos, se nós também a fazemos, temos o direito e a obrigação de sermos consultados na elaboração dos ideais educativos que convém à escola no sentido de fazê-la participar de modo mais consciente e atuante na necessária transformação da sociedade brasileira".<sup>8</sup>

A postura de C. R. Jamil Cury evidentemente se aproxima das bases classistas: "... há um ideal educativo que não nasce dos grupos dirigentes e nem de suas necessidades, mas antes nasce de interesses e do confronto do ideal desses grupos com o ideal das classes subalternas. Ainda que ideal não elaborado e nem organizado sistematicamente, ele existe e se converte em força material, quando adquire uma dimensão coletiva. Essas classes têm um ideal que não se expressa a nível das instituições formais, porque nelas não têm lugar, ou se o tem é raro ser desarticulado ou desmobilizado. Esse ideal, cujo horizonte último é a superação transformadora da sociedade baseada na cumulação e na exploração ameaça permanentemente a fala e a ação dos ideais anteriormente expostos. Contudo, se esse horizonte está na prática social desses grupos, o fato de ser um ideal dominado o priva de uma série de recursos através dos quais ele poderia se explicitar. Por outro lado, o fato da dominação enseja uma espécie de 'ida e vinda', 'avanço-recuo', 'conhecimento' desse horizonte. E é nessas fissuras que o ideal dominante tem chance de aí buscar um nicho. Mas é preciso perceber que o ideal dominante intui nas fissuras e contradições do ideal dominado o lugar por onde possa se insinuar e ampliar o seu espaço".<sup>9</sup>

Em um outro artigo, posterior em seis anos ao anterior, Tendências do ensino no Brasil hoje,<sup>10</sup> afirma: "E isto é realmente novo: como segmento da grande proletarização no Brasil, os educadores também pleiteiam a democratização do Estado como forma de socialização dos meios de poder. Se sem o Estado pouco se pode fazer, sem a organização autônoma dos professores quase nada se pode pensar em termos de democratização do ensino,

---

<sup>8</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>10</sup> Cury, Carlos R. J. Tendências do ensino no Brasil hoje.

o que, no mínimo, supõe a negociação em torno dos conflitos que apontam caminhos novos e alternativos, indicadores da recuperação da cidadania, em que o princípio da igualdade desça da retórica e se faça palavra nascida da prática social".<sup>11</sup> Para ele, portanto, o ideal educativo está no cotidiano, a filosofia se transmutará em vivência, e as teorias deixarão de ser adivinhadoras para serem práxis.<sup>12</sup>

A propósito da concepção dialética, C.R. Jamil Cury tem uma perspectiva instrumental e estratégica. É o que ele expressa em Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo:<sup>13</sup> "... a criação da nova concepção de mundo terá de ter um caráter teórico-prático, quer dizer, há de ser uma ação política em que as classes subalternas possam derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra, que satisfaça os interesses da maioria. Se essa direção da sociedade encontra seu momento de mediação nas agências da sociedade civil e estas são o como a classe dominante busca manter o consenso, o problema é como a classe dominante pode nelas atuar, a fim de se tornar dirigente antes de ser politicamente dominante. Fica o problema de como as classes subalternas possam vir a se tornar hegemônicas no contexto das relações de classe, na sociedade de classes, e qual o sentido das agências da sociedade civil que lidam com a educação no interior desse processo".<sup>14</sup>

Veja-se abaixo como o método dialético é refletido pelo autor em análise: "Mais do que um exercício especulativo, este estudo não tem razão em si mesmo, mas como um instrumento possível de análise de conjuntura. O fato de se apoiar numa linha gramsciana quer dizer apenas que o pensamento desse autor contribui mais positivamente ao objetivo do trabalho, que não se limita a ela, se pode vir a ser reforçada por uma pluralidade de autores

---

<sup>11</sup> Ibidem, p. 53.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 53.

<sup>13</sup> Cury, Carlos R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Esta obra é resultado de sua tese de doutoramento, defendida em 1979.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 29. Essa questão do poder das classes subalternas será objeto de reflexões no capítulo 4, quando ali procuraremos situá-la como o lugar epistemológico desse discurso educacional. Fica evidente aqui sua preocupação utópica, bem como o caráter problemático de como as classes subalternas possam vir a representar algo de efetivo. Tal desiderato é certamente, como veremos adiante, problemático. Entretanto, há um substrato de consciência real presente em Carlos R.J.Cury, ao reconhecer essa limitação às classes subalternas.

que, dentro de um horizonte comum, colaborem nessa proposição. O que se quer revelar é que a contribuição de Gramsci, coadjuvada por outros autores, permite uma leitura, quiçá menos erudita, porém mais aproximada da realidade. As conceituações da filosofia da práxis valorizam determinadas categorias que não são valorizadas em outras conceituações e, por seu maior grau de abrangência, permitem numa leitura mais compreensiva do real".<sup>15</sup>

2.1.2. Visitando novamente os escritos de Dermeval Saviani, afirma ele que a dialética fora sempre o seu referencial: "Desde que comecei a trabalhar em Filosofia da Educação, procurei abordar as questões educacionais em termos dialéticos. Até então, o problema da dialética na educação não se havia colocado no Brasil de forma explícita e sistemática".<sup>16</sup> Tal observação é válida enquanto não se distingue de qual perspectiva dialética está se servindo, pois em outro texto reconhece a influência fenomenológica.<sup>17</sup>

Em outro lugar, em artigo já citado, afirma basicamente o mesmo sobre o referencial dialético: "... é no interior dessa concepção que tenho procurado compreender teoricamente a educação tendo em vista o encaminhamento de alternativas práticas de intervenção no campo pedagógico".<sup>18</sup>

Todavia, um outro texto, produzido em 1969, e ainda inédito, Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil,<sup>19</sup> é bastante entrecortado pela fenomenologia. Como Dermeval Saviani é bastante sensível à perspectiva metodológica, ficam evidentes suas vinculações à perspectiva fenomenológica, por sua constante referência à dialética da

---

<sup>15</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>16</sup> Saviani, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira, p. 16.

<sup>17</sup> Idem. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 288. A respeito da trajetória epistemológica do autor em apreço, vale a pena conferir seu percurso através de suas próprias explicações, presentes nos prefácios às 3a., 5a. e 6a. edições de sua obra, Educação Brasileira: estrutura e sistema. Este texto é resultado de sua tese de doutoramento, defendida em 1971, cuja 1a. edição é de 1973.

<sup>18</sup> Saviani, Dermeval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 287.

<sup>19</sup> Idem. Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil.

existência humana. Sua "ideologia educacional para o Brasil" se refere à perseguição de quatro objetivos educacionais: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Sua dialética aqui é fenomenológica; basta atentar para a sua linguagem: "Acrescento que a ideologia educacional aqui desenvolvida fundamenta-se numa ideologia mais ampla em que se delineia o homem (ser-que-deve-ser) no conjunto do Universo em suas relações com a natureza (ser-que-pode-ser), com o absoluto (ser-que-é com os demais homens). Tal ideologia permitiu-nos extrair um conceito de valor que desmistifica uma série de arquétipos e dogmatismos escondidos sob esse nome e que substitui o conceito de hierarquia por demais estático e abstrato pelo de prioridade dos valores, mais dinâmico e existencial".<sup>20</sup>

No entanto, nada melhor que sua explicação para esclarecer bem o teor de sua trajetória: "Quanto à diferença de orientação fenomenológica, no início, dialética ou materialista-histórica, depois -, a minha evolução se deu enquanto trajetória intelectual própria. Aliás, recuando ainda mais, minha formação de base na Filosofia era de orientação tomista. É claro que não era um tomismo passivo, uma vez que a gente já era crítico do tomismo, mas o acesso à Filosofia era através dele. A fenomenologia aparece nesse quadro como alternativa mais atual, mais contemporânea que o tomismo. Entretanto, mesmo naquele momento, a própria fenomenologia já não satisfazia, como a própria denominação de método fenomenológico-dialético, que não vem ao caso discutir agora, já indicava...".<sup>21</sup>

No seu texto, Tendências e correntes da educação brasileira,<sup>22</sup> a perspectiva dialética não é contemplada como tendência ou corrente existente na educação brasileira.<sup>23</sup> Porém, no interior do artigo, acaba apresentando considerações que justificam sua inclusão na

---

<sup>20</sup> Ibidem, p. 17. Além deste, há mais dois artigos seus: Valores e objetivos na educação, escrito em 1971; e Valores em supervisão pedagógica: abordagem filosófica, escrito em 1976, que retomam o Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil, numa perspectiva ainda fenomenologizante. Esses dois textos se encontram em seu livro, Educação: do senso comum à consciência filosófica, às p. 39-44 e 45-50, respectivamente.

<sup>21</sup> Idem. I Encontro, p. 20.

<sup>22</sup> Idem. Tendências e correntes na educação brasileira.

<sup>23</sup> Cf. o texto referido, já citado no capítulo 1, referendado pela nota 5.

história brasileira. No Brasil, ela teria inspirado "... correntes, movimentos, organizações, periódicos..."<sup>24</sup> no início desse século.

Mais adiante, considerando o saber escolar incluso na dinâmica contraditória que rege o capitalismo, sustenta que o saber escolar deve ser compartilhado, repartido, como os bens. Destarte, a educação escolar seria um instrumento de luta. E conclui: "nessa direção aponta aquilo de mais fecundo que podemos detectar nos debates que se travam atualmente sobre educação no Brasil".<sup>25</sup> Na seqüência, afirmando que as tendências, descritas anteriormente,<sup>26</sup> foram necessárias, defende também como necessária sua superação pela perspectiva dialética, porque esta faz aflorar "o movimento concreto"<sup>27</sup> da prática pedagógica.

2.1.3. Enfatizando o falecimento do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, o artigo de Vanilda Paiva, Os 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?, discute a quem pertence os espólios do referido movimento. Para ela, a "nova geração" reivindica "menos o conteúdo das reformas (aquelas dos pioneiros) que a postura diante do mundo".<sup>28</sup> Por conseguinte, com eles comungam princípios e crenças, tais como: a crítica, a defesa da escola pública, universal, gratuita e laica, a democratização do ensino, da educação e da cultura.

Para ela, a "... maior parte da nova geração, como já disse antes, foi formada sobre novas bases. Recebeu o impacto da crítica da escola paulista ao isebianismo; escapou aos padrões ideológicos e pedagógicos que informaram a produção da geração intermediária. São produtos de um deslocamento mais claro do conjunto da vida intelectual brasileira da direita para a esquerda, aprofundado no período pós-64; resultam tanto da multiplicação dos cursos

---

<sup>24</sup> Idem. Tendências e correntes da educação brasileira, p. 34.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>26</sup> Cf. o texto referido, já citado no capítulo 1, referendado pela nota 5.

<sup>27</sup> Idem. Tendências e correntes da educação brasileira, p. 43.

<sup>28</sup> Paiva, Vanilda. Os 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?, p. 160; cf. também p. 173.

de pós-graduação no país quanto da onda de doutoramentos no exterior em consequência do endurecimento do regime a partir de dezembro de 1968".<sup>29</sup>

2.1.4. O artigo de José Carlos Libâneo, Orientação educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, localiza a perspectiva histórico-crítica, uma vertente da perspectiva marxista no Brasil, entre "as posições dos educadores envolvidos no cotidiano da escola pública de hoje..... os que vêm tentando uma atuação pedagógica crítica, por acreditar na possibilidade de explorar os espaços disponíveis pelas contradições da sociedade de classes. Nessa posição localizam-se diversas tendências pedagógicas progressistas, empenhadas numa proposta pedagógica que atenda aos interesses da população majoritária da sociedade".<sup>30</sup> "Na escola pública atual, em termos de prática escolar, confrontam-se duas amplas correntes pedagógicas: a pedagogia liberal, que inclui a tradicional e a renovada; a pedagogia progressista que inclui as tendências que compreendem a escola no contexto das relações sociais, sustentando explicitamente as suas finalidades sócio-políticas em termos de emancipação humana".<sup>31</sup>

"Em oposição à pedagogia liberal, a pedagogia progressista concebe a educação como um processo de humanização dos homens, pela formação cultural e pela integração social, mas inserido no contexto de suas relações sociais. Parte da análise crítica das realidades sociais, sustenta as finalidades sócio-políticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares".<sup>32</sup>

"A educação, antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social; portanto, a cultura e o indivíduo são determinados por condições sociais e políticas, caracterizadas pela existência de classes sociais antagônicas, com diferentes concepções de mundo, diferentes comportamentos sociais, valores e interesses. É, basicamente, neste ponto

---

<sup>29</sup> Ibidem, p. 162; cf. também p. 164 sobre a mesma questão.

<sup>30</sup> Libâneo, José Carlos. Orientação educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, p. 20.

<sup>31</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 22.

que a pedagogia liberal e a pedagogia progressista se opõem: enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classes resulta na dominação, cabendo à educação contribuir para a transformação das relações de classe. Enquanto a primeira se serve da educação para ajustar o indivíduo a funções sociais preestabelecidas, a segunda entende que são os interesses de classe que determinam as finalidades da educação".<sup>33</sup>

2.1.5. Selma Garrido Pimenta, em O pedagogo na escola pública, semelhantemente a José Carlos Libâneo, situa a pedagogia crítico-social dos conteúdos, tributária no Brasil da perspectiva marxista (significa também histórico-crítica), como fazendo parte da "4a. fase das lutas em favor da escola pública". Esta se inicia "no final da década de 70 e início da de 80, e é a que estamos vivendo. Entre nós começaram a se desenvolver estudos e pesquisas que, sem descuidar da consideração dos determinantes estruturais, procuravam determinar a influência da própria escola na marginalização social das camadas populares e, em decorrência, propor a escolarização formal na escola pública, dentro de uma perspectiva de uma nova qualidade de ensino".<sup>34</sup>

Mais adiante, afirma que a "luta em favor da escola pública hoje acentua a escola como necessária para a diminuição das diferenças entre as classes sociais. O saber escolar contém um elemento revolucionário, na medida que o capitalismo requer uma mão-de-obra cada vez mais instruída, a instrução pode se constituir num instrumento que facilite à classe dominada ampliar a sua consciência de classe e a participar ativamente na luta de classes. A classe dominante é obrigada a instruir a classe dominada (para se manter dominante), mas contraditoriamente a instrução facilita a organização da classe dominada. É preciso compreender, no entanto, que não é de forma automática que a instrução exerce estes efeitos revolucionários, mas sim na medida em que ela se torna parte integrante de uma luta para a transformação social".<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>34</sup> Pimenta, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública, p. 138.

<sup>35</sup> Ibidem, p. 139.

Como se observa, ela não localiza a perspectiva dialética em seus escritos, nem mesmo reflete sua trajetória como o fez Dermeval Saviani. Mas ela assume tal posicionamento de análise, refletindo a escola como lugar de luta para a transformação social. A postulação de Selma Garrido Pimenta está centrada na dinâmica pedagógica da escola, e sobretudo em sua especificidade.

2.1.6. O modo como O que é Pedagogia de Paulo Ghiraldelli Júnior, situa a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos nos chama a atenção, pelo fato de que após a exposição de sua tipologia,<sup>36</sup> afirma: "Nos anos derradeiros da ditadura militar, já se podia enxergar 'uma luz no fim do túnel', não apenas no âmbito político, mas também no tocante às teorias educacionais. O quadro de oxigenação da vida política, com a anistia, com a eleição de governadores e, finalmente, com a viabilização da candidatura de Tancredo Neves, trouxe um revigoramento da discussão pedagógica brasileira".<sup>37</sup> Tal colocação situa, de um modo sintético, o ambiente histórico em que surgiu a postura dialética da educação no Brasil, e o seu desdobramento pedagógico, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Vejamos agora, como se articula o novo pensamento educacional com o quadro histórico: "O amadurecimento de boa parcela dos educadores de esquerda, durante os vinte anos de regime militar, colaborou para a reorganização de um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo, em contraposição às antipedagogias dos anos 60 e 70. Essa reorganização de uma teoria educacional progressista tem-se denominado Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou, ainda, Pedagogia Histórico-Crítica".<sup>38</sup>

Com essa ótica, Paulo Ghiraldelli Júnior afirma que tal movimento educacional contemporâneo centrado no método dialético está destinado a recuperar os anos 10 de nosso século XX brasileiro: "... é possível dizer que as idéias pedagógicas no Brasil têm caminhado, entre contradições e retrocessos, avançando no sentido de incorporar e satisfazer, cada vez mais, os interesses das camadas populares. De fato, a emergência da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Pedagogia Histórico-Crítica), ou melhor a emergência de uma pedagogia circulante no âmbito da Concepção Dialética em Filosofia da Educação... faz parte de um

---

<sup>36</sup> Cf. 1.1.6., capítulo 1 deste estudo.

<sup>37</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. O que é pedagogia, p. 40.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 40.

processo de recuperação e continuidade das teorias educacionais esboçadas pelos trabalhadores, em momentos oportunos, ao logo da história republicana".<sup>39</sup>

No entanto, o autor em análise não pára aí. No mesmo artigo, um pouco mais adiante ao trecho anterior, precisa a vinculação implícita em tal pedagogia: "... na verdade não se trata apenas de lutar por mais uma pedagogia, mas, sim, de exercer uma batalha pela hegemonia de uma concepção pedagógica democrática, e democrática justamente pelo fato de que corre no mesmo sentido dos interesses (de classe) da maioria da população, que são os trabalhadores. Isto significa acreditar que a tomada da escola pelos filhos dos trabalhadores - e é o que ocorre hoje com a escola pública - pode transformar os conteúdos e a metodologia de ensino de forma análoga à transformação das relações de produção quando da tomada das fábricas pelos trabalhadores".<sup>40</sup>

2.1.7. O texto de José Carlos Libâneo, Tendências pedagógicas da prática escolar não apresenta nenhum posicionamento pessoal em vista do que informa filosoficamente a tendência pedagógica progressista dos "conteúdos".<sup>41</sup> Em seu artigo, cita várias vezes a Dermeval Saviani, destacando-o relevantemente entre os brasileiros que investiga a educação brasileira nessa perspectiva. Entretanto, ao final de seu artigo, refletindo tal postura pedagógica em cadência utópica, diz: "... trata-se de encarar o grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para a escola, a cidade, a sociedade toda".<sup>42</sup>

2.1.8. Em Tendências da educação e componentes curriculares,<sup>43</sup> na verdade um organograma sobre algumas tendências contemporâneas da educação brasileira, estão em foco

---

<sup>39</sup> Idem. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil, p. 101.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 102.

<sup>41</sup> Nome que reúne pelo menos uma parcela significativa de educadores que entende a postura dialética sob o prisma da especificidade da escola vinculada aos conteúdos.

<sup>42</sup> Libâneo, José Carlos. Tendências pedagógicas da prática escolar, p. 19.

a Escola Liberal Tradicional, a Escola Liberal Escolanovista, a Escola Crítica Tecnicista e a Escola Crítico-Social dos Conteúdos. Os componentes curriculares analisados em cada uma delas são o professor, o aluno, os objetivos educacionais, os conteúdos programáticos, a metodologia, a avaliação, o aluno educado, a escola, a organização da escola e o orientador educacional.

Como nosso objetivo é analisar o que está contido na tendência "Escola Crítico-Social dos Conteúdos", chama-nos a atenção a conceituação atribuída ao aluno como "uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social/político/econômico/individual (pela história)".<sup>44</sup> Tal conceituação implica na verdade muito mais uma concepção de homem, do que uma conceituação de aluno. Nada há de específico em tal conceituação, ou seja, apenas se acena ao princípio de totalidade, não havendo uma dialetização com a perspectiva de parcialidade. O princípio de totalidade na verdade não se realiza a contento em tal conceituação. O mesmo se verifica com relação aos objetivos educacionais, quando se afirma que são "definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos".<sup>45</sup>

2.1.9. Moacir Gadotti, em Concepção dialética da educação: um estudo introdutório,<sup>46</sup> situa, como Dermeval Saviani, o movimento de inspiração dialética na área da educação brasileira em fins da década de 70 como uma contra-ideologia: "Ressurge, notadamente, a partir de 1977 com o fortalecimento do movimento popular. Ressurge com essa prática da educação uma teoria dessa prática. Concretamente essa concepção já está tendo uma força razoável na formação de uma contra-ideologia dentro da educação brasileira. A oposição não é, entretanto, uma oposição puramente teórica (o discurso das elites e o discurso

---

<sup>43</sup> "Tendências da educação e componentes curriculares" foi elaborado pela equipe técnica do CENAFOR, responsável pelo Projeto de Capacitação de Recursos Humanos das Escolas Técnicas Federais - São Paulo. Apud Pimenta, Selma G. O pedagogo na escola pública, p. 199-202, como apêndice.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 199.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 199.

<sup>46</sup> Cf. sobretudo seu texto, Concepção dialética da educação: um estudo introdutório, p. 156 e 139; cf. também do mesmo autor, Pensamento pedagógico brasileiro, p. 111-112, nota 10; e ainda Educação e compromisso, p. 151.

popular), ela é oposição concreta entre elite e povo, entre um poder burguês e um poder popular, entre a prática burocrática elitista e a prática popular".<sup>47</sup>

O caráter de tal contra-ideologia afirma o "povo", o "poder popular", a "prática popular". É com tal tonalidade que o posicionamento de Moacir Gadotti se postula dialético. Inclusive, ele distingue, no Brasil, duas vertentes no interior da concepção dialética da educação: a idealista e a popular: "Se a concepção oficial encontrava respaldo no pensamento norte-americano, os movimentos dos educadores procuravam, de um lado, um referencial teórico no pensamento pedagógico europeu, e, de outro, buscavam inspirar-se na cultura popular".<sup>48</sup> Evidentemente, o pensamento pedagógico europeu é o responsável pela vertente idealista, e o movimento inspirado na cultura popular seria popular.

É seu também o artigo, Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução à Pedagogia do Conflito).<sup>49</sup> É sobre ele que se refere em 1985: "Entre outros, havia um texto do Paulo (Freire) e um texto meu em que eu colocava a idéia da Pedagogia do Conflito justamente a partir dessa terceira tese de Marx sobre Feuerbach que o Paulo estava lembrando. Ou seja, a partir dessa referência básica em que o marxismo entra como horizonte histórico de formação. Com esse referencial teórico é que fui à luta para aprender a educação no Brasil, e então é que começaram a surgir essas perguntas".<sup>50</sup> Observe-se que essa luta pela aprendizagem sobre a educação no Brasil levada a efeito por Moacir Gadotti clareia a distinção que o mesmo fez, em parágrafo anterior, sobre as duas vertentes da concepção dialética da educação.

Em outro lugar situa tal concepção de educação como participante do princípio de totalidade: "É essa dupla direção que parece tomar a numerosa literatura pedagógica atual (a

---

<sup>47</sup> Idem. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório, p. 156-157.

<sup>48</sup> Idem. Educação e compromisso, p. 151 e 74; idem. Concepção dialética da educação, p. 158-161; idem. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 125 e 139.

<sup>49</sup> Gadotti, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução a uma pedagogia do conflito). O referido texto introduz a categoria 'pedagogia do conflito', sem dúvida, um marco na teorização em apreço.

<sup>50</sup> Gadotti, Moacir et alii. Pedagogias: diálogo e conflito, p. 21.

teoria), de um lado, e o fortalecimento das associações dos profissionais da educação, de outro. A educação aparece então num conjunto de conexões internas e externas. Não é mais vista, por exemplo, como uma relação interna bipolar entre professor e aluno, mas é compreendida como momentos e aspectos contraditórios de um movimento mais amplo da própria sociedade, uma totalidade na unidade dos contrários".<sup>51</sup>

Com tal horizonte teórico, afirmará que "... a educação brasileira só terá solução com o socialismo".<sup>52</sup> "Dentro do sistema capitalista a educação não tem poder de transformação, nem da sociedade nem dela mesma. Por conseguinte, não se deve, em consequência negociar com o sistema".<sup>53</sup>

Todavia, reconhece também a influência da fenomenologia em sua formação, bem como em seus primeiros escritos.<sup>54</sup> "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. Fui o primeiro candidato do Programa a defender a tese em filosofia da educação, em 1973, com uma "Caracterização da relação mestre-discípulo em Georges Gusdorf". Meu pensamento inicial foi marcado pelas orientações desse Programa.... Os primeiros subsídios teóricos vinham tanto do personalismo e da fenomenologia quanto, embrionariamente, do marxismo".<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação, p. 160.

<sup>52</sup> Idem. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 107, 120, 129 e 139.

<sup>53</sup> Idem. Concepção dialética da educação, p. 161.

<sup>54</sup> Idem. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 110-113; cf. também do mesmo autor, Pedagogia: diálogo e conflito, p. 82.

<sup>55</sup> A propósito da tese em Filosofia da Educação, defendida em 1973, Caracterização da relação mestre-discípulo em Georges Gusdorf, afirma: "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". In Pensamento pedagógico brasileiro, p. 111, nota 7. Como se observa, Moacir Gadotti e Dermeval Saviani constroem um percurso da fenomenologia para o marxismo. Conforme pode se observar, a fenomenologia representou a transição do neotomismo para o materialismo histórico.

Para Moacir Gadotti, contemporaneamente, estamos vivendo diante de uma encruzilhada: "Essa é a verdadeira 'encruzilhada' na qual, de um lado, está uma República nascida da '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 de História".<sup>56</sup>

2.1.10. Paolo Nosella, em Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, depois de afirmar que "a tendência dialética esteve presente durante todo o século XX, mas só podia emergir nos momentos em que a repressão social e política abrandava sua vigilância",<sup>57</sup> sustenta mais adiante que "é fácil concluir... que no horizonte teórico do Brasil contemporâneo a luta ideológica só tem dois interlocutores: de um lado, as propostas de revolução social, e, de outro, as propostas de conservação da ordem existente, defendidas estas últimas pelas vertentes científico-positivista e humanístico-idealista".<sup>58</sup>

Afirmando a necessidade do método dialético para se estudar a realidade brasileira, afirma: "Necessita-se conhecer melhor a realidade concreta brasileira, estudá-la cientificamente à luz do método dialético e em ligação orgânica com os movimentos e lutas sociais."<sup>59</sup> Em seguida diz que no "... Brasil é difícil formar um quadro mínimo de intelectuais que conhecem a fundo e divulguem o método histórico, aplicando-o à realidade brasileira - quando surgem, são reprimidos e censurados, inclusive pela 'cultura' sociedade civil".<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 139.

<sup>57</sup> Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, p. 15.

<sup>58</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>59</sup> Ibidem, cf. sobretudo as p. 17 e 18.

<sup>60</sup> Ibidem, p. 17.

2.1.11. Em sua tese de Doutorado, Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil, Nicanor Palhares de Sá<sup>61</sup> reconhece que a 'educação revolucionária' não está presente nos debates educacionais, mas "... tende necessariamente a surgir, assim como nenhuma situação histórica mantém-se indefinidamente sem organizações políticas que venham a superá-la".<sup>62</sup> Essa referência, presente na introdução, mostra o caráter desiderativo e utópico de tal perspectiva educacional. Evidentemente, ela se situa mais à esquerda da posição defendida por aquilo que vem se denominado por Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. É claro aqui seu caráter reivindicativo.

Para Nicanor Palhares de Sá, a "alternativa de uma nova concepção de educação surge a partir da negação de cristalizações anteriores ou como reação a condições favoráveis que é submetida a classe trabalhadora. Esta última circunstância, quando repercute, isso freqüentemente ocorre, negativamente na reprodução da força de trabalho, termina por forçar o reconhecimento, por parte do capital, da necessidade de modificar as condições de produção e reprodução da força de trabalho".<sup>63</sup>

## 2.2. Análises sobre a afirmação da postura dialética na interpretação da realidade educacional brasileira:

Os depoimentos revelaram que há uma postura comum, a dialético-marxista, destinada a compreender a educação brasileira. Eles também, por vezes, expressam explicitamente a pertença à postura dialético-marxista; outras vezes, tal vinculação se realiza pelas categorias, que implicitamente se aproximam daquele que opta mais claramente.

---

<sup>61</sup> Sá, Nicanor Palhares de. Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 111.

Tal postura serve de luz para associar hermeneuticamente a divisão do saber inerente aos diferentes parâmetros ora históricos, ora filosóficos, pedagógicos ou políticos, ou ainda sociológicos. Recordando que este capítulo se relaciona mais proximamente com o anterior, digamos que a densidade gnoseológica daquelas tipologizações se complementa com a apresentação da postura marxista de educadores brasileiros, que a reivindicam significativa para intencionar a realidade educacional brasileira. Digamos então que a referida densidade está centrada numa espécie de contraponto ou justaposição em relação às outras posturas educacionais em debate na conjuntura brasileira dos últimos 50 ou 60 anos. Ao se impostar dessa forma, contraposta ou justaposta, a perspectiva dialética se assume gnoseologicamente também dessa forma.

Explicitando melhor, e utilizando agora das citações referidas na primeira parte desse capítulo: a perspectiva dialética é afirmada como "inevitável", "necessária", "superior", como uma "luz no fim do túnel"; num outro nível, como sendo uma "leitura mais aproximada da realidade" ou sendo uma "leitura mais compreensiva do real", ou ainda tendo "o maior grau de abrangência"; ou senão, que faz aflorar o "movimento concreto". Tais afirmações estão a argumentar e a postular a necessidade da concepção dialética para compreender a educação brasileira.

Uma citação mais próxima e exemplar que bem caracteriza o que estamos tentando expressar: "Um balanço crítico das correntes referidas, bem como a busca das razões explicativas da supremacia desta ou daquela tendência neste ou naquele período é uma tarefa que requereria inevitavelmente, em meu entender, a intervenção da concepção dialética".<sup>64</sup> Chamamos aqui a atenção ao peso que tem o termo "inevitavelmente", como que a garantir a necessária intervenção da concepção dialética na compreensão da educação brasileira.

É nesse sentido, e com variação de tonalidades, que a perspectiva dialética tem sido discursivamente constituída em tal linha de pesquisa: ao se situar, o faz como contraponto às outras tendências e correntes. Na verdade, como se depreende da argumentação contida na citação anterior, a perspectiva dialética não é apenas assumida para a leitura do presente, mas

---

<sup>64</sup> Saviani, Dermeval. A Filosofia da Educação e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 287.

também como referência retrospectiva, a iluminar o passado através dos estudos histórico-educacionais.

É nessa linha que podem ser compreendidos o resgate dos espólios da Escola Nova brasileira, que Vanilda Paiva intencionou realizar através de seu artigo. Ou senão o de Paulo Ghiraldelli Júnior que procurou resgatar o movimento dos anos 10 no Brasil.<sup>65</sup> Ambos procuram fazer uma leitura historicizada em vista do presente e do porvir de tal teorização educacional. Tem razão Rubem Alves, quando afirma que "os modelos são construções intelectuais, palpites, apostas baseados na crença de que existe uma relação de analogia entre aquilo que conhecemos e aquilo que desejamos conhecer."<sup>66</sup>

Tal posicionamento em torno do contraponto ou de justaposição - entendemo-los com o mesmo sentido que está sendo aqui explicitado - permite observar ainda que inexiste uma argumentação, ou senão ela é pressuposta, em torno das qualidades e potencialidades da postura dialética. Esse modo de argumentar, que significa às vezes não argumentar, se apresenta um tanto metamorfoseado, que pode manifestar-se mesmo academicamente como ideologia.<sup>67</sup> E nesse nível que se abrem, não necessariamente, as portas à apologia, à doutrinação.

O discurso crítico que a tudo disseca, como é o caso do discurso dialético-marxista, em se pondo como o melhor, tende a ser um discurso doutrinador, no sentido de estar implícito nele um certo anseio pelo monopólio da verdade. O anseio pela superação do *status quo* da atual configuração histórico-social regida pelo capitalismo está no bojo de tal postura. Não se trata de defender o capitalismo, mas de apontar como tal postura acaba construindo um discurso avesso à reversibilidade, avesso à polissemia e ao diálogo. Tendo-se a palavra como

---

<sup>65</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo Educação e movimento operário no Brasil. Tal resgate dos anos 10 deste século fica muito claro com esse texto. Observe-se também que Dermeval Saviani, em sua fala no item 1.2.1. faz a mesma relação com os anos 10.

<sup>66</sup> Alves, Rubem. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras, p. 47.

<sup>67</sup> Cf. nota 35 do capítulo 1.

mediação, o discurso autoritário busca contê-la e mesmo anulá-la. Então, a possibilidade do diálogo se fecha.<sup>68</sup>

Se não se exagera, há mesmo uma espécie de discurso apologético em torno de tal postura educacional, no sentido em que ele se apresenta fazendo justificações de si mesmo, defendendo-se a si mesmo, aos seus princípios ou até mesmo louvando-se como observamos anteriormente. Nesse aspecto, o discurso acaba se tornando algo mágico: quando se fala da dialética, basta ser proferida para que se tenha garantida *a priori* a superioridade epistemológica de um ponto de vista. É isso que caracterizaria uma postura dogmática, pois tudo o que foge a essa postura fica, *a priori*, caracterizado como inferior.

Uma outra maneira muito comum onde também se realiza a justaposição, é a abordagem das questões educacionais e pedagógicas pela ótica das concepções de educação, que trazem a sustentação filosófica à própria educação como prática social. Os conteúdos dos programas de ensino, por exemplo, são reorganizados e desenvolvidos com o seguinte enfoque metodológico-dialético: a concepção tradicional tem sua contrapartida na concepção moderna (representada hegemonicamente pela Escola Nova); em consequência desse embate filosófico-educacional entre a tradicional e a moderna, a concepção dialética da educação reuniria condições de superação, mas também de síntese, das duas concepções mencionadas.

Em vista de um mundo plural em que vivemos, apresentar a postura dialética como um avanço, e pode até sê-lo, ou como síntese ou superação (e pode até sê-lo também, pois não é essa a questão), acaba sendo uma postura que reduz os questionamentos pluralistas em matéria de educação. É necessário que a batalha pela hegemonia na explicação educacional seja travada no embate histórico-concreto, e não apenas explicar estratégica e taticamente que a batalha já se deu, ou está se dando. Nesse sentido, é que tal modo de apresentar a postura dialética parece ser dissimulador por parte dos defensores da concepção dialética da educação: afirmar que as concepções tradicional e moderna são conflitantes, para se apresentar como superação e síntese, significa defender as virtudes inerentes à mesma superação e síntese idealizadas, pondo a público as carências concernentes à tradicional e à moderna.

---

<sup>68</sup> Para essas observações, remeto o leitor para o texto de Orlandi, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Confira a respeito da análise em apreço as p. 88-104, 124-136, 137-163, 190-213 e 214-237.

E ainda mais: a reflexão educacional dialética desloca a matriz interpretativa para o aspecto histórico-social concreto, tendo o capitalismo como objeto de enfrentamento político. É desse enfrentamento que emergirá sua boa nova em matéria de educação, esbanjando oposição às outras.

Enquanto se desenvolve e se manifesta como crítica às outras concepções e ao que elas implicam, a reflexão educacional dialética presta serviços inestimáveis. Por outro lado, seu discurso, aquele dos finais da década de 70 e início dos anos 80, enquanto esteve amalgamado ao crítico-reprodutivismo, no período de sua gestação, levou ao pessimismo pedagógico, a uma rua sem saída. Isso porque desalojou o professor de suas tarefas pedagógicas, colocando-o em lugar nenhum. O professor deixou de ser tradicional, ou escolanovista ou senão tecnicista, ou um pouco de cada uma dessas tendências, para assumir uma postura crítica inclusive de si mesmo. Adveio ao professor um florescimento da consciência crítica que tudo disseca, sem ter nada a colocar de novo, porque, na verdade e a rigor, não há uma proposta pedagógica que decorra da reflexão educacional dialética, apesar dos esforços.

Senão, vejamos com mais argumentação: se a concepção em apreço é revolucionária, tal qualidade não pertence às outras concepções; aquela apontaria numa direção autenticamente democrática, o que não ocorre com a tradicional - seria autoritária -, e com a escolanovista, de caráter liberalizante. Aquela é crítica, as outras duas têm carências muito sérias a esse respeito. Aliás, o caráter da dialética que temos precisa de mais uma observação, pertinente ao limiar do próprio método: o modo de ver deixa transparecer uma interpretação rígida, à maneira escolástica, do que foi ou deve ser superado. Como veremos ainda adiante, denota-se uma incompreensão do caráter dialético da realidade por parte de alguns pensadores que se situam como dialéticos. As oposições se situam em pólos opostos, e deixam de percorrer internamente determinadas realidades por eles perseguidas na elaboração de um dado conhecimento.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Cf. Romano, Roberto. A filosofia marxista e a questão educacional.

A superação constitui-se em uma categoria, à maneira de carro-chefe, que preexiste e carrega consigo uma dinâmica que aponta ininterruptamente para o vir-a-ser, num esforço de não ser atingida por nenhuma tonalidade metafísica, sempre preocupada com o processo, e nunca com o produto.<sup>70</sup> As outras duas, pelo contrário, seriam perseguidas pelo vício da metafísica, apontando caracteristicamente para a manutenção do *status quo*.

A leitura feita pelos educadores que assumem a postura dialético-marxista no Brasil se inspira e se aproxima, via de regra, como está implícito nos trechos até agora citados, de um conjunto de princípios e conceitos tomados do marxismo de um modo geral. Tais princípios e conceitos são apresentados como um pensamento elaborado. Mas, na verdade, não o é, como teremos oportunidade de ajuizar ao término deste estudo. Além disso, a prática científico-educacional que se afirma e se testemunha marxista no Brasil apresenta repetições de alguns pesquisadores. Frequentemente a eles se recorre para justificar a pertença ao método dialético. Tais recorrências estão, para citar o exemplo mais nítido, muito centradas nos textos elaborados por Dermeval Saviani. Ao par disso, observam-se também ambigüidades na explicitação do conhecimento educacional no tocante, por exemplo, à realização discursiva do princípio de totalidade. Pois, nem sempre se verifica o devido tratamento teórico que dialetiza o todo e as partes. Afirmam-se as relações com a totalidade, com o todo social, mas não explicita concretamente suas relações com a(s) parte(s). Ao nosso ver, seriam partes, por exemplo, a escola como instituição social, o métodos de ensino, as relações sócio-educativas que se dão na escola, etc. Isso não significa que não haja esforço teórico, mas na verdade tal perspectiva ainda carece de uma elaboração teórica mais rigorosa.

A sociedade de classes e a sua educação de classe permeiam suas preocupações críticas em relação às outras tendências. A sociedade capitalista contemporânea é a grande vilã em suas análises. Debruçando-se sobre ela, dela retiram a seiva que alimentará sua crítica, porque a postura dialética aparecendo como contraponto, apresenta-se como insaciável em ver

---

<sup>70</sup> “Obviamente é possível, ainda que em termos gerais, dizer um pouco mais do que isto, porém não será possível pensar em ‘modelos’ epistemológicos correspondentes à visão dialética da realidade, por se tratar de uma epistemologia com caráter absolutamente não sistemático”. Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional, p. 17. “Uma intervenção epistemológica não pode ser assimilada à aplicação de regras preestabelecidas a partir de um sistema teórico: a sua pertinência avalia-se pelos seus efeitos, não pela conformidade a um princípio qualquer. Devemos lembrar-nos, em particular, que nenhuma descoberta importante do materialismo histórico pode ser feita sem uma ligação direta com a conjuntura política de luta de classe”(Ibidem, p. 67-68).

o futuro hoje. O confronto entre a postura dialética educacional e as outras concepções se realiza interpretativamente: após a análise do pensamento educacional brasileiro contextualizado na sociedade de classes, opõe-se-lhe a concepção dialética. Tal estrutura discursiva e argumentativa é típica de tal literatura educacional.

A esta altura, em complemento ao conteúdo implícito ao que vimos refletindo sobre contraponto ou justaposição, propomos uma outra categoria, - polarização - já presente nas estrelinhas de alguns parágrafos anteriores. A produção do conhecimento educacional no Brasil na linha dialética acaba se apresentando como confronto, ao estabelecer, não só uma diferenciação de potencial explicativo da realidade em relação às outras explicações, - como vimos argumentando até agora, - mas também através de uma redução da complexa realidade histórica a uma categorização que, por vezes, mais dualiza a referida realidade, no sentido de inscrevê-la como partícipe de dois princípios muito próximos de serem irreduzíveis, como que a reeditar a clássica luta do bem e do mal.

Vejamos alguns exemplos: "Na prática existe uma bipolarização entre uma concepção dialética, de caráter popular, e uma concepção tecnoburocrática, de caráter autoritário, na qual se inspira o poder burguês hoje. A concepção analítica e a concepção humanista (tradicional ou moderna) traduzem-se, na prática, através de uma mesma tendência, pois partem do mesmo princípio metafísico que ignora a existência das classes sociais. Essas concepções procuram limitar-se aos métodos pedagógicos, evitando a discussão das finalidades da educação. No fundo, o humanismo é uma camuflagem da luta de classes. A concepção analítica converge também para esse mesmo ponto. Aliás, historicamente isso foi demonstrado no início da década de 30, onde católicos e liberais se afrontavam mas permanecendo dentro da mesma concepção de educação. Eram, na verdade, facções da burguesia que lutavam pela hegemonia de seu projeto político-educativo. Concretamente defendiam a inclusão de seus respectivos pontos de vista na redação da Carta Constitucional de 1934. Católicos e liberais representam tendências de uma mesma concepção de educação que é a concepção burguesa. A ela se opõe uma concepção dialética, popular.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação, p. 151-152.

Ou seja, as polarizações se realizam de várias maneiras, mas de um modo sintético e didático, digamos que a concepção tecnocrata se confronta com a concepção dialética. O real se torna, como se observa, redutível a essas duas categorias. Os desdobramentos duais respectivos se dão entre o autoritário e o popular, entre o princípio metafísico e as classes sociais, entre os métodos e as finalidades, entre o humanismo e a luta de classe, entre as perspectivas burguesa e a dialético-popular.

As afirmações de Paolo Nosella no item 2.1.10., neste capítulo, de que no Brasil contemporâneo há só dois interlocutores a animar a luta ideológica - "as propostas de revolução social" versus "as propostas de conservação da ordem existente" -, significam no mínimo um reducionismo, cuja complexidade do real até parece ser desconhecida: cada um dos pólos é plural e não singular, pois há múltiplas concepções de revolução social e múltiplas concepções e posições sobre a ordem existente.

Moacir Gadotti, num outro trecho já citado em 2.1.9., neste capítulo, expressa que a concepção dialética da educação no Brasil se posiciona como contra-ideologia teórica e prática dentro da educação brasileira: a partir daí ele opõe, e afirma que é concretamente, elite e povo, poder burguês e poder popular, prática burocrática elitista e prática popular. Na verdade, elite e povo, as categorias inspiradoras das oposições seguintes, são vagas e muito ambíguas, utilizadas pelo populismo para descaracterizar o conceito de classe social, e agora aqui utilizadas para construir uma explicação cuja categoria, classe social, está entre as centrais do referido pensamento educacional dialético.

Um exemplo de como a categoria classe social é central em tais reflexões: retomando os dizeres de Selma G. Pimenta citados no item 2.1.5., de que o saber escolar é interposto como elemento central da luta de classes, mas não como condição necessária, mas como integrante de um processo revolucionário em vista da transformação social. Na verdade, há aqui, uma retomada de uma significativa formulação de Dermeval Saviani de que "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação".<sup>72</sup> Porém, a fala de Pimenta acaba realizando uma relativa discordância, pois não considera o saber escolar como condição

---

<sup>72</sup> Saviani, Dermeval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara, p. 32.

de libertação, como um instrumento potencialmente facilitador à ampliação da consciência de classe e à participação ativa na luta de classes. Além disso, observe-se, para manter fidelidade ao tema da polarização, como o saber escolar é polarizado associadamente à luta de classes.

Como vimos anteriormente, e agora também vai se desenhando de um modo mais nítido, há em vários autores uma aproximada concepção maniqueísta do real: de um lado está o bem, de outro, o mal. Esse modo de conceber o real fere, no mínimo superficialmente, princípios elementares de uma concepção dialética da realidade. Ao invés do real ser concebido como plural, ele se torna dual, e por extensão, "dualético", um neologismo que expressa a direção de nossa análise.

Uma outra afirmação de Moacir Gadotti, também citada integralmente no item 2.1.9., neste capítulo, afirma o pensamento pedagógico brasileiro atual situado numa "encruzilhada" entre as concepções "liberal conservadora" e a "democrática popular": aquela nasceu da "costela da ditadura" militar brasileira, esta já foi construída como "resposta dos oprimidos". Observe-se que tal expressão é muito vaga, que mais alardeia sobre os oprimidos do que expressa o real e o concreto histórico-social brasileiros. Tal tipo de discurso, como vimos observando, está também apresentando duas alternativas, o que significa um estreitamento de compreensão. Um observação complementar sobre a categoria popular: a fala de C.R. Jamil Cury apresenta algumas relações nesse aspecto com o posicionamento de Moacir Gadotti.

A associação entre as categorias, denominadas por nós como contraponto (ou justaposição) e polarização, apesar das divergências reconhecidas e reconhecíveis no processo de elaboração da postura dialética da educação que veio se dando no Brasil, se realiza de uma forma relativamente próxima: na verdade, entre os que tendem a realizar o contraponto, não há uma redução a alternativas como vimos apresentando há pouco, mas apresentar a postura dialética como "inevitável", "necessária", como uma "luz no fim do túnel", como "forma superior de abordagem", conduz-nos a desconfiar que a insistência em tal tipo de discurso signifique apresentá-la não como um instrumento de leitura possível entre outras, mas como a leitura possível unicamente, que fere a pretensão pelo monopólio da verdade.

Evidentemente, isso não está dito por nenhum desses pensadores em apreço, mas a maneira como se constrói esse discurso educacional, ora contrapondo, polarizando, justapondo, ora apresentando alternativas que reduzem as tendências outras existentes no processo histórico brasileiro contemporâneo a algo monolítico diante da perspectiva dialética, significa almejar uma hegemonia teórica, mas também prática, na condução da explicação educacional brasileira.

Como exemplo, a fala de Paulo Ghiraldelli em 2.1.6, neste capítulo, situa que tal "pedagogia circulante no âmbito da Concepção Dialética Em Filosofia da Educação... faz parte de um processo de recuperação e continuidade das teorias educacionais esboçadas pelos trabalhadores, em momentos oportunos, ao longo da história republicana".<sup>73</sup> Depois, mais adiante afirma que não é mais uma pedagogia pela qual se luta, mas é uma "batalha pela hegemonia de uma concepção pedagógica democrática...",<sup>74</sup> "... em contraposição às antipedagogias dos anos 60".<sup>75</sup> Depois de tudo isso, o messianismo flui em toda a sua nitidez: "Isto significa acreditar que a tomada da escola pelos filhos dos trabalhadores - e é o que ocorre hoje com a escola pública - pode transformar os conteúdos e a metodologia de ensino de forma análoga à transformação das relações de produção quando da tomada das fábricas pelos trabalhadores".<sup>76</sup> Ao nosso ver, parece muito questionável equiparar a tomada da escola com a tomada da fábrica, pois há especificidades muito marcantes entre uma e outra instituição - a primeira, um aparelho ideológico do Estado; a segunda, um meio de produção. Além disso, parece haver uma relativa idealização da escola enquanto capaz de operar no real uma transformação semelhante à transformação das relações sociais de produção.

Na verdade, nunca foi hegemônica,<sup>77</sup> porém também nunca esteve presente como diretora de atividade pedagógico-escolar. Sua postulação à presença e à atuação denota sua

---

<sup>73</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil, p. 101.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 102.

<sup>75</sup> *Idem*. O que é pedagogia, p. 40.

<sup>76</sup> *Idem*. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil, p. 102.

<sup>77</sup> Saviani, Dermeval. A Filosofia da Educação e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 287.

inferioridade como valor vivido, não como valor a ser vivido. Não se nega sua latência na área da pedagogia operária.<sup>78</sup>

Reconhece-se, nessa direção, que a postura dialético-educacional no Brasil é objeto de uma reivindicação: a maioria dos autores reivindica-lhe um lugar, mais do que lhe reconhece um lugar. Contrapondo ou justapondo, e mesmo polarizando, tal postura educacional se constrói e se expressa como reivindicadora de um lugar, como carente de reconhecimento. Aqui nos atemos ao sentido original de reivindicação, ou seja como "reclamação", como "defesa". Esse era o clima intelectual pelo menos durante a primeira metade dos anos 80.

Como se viu, há algumas colocações mais ortodoxas do que outras no sentido de absolutizar o discurso sobre o real em apreço, as quais mais animam a polêmica e a surdez à polissemia dos métodos de análise, ou mesmo à polissemia de concepções: o desafio que o real nos impõe, desafia também nossas explicações. O monopólio de um discurso acaba nos abatendo, diante da complexidade que é o real, e mesmo diante do que conseguimos explicar sobre o mesmo. As próprias divergências existentes entre os componentes dessa linha teórico-educacional os desafia à tão idealizada busca da verdade. Apesar disso, nosso critério foi reuni-los mais do que desuni-los.

Ao realizar as aproximações, evitamos insistir por demais nas mesmas, para não correr o risco de fazer com que um assumisse a linguagem do outro. Há alguns que assumem isso espontaneamente seja pela semelhança das categorias, pelas citações explícitas ou implícitas feitas no decorrer de uma reflexão. Há outros que, ao apresentar distinções, configuram duas vertentes da perspectiva dialética da educação - como Moacir Gadotti que afirma as perspectivas idealista e popular, como vimos acima, ou como Paolo Nosella que distingue a pedagogia histórico-crítica da pedagogia concreta, ou como Nicanor Palhares de Sá que distingue a "mudança dentro da ordem" da "luta contra a ordem"; ou ainda como a de Luiz Carlos de Freitas, que não se identificando com a tipologia apresentada por José Carlos Libâneo,<sup>79</sup> defende a necessidade de explicitação do "projeto histórico".<sup>80</sup> Além do mais,

---

<sup>78</sup> Cf. a respeito o texto já citado de Paulo Ghiraldelli Jr., Educação e movimento operário no Brasil.

<sup>79</sup> Cf. item 1.1.7. do capítulo 1 deste estudo.

diferentemente dos anteriores, C.R. Jamil Cury distingue na atual discussão três ênfases, a primeira no "conteúdo", na "ação colegiada" e "na estrutura de poder".<sup>81</sup>

No entanto, a discussão não termina aí: Dermeval Saviani acrescenta, em 1987, mais um dado, chamando a atenção dos oportunistas que pretendem se fazer passar por histórico-críticos: "... esta concepción viene adquiriendo una cierta hegemonía en los medios educacionales del país, se ha difundido, en la mayoría de los educadores hay un cierto interés en situarse dentro de esa perspectiva. Esto yo lo considero un resultado positivo. A pesar de que es obvio que esto está también marcado de contradicciones. Insisto que en la medida en que esa concepción se vuelva hegemónica, existe por un lado, una cierta dosis de oportunismo de determinados elementos que buscan abrazar esta concepción para participar de ese proceso hegemónico a pesar de que su adhesión a esta concepción no signifique una adhesión propiamente, com las preocupaciones y objetivos que marcan esta concepción".<sup>82</sup>

Em artigo, resultante de uma conferência em dezembro de 1985, que alinhava as críticas que se faziam à pedagogia histórico-crítica, afirma que é "... interessante notar que nessas críticas, unem-se conservadores da direita e ultras da esquerda. Esses últimos consideram que ser crítico é ser intransigente, é negar inteiramente tudo o que a burguesia produziu... Por outro lado, os 'ultracríticos' tentam reabilitar a Escola Nova. Isso me parece

---

<sup>80</sup> "Temos dificuldade para ver com maior clareza a posição da pedagogia crítico-social dos conteúdos em relação a estas questões. Temos dificuldade também em aceitar a denominação (mesmo que se adicione o complemento 'histórico-crítico'). Não se trata de lançar outro nome. Não obstante, o tipo de pedagogia que visualizamos tem dificuldade em reconhecer-se na classificação de Libâneo, seja como libertária, libertadora ou como pedagogia crítico-social dos conteúdos. Reconhece a necessidade de explicitar um projeto histórico claro". Na sequência, afirmar: "Entre outros aspectos, reconhece, explicitamente, não apenas a existência de classes e da luta de classes, mas a luta de classes como instância de superação das atuais estruturas sociais; reconhece o papel da classe operária como motor das transformações sociais; reconhece o papel da teoria marxista-leninista, sob condução de um partido, como guia da ação revolucionária. Somente então, porque tem uma idéia correta do papel da luta de classe, entende o papel da escola na sociedade capitalista e não nega a existência de forças positivas no interior da escola. Porque tem uma idéia correta do papel da classe operária como classe com futuro (em contraposição à burguesia cujo papel histórico esgotou-se), argumenta que a escola, mantendo dentro dela os filhos dos operários pode, a partir de sua positividade, rever a escola - sem perder de vista a importância da apropriação dos conteúdos como forma de emancipação. Em suma, é o conteúdo da escola como um todo (incluindo a gestão escolar e dos conteúdos) que se quer transformar, com o apoio das classes populares no interior da escola, e de todas as forças progressistas existentes dentro e fora dela". Freitas, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática', p. 130.

<sup>81</sup> Cf. texto já citado no item 1.1.12., capítulo I deste estudo, quando tais ênfases foram explicitadas.

<sup>82</sup> Saviani, Dermeval. Reportage, p. 17.

um fenômeno muito estranho, porque esses elementos se distinguiram por fazer a crítica da concepção liberal, do pedagogismo e, conseqüentemente, da Escola Nova".<sup>83</sup>

Como se observa, ocorre entre os teorizadores marxistas em pauta um alijamento mútuo: uns e outros se dizem pertencer ao posicionamento dialético, mas os mesmos são expulsos por uns e outros. Pelo menos, essa seria uma maneira de entender diante de explicações que não nomeiam ou não explicitam melhor. As distinções apresentadas por Dermeval Saviani, ou aquelas outras já sobejamente apresentadas e sintetizadas há pouco, deixaram isso claro.

Note-se ainda a variedade dos nomes pelos quais é conhecida tal pedagogia: - pedagogia concreta, pedagogia histórico-crítica, pedagogia revolucionária, pedagogia ligada ao leninismo, pedagogia dialética, pedagogia crítico-social dos conteúdos. Os termos com que se definem cada uma delas nem sempre permite uma clara compreensão, uma clara identificação, pois na verdade certos termos se encontram em uns e outros.

Um exemplo sobre o termo "pedagogia concreta": Dermeval Saviani define que "a proposta pedagógica que vimos formulando implica o esforço de desenvolver uma pedagogia concreta, que supere a pedagogia abstrata, a pedagogia das formas pelas formas. Estou utilizando o termo 'concreto' não no sentido piagetiano, mas no sentido em que Marx define o conceito de concreto. Assim, podemos traduzir pedagogia concreta por pedagogia dialética".<sup>84</sup> Os princípios de uma pedagogia histórico-crítica, passam basicamente por aquilo que Dermeval Saviani expõe na citação a seguir: "Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata".<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Idem. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, p. 18.

<sup>84</sup> Ibidem, p. 21.

<sup>85</sup> Ibidem, p. 22.

E aqui a nossa reflexão final: evidentemente a postura dialética obteve sucesso a nível de discussão pelos idos finais de 70 e início dos anos 80, o que o próprio Dermeval Saviani reconhece, que ela conseguiu uma certa hegemonia na discussão pedagógica.<sup>86</sup> A busca de hegemonia passa por um processo de auto-afirmação. O discurso implícito nos escritos aqui analisados aponta na direção da busca de auto-afirmação, que se realiza revestido de um substrato reivindicatório. A afirmação do método dialético como "inevitável", "necessário", "melhor", e outras expressões semelhantes, revela uma estrutura discursiva, que se traduz em reivindicação. No entanto, tal configuração discursiva conseguiu esvaziar o lugar ocupado hegemonicamente por outras tendências educacionais.

Por conseguinte, sugerimos a meditação deste fraseado de Michéle Bertrand em relação à análise que empreendemos: "Mas se só conhecemos o real através do simbólico, só temos acesso ao simbólico através do imaginário. O simbólico em si mesmo não nos é dado. Não conhecemos espontaneamente a racionalidade que rege nosso trabalho, nossas representações, nossos costumes. Precisamos reencontrá-la, reconstruí-la, através da crítica das representações que dela temos, isto é, através do imaginário de um ou outro grupo específico, ou até mesmo um imaginário social comum a todos. Assim, o conhecimento passa pela crítica do imaginário, pela análise no sentido etimológico, isto é, a decomposição do imaginário nos seus elementos, a desconstrução, já que se trata de destruir uma reunião de elementos para reencontrar o princípio de sua composição, a reconstituir o processo pelo qual foram produzidos".<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> "Ora, em nenhum momento a concepção dialética foi dominante na história da educação brasileira". Saviani, Dermeval. A Filosofia da Educação e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 287.

<sup>87</sup> Bertrand, Michéle. O homem clivado - a crença e o imaginário, p. 39-40.

## CAPÍTULO 3

### ALGUMAS DETERMINAÇÕES ORGANIZADORAS DA REFLEXÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DE VEIO MARXISTA

"... ao se falar em educação sob o capitalismo, e nas categorias que o regem, há de se pensar em termos de capitalismo, pois o movimento do capital não é igual em todos os lugares. Há várias formas pelas quais o capital se apropria do excedente econômico. E é na interação desta ou daquela forma com a educação que a categoria revela seu papel de momento esclarecedor da própria diversidade histórica de uma sociedade e das possibilidades de sua mudança, o que não pode ser ignorado pelo educador" (C.R. Jamil Cury).

Até aqui, expusemos como o materialismo histórico se constituiu em instrumento de compreensão da realidade educacional brasileira. Os capítulos 1 e 2 procuraram concretizar tal percurso, seja através das tipologias construídas para explicar a educação brasileira, seja através da reivindicação de um lugar para a postura dialética. Posto que o exercício intelectual percorre necessariamente um caminho do abstrato ao concreto, sendo este o resultado de determinações exercidas sobre aquele, o intento deste capítulo é delinear algumas determinações com as quais os educadores brasileiros - que expressam o marxismo entre nós no campos da educação - constróem sua teorização sobre a educação brasileira.

Evidentemente, as diretrizes epistemológicas e metodológicas centradas na Forma<sup>1</sup> (o marxismo) têm sua identidade já firmada secularmente. Além de afirmar e perseguir a

---

<sup>1</sup> Para Lucien Goldmann, que propõe um método de análise do pensamento, do comportamento e do sentimento humanos, centrado na noção de visão de mundo, há uma distinção entre as Formas, enquanto constituem o máximo de consciência possível da mesma visão de mundo, e as Expressões, enquanto constituem expressões mais ou menos adequadas das primeiras. Em suas próprias palavras: "Se todo sentimento, todo pensamento e, no limite, todo comportamento humano é Expressão, é preciso distinguir, no interior do conjunto de Expressões, o grupo particular e privilegiado das Formas que constituem expressões coerentes e adequadas duma visão de mundo no plano do comportamento, do conceito ou da imaginação. Há pois Formas na vida, no pensamento e na

realização de uma reflexão centrada na história, pretende que o real educacional se reflita na produção do conhecimento, bem como no conhecimento produzido. Para isso, eis algumas determinações, entre as principais, desse programa teórico: a preocupação com o popular, com o movimento concreto, com a práxis, com a consciência coletiva, com a valorização do proletariado (esta pode ser traduzida, no interior desse pensamento pedagógico em apreço, por variadas expressões hoje mais comuns, como por exemplo, classes populares, classes subalternas e semelhantes) em detrimento da burguesia, com o capitalismo, com a defesa da democracia aliada sobretudo à de igualdade efetiva, com a concepção de Estado, com a idéia de transformação da sociedade.

Como se observa, tais diretrizes estão centradas num horizonte epistemológico que implica e exige uma interpretação historicizada e contextualizada, posto que tais determinações mencionadas acima não existem no vazio; e a perspectiva de atender efetivamente a coletividade, pressupõe concretizar a compreensão, no sentido de realizar uma intencionalidade aderente à realidade, que significa e pretende ser a um só tempo também transformação da mesma.

Como fizemos em outros capítulos, serão arrolados alguns posicionamentos, ao nosso ver, os mais significativos em relação às determinações que procuram circunstanciar a realidade brasileira. Tal inventário temático estará fundado em reflexões de alguns educadores que, mais explicitamente, testemunham estar fincando pé na realidade brasileira no campo da educação, com a intenção de compreender como se tece o pensamento pedagógico dialético-marxista no Brasil no tocante às suas pretensões de ser resposta à realidade brasileira.

Para tornar a exposição mais didática, definimos alguns eixos temáticos em torno dos quais se organiza a concreção de tal teorização sobre a educação brasileira. Tal definição, elaborada a posteriori - ou seja, depois de garimpar a literatura condizente com a pretensão de

---

arte, e seu estudo constitui uma das tarefas importantes do historiador em geral e a tarefa mais importante do historiador da filosofia, da literatura e da arte, mas sobretudo do sociólogo do espírito”(Goldmann, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia: que é sociologia?, p. 107; para maiores detalhes, consulte o capítulo IV da mesma obra, intitulado ‘Expressão e Forma’, , p. 104-110; ainda do mesmo autor, consulte Dialética e Cultura, p. 3-25).

ser resposta à realidade brasileira, - permitiu que localizássemos alguns temas constantes, tais como:

- (1) a crítica à europeização de nossa cultura;
- (2) a afirmação de uma latino-americanidade da qual o Brasil faz parte;
- (3) a crítica ao capitalismo;
- (4) a teorização educacional afirmada como resposta à realidade brasileira e
- (5) o interesse nacional.

Ao nosso ver, estes constituem - associadamente àquelas categorias sugeridas no capítulo 4 - as determinações dorsais de tal reflexão, centrada epistemologicamente nas classes populares, objeto do capítulo 4.

Nesse percurso que visa tornar concreto aquilo que é abstrato, no sentido de exercer sobre o objeto múltiplas determinações, para se construir sobre o real uma racionalidade, os eixos temáticos anunciados há pouco, que serão objeto de nossa análise, se tornam complementares àqueles analisados nos capítulos 1 e 2. Elas não são mero apêndice, mas são desdobramentos daquelas, por isso mesmo co-estruturantes e constituintes das mesmas.

Como será verificado no decorrer de tal exposição, a eleição dos eixos temáticos é apenas um recurso de exposição. Como sobretudo esse discurso educacional se tece muito bem concatenado e coerente, a maneira de expô-lo nos obriga à compartimentação temática, o que não significa que ele assim se manifeste. A respeito disso, salientamos na introdução que um dos aspectos constituintes desse pensamento educacional em apreço é o seu caráter ensaístico. Do ponto de vista teórico, os esforços de sistematização ainda são precários.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> O enfoque dos diferentes autores aqui analisados nem sempre é completo. Nem todos abordam os mesmos temas, e com a mesma intensidade. Na verdade, há algumas observações mesmo periféricas a determinadas questões. Mesmo assim, procuramos aproximá-las. Em vista disso, há que se compreender porque determinados autores ocupam, por vezes, maior espaço em nossas discussões. Por conseguinte, a relativa insuficiência em certos eixos temáticos decorre do tratamento insuficiente dado pelos diferentes educadores à questão.

Apesar disso, verificaremos que alguns eixos temáticos aqui apontados constituem-se em desdobramentos das diretrizes teóricas do pensamento marxista em educação brasileira e das indicações iniciais desse capítulo. Portanto, apesar da compartimentação temática aqui proposta, estamos diante de reflexões que se tecem concêntrica e intrincadamente, encadeando-se. Na verdade, o recurso de exposição de que lançamos mão, querem apenas descrever e analisar os diferentes ângulos propostos.

### 3.1. As críticas à europeização da cultura brasileira:

Uma das cores da tecitura intelectual dialético-marxista que se expressa no Brasil, em consonância com outras tendências de nosso pensamento, - mas não concordante com elas por se situar diferentemente - está na crítica à europeização de nosso pensar, tema clássico desde a época em que a consciência de nacionalidade emergiu entre nós nos fins do século XVIII.<sup>3</sup>

As diferentes direções dessa crítica, ora menos, ora mais impulsionada por uma perspectivação nacionalista e ou nacional, desde o século passado, vêm denunciando contundentemente o transplante intelectual, e reivindicando um critério hermenêutico para avaliar nossas teorizações: a autenticidade de nossas teorizações estaria no fato delas serem autóctones, o que viabilizaria processualmente, ao longo da história, a possibilidade de autoafirmação cultural.

Iniciando a painelização com um dos representantes do pensamento pedagógico brasileiro em apreço, vejamos como Moacir Gadotti deixa transparecer esse mecanismo sócio-cultural, ao criticar a europeização de nossa cultura. Em referência às fontes do pensamento pedagógico brasileiro a partir de 1978, diz ele: "se a concepção oficial encontrava respaldo no pensamento norte-americano, os movimentos dos educadores procuravam, de um lado um

---

<sup>3</sup> Cf. a respeito a obra de Sodré, Nelson Werneck. Introdução à Revolução Brasileira.

referencial teórico no pensamento pedagógico europeu, e de outro, buscavam inspirar-se na cultura popular".<sup>4</sup>

Apresentando esta como fonte filosófico-educacional, mas também como contraponto às outras concepções, faz denúncia de duas fontes avessas à nossa realidade, a européia e a norte-americana. Desse ponto de vista, evidentemente, a fonte européia é o nosso inimigo maior dada a característica de nossa cultura, incompreensível sem uma referência a ela. Quando distingue que sua fonte filosófico-educacional é a cultura popular, opõe-na ao pensamento pedagógico europeu, afirmado como inspirador do pensamento pedagógico brasileiro pós-78. Do ponto de vista crítico, no entanto, seu posicionamento é mais contundente com relação ao pensamento norte-americano, dada a sua influência no direcionamento político-educacional e pedagógico de nossas instituições há algumas décadas. A fonte norte-americana significaria apenas o desdobramento de uma vassalagem cultural maior.

A citação a seguir, referindo-se ao pensamento pedagógico inserido na conjuntura do final dos anos 70 e início dos anos 80, parece explicitar em que sentido pode ser compreendida a cultura popular: "Nesse período há um certo êxodo da escola, a busca de um sentido para a escola fora da escola, ao mesmo tempo em que nascem, crescem e se fortalecem as organizações de professores, estudantes e educadores, trazendo junto com a organização um novo pensamento e uma nova concepção da educação, nascida da luta pela organização dos educadores".<sup>5</sup>

Vejamos em um outro texto de 1984 que compõe a mesma coletânea de Educação e compromisso, uma afirmação semelhante: "o tema da europeização... ainda constitui um atraso na formação de um pensamento brasileiro. Nas Ciências Humanas, modelos metodológicos norte-americanos, inspirados no positivismo, ainda constituem impedimento para abordagens da cultura brasileira e latino-americana. Nós nos conhecemos muito pouco,

---

<sup>4</sup> Gadotti, Moacir. Educação e compromisso, p. 151.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 151.

quer do ponto de vista de nossa linguagem, de nossa psicologia ou de nossa filosofia. Nossa principal fonte de conhecimento é a cultura do povo. Cabe ao intelectual organizar, estruturar, sistematizar aquilo que o homem simples apenas sente. Mais do que a uma banca examinadora ou a uma agência de financiamento, o pesquisador precisa prestar conta a esse homem e à sua época".<sup>6</sup>

A referida citação também guarda estreitas semelhanças com a anterior: a cultura popular também é mantida contraposta à europeização e à invasão cultural norte-americana. Porém, gostaríamos de trazer alguns tópicos à baila a fim direcionar nossas análises. O primeiro deles se refere a uma distinção entre os pensamentos europeus e o norte-americano: aquele causa "atraso", este, "impedimento" ao pensamento pedagógico brasileiro. No entanto, "o tema da europeização" parece ser maior, porque ele inclui o positivismo que animaria os modelos metodológicos norte-americanos. Isso confirma nossa observação anterior a respeito da vassalagem cultural exercida pela Europa.

Com relação a esta citação, do nosso ponto de vista, enfatiza-se aí a polarização, a qual organiza suas afirmações, entre a europeização e o pensamento pedagógico brasileiro atrasado. Como saída, interpõe a cultura do povo como fonte epistemológica e metodológica de conhecimento para o intelectual.

Ainda Moacir Gadotti, em Pensamento Pedagógico Brasileiro, de 1987, estabelecendo relações com o pensamento pedagógico brasileiro progressista, reconhece "... 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".<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Ibidem, p. 7.

<sup>7</sup> Idem. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 25.

Se se entende autônomo como oposto a transplantado, como é característico no raciocinar de Moacir Gadotti, sua posição em afirmar a primordialidade de Paulo Freire certamente esbarra na academicização do nacionalismo, quando o nacionalismo tomou foros epistemológicos (epistemologização), tão em voga sobretudo nas décadas de 50 e de 60.<sup>8</sup> Evidentemente, Paulo Freire compartilha relativamente pouco do ideário marxista,<sup>9</sup> porém é necessário reconhecê-lo como entre as figuras maiores, como co-participe e co-intérprete de um movimento intelectual que se pretendeu idôneo e capaz de interpretar o Brasil.

Sem cair no mecanismo "epistemológico" proposto por Moacir Gadotti, Dermeval Saviani se alinha com a mesma crítica ao pensamento norte-americano: "En un análisis situando la educación en America Latina se evidenciaba que en esos diferentes planes existia un modelo de inspiración americana que buscava ajustar la educación a los intereses de la acumulación capitalista. En ese sentido hubo subordinación tecnicista ao proceso pedagógico que buscaba formar individuos que fuesen capaces de ejecutar adecuadamente determinadas tareas, tareas estas concordantes a la consolidación de ese tipo de sociedad".<sup>10</sup> Na seqüência, destaca o papel ideológico da postura tecnicista: "En ese sentido, la orientación educativa dominante implicaba un cierto grado de control ideológico en el sentido de que era importante que los educandos aprendiesen a ejecutar tareas sin cuestionar, sin expresar la crítica, la contestación a las orientaciones dominantes".<sup>11</sup>

Enfatize-se que aqui há uma diferenciação em relação aos posicionamentos de Moacir Gadotti: a crítica de Dermeval Saviani se articula através dos conceitos-chave, capitalismo ("acumulación capitalista") e o tecnicismo (que também se torna pedagógico). Associando-os, destaca o "control ideológico" do tecnicismo. Uma observação ainda:

---

<sup>8</sup> Essa é a direção do estudo de Rodrigo, Lídia Maria. O nacionalismo no pensamento filosófico: aventuras e desventuras da Filosofia no Brasil.

<sup>9</sup> Cf. Bortolozzo, Moacir. Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço crítico.

<sup>10</sup> Saviani, Dermeval. Reportage, p. 16.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 16.

Dermeval Saviani não tem em seus ensaios o viés intelectual que busca na crítica à europeização um modo de salvaguardar a cultura popular, como Moacir Gadotti que realiza isso plena e nitidamente.

Todavia, o capitalismo também é lembrado, pois retornando aos posicionamentos de Moacir Gadotti, a referida tematização é retomada a propósito do pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo. Diz ele: "O período que escolhemos para exame situa-se no momento em que os educadores brasileiros procuraram 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)".<sup>12</sup>

Como se observa, há nesse trecho apenas referências implícitas às influências européia e norte-americana (no tocante a modelos, paradigmas e teorias); no entanto, o capitalismo é reconhecido também por Moacir Gadotti como palco problemático à realização do homem brasileiro, e à possibilidade de afirmação de sua identidade cultural. É novamente mencionado o percurso do pensamento pedagógico brasileiro na realização de "caminhos próprios" em oposição ao "pensamento transplantado".

Mais adiante, na mesma obra, afirma que "...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".<sup>13</sup> Chamamos aqui a atenção a "algumas idéias liberais", porque tal referência contextualiza a enxertia de nosso universo educacional pelas culturas européias e norte-americana, contextos hegemônicos do capitalismo, aprisionados pelas idéias liberais, mas também aprisionador da "cultura do povo" em contextos latino-americanos.

---

<sup>12</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 25.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 130.

Vejamos um outro trecho, de 1983, quando situa nosso pensamento como sincrético e imaturo, lamentando novamente a ausência de um pensamento radical e maduro: "Por outro lado, dentro da educação brasileira convive ainda muito sincretismo. Nossa tradição cultural é sincrética, Não formamos, notadamente nesse campo, um pensamento radical, maduro. Preferimos ainda a conciliação de tendências opostas, o pseudodiálogo, a abertura, etc., condutas que servem para amaciar posições. Não suportamos a divergência, o conflito, ou muito mal".<sup>14</sup>

Ainda na direção de problematizar o capitalismo, reconhecendo ser ele o veículo da transplantação, Paolo Nosella afirma, a propósito do "horizonte teórico da educação no Brasil", o capitalismo como oponente a uma teoria educacional brasileira: "...não existe uma teoria brasileira, no estrito sentido do termo, pois o Brasil já é plenamente capitalista desde pelo menos meados do século passado... Refletem-se aqui os mesmos embates teóricos da forma universal do capitalismo, moldados obviamente pela específica relação neocolonial do capitalismo monopolista do Brasil. Os mesmos livros editados nos centros do monopólio são aqui traduzidos; os mesmos obstáculos às propostas e projetos dos trabalhadores aqui se encontram".<sup>15</sup>

Observe-se que o posicionamento de Paolo Nosella assume implicitamente o tema da europeização quando se refere aos livros editados nos "centros do monopólio". Contrapondo com isso, situa as "propostas e projetos dos trabalhadores" como a instância a partir de onde dever-se-ia empreitar uma teorização.

No entanto, o posicionamento de Moacir Gadotti revela uma expectativa positiva com relação à edição de obras marxistas: "só recentemente, a partir de 1977 para cá, é que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. Com a chamada 'abertura'

---

<sup>14</sup> Idem. Concepção dialética da educação, p. 158.

<sup>15</sup> Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, p. 15. Por 'plenamente capitalista', Paolo Nosella entende "o fato de o capitalismo no Brasil já estar plenamente desenvolvido em 1848, quando já se verificava o movimento de ascensão do imperialismo. De fato, nas colônias, o capital desenvolve as forças produtivas no mesmo ritmo dos países centrais, havendo apenas naquelas uma acentuação máxima dos aspectos negativos da relação capital-trabalho" (Ibidem, p. 15).

política do País foram editadas obras nacionais e traduções que, antes, eram censuradas. As obras clássicas e atuais do marxismo acabaram sendo incorporadas definitivamente ao pensamento pedagógico brasileiro, tornando-se fontes de referência obrigatória, sobretudo nos meios universitários".<sup>16</sup> Observe-se que as "obras nacionais", bem como as "traduções censuradas", "as obras clássicas e atuais do marxismo" têm paradoxalmente tramitação junto à cultura popular, no sentido de contribuir com o seu processo de auto-afirmação.

Apesar desses diferentes modos de articular a crítica à cultura brasileira, há alguma coisa em comum quando da repulsa à maléfica influência do que se pensa em matéria de educação nos países do Primeiro Mundo, de veio capitalista. Nem sempre o tema da europeização é explicitado, outras vezes ele nem é mesmo situável terminologicamente, como nos escritos de Dermeval Saviani, mas a tematização constitui uma das mediações que visam a possibilidade de se construir uma teorização educacional mais próxima das classes populares, da cultura popular, ou das propostas e projetos dos trabalhadores. Apesar das divergências teóricas de como articular os interesses dos oprimidos, há uma homogeneidade quanto à afirmação da coletividade, da maioria, ou seja, das camadas populares, da cultura popular, dos trabalhadores como fonte, como o lugar epistemológico por excelência do pensamento pedagógico em apreço (a ser objeto do capítulo 4).

O processo da argumentação que gira em torno da possibilidade de uma teorização educacional brasileira nem sempre está distante de um mecanismo corriqueiro, o da polarização entre o estrangeiro e o nacional, construindo uma postura epistemológica embaraçosa, como se a ciência pudesse ser nacionalizada. A defesa da cultura popular, a crítica ao movimento editorial filiado aos projetos capitalistas e contrário aos projetos dos trabalhadores, a defesa de uma editoração ligada ao marxismo repõem, de um modo enviesado, a discussão sobre a europeização.

Por outro lado, se argumentarmos que a literatura educacional brasileira de veio marxista vem significando uma neo-europeização da teorização educacional brasileira, não

---

<sup>16</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 111-112, nota 10.

está de todo errado. Se argumentarmos também que a inspiração teórico-educacional brasileira em apreço é geneticamente europeia, ou que dela tenha recebido fortes fluxos, posto que o marxismo tem nas tradições de origem e de desenvolvimento ligados ao contexto europeu, também não está incorreto. Basta verificar a forte influência francesa, referendado à nota 18 deste capítulo.

Mas esse modo de argumentar encobre uma questão mais funda, nem sempre reconhecida. Certas expressões que povoam o debate acadêmico, - tais como dependência cultural, despersonalização cultural, invasão cultural, cultura de dependência, vassalagem cultural, colonialismo cultural, alienação cultural - espelham o problemático desafio que a realidade brasileira apresenta ao intelectual. É necessário distingui-las no tocante à sua condição de traduzir um autêntico registro epistemológico.

Nesse aspecto, é que tais abordagens acabam repondo uma problematização em torno da europeização, inegavelmente presente nas elaborações teóricas ocorrentes entre as Ciências Sociais. Quando não, há ressonâncias daquilo que ocorre na Europa, inclusive em termos das tonalidades que a discussão sobre o socialismo vem tomando.<sup>17</sup> É razoável observar que as discussões aqui ocorrentes são resultado de um amplo movimento, cuja avalanche mais significativa se verifica entre o fim dos anos 60 e a década de 70.<sup>18</sup> Nesse sentido, não nos escapa poder afirmar que tal elaboração educacional brasileira está paradigmaticamente apoiada numa nova re-europeização de nosso universo teórico-educacional, associada ao eurocomunismo.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Por exemplo, a emergência da associação entre socialismo e democracia se faz presente em Saviani, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática.

<sup>18</sup> Entre os autores mais conhecidos e divulgados entre nós, estão Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet, Antonio Gramsci (conhecido entre nós a partir dos meados dos anos 60, em áreas que não a da Educação), Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Martin Carnoy, Bernard Charlot, A.S. Makarenko, Mario Manacorda, Pistrak, Georges Snyders, Bogdan Suchodolski.

<sup>19</sup> A propósito desse tema, cf. a recente obra de Paulo Ghiraldelli Jr., Educação e razão histórica, especialmente o capítulo intitulado, "A pedagogia marxista brasileira e o 'esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho': um caso de não enfrentamento", p. 149-190.

Evidentemente, nem sempre tal re-europeização resvala numa epistemologização acanhada que opõe o estrangeiro (europeu) ao nacional, os modelos estrangeiros em oposição à necessidade de se gestar os modelos nacionais, embora as posturas de Moacir Gadotti estejam próximas disso. No entanto, a literatura educacional que inspirou contemporaneamente o debate educacional brasileiro de veio marxista é de origem européia. Porém, em nome disso não se pode e nem se deve desmerecer o esforço e mesmo o sólido percurso científico e filosófico conquistado pelos teóricos marxistas da educação brasileira.

Avaliando assim, não se pretende instalar o dilema entre retirar o pensamento pedagógico brasileiro da referência à história ocidental e européia e torná-lo terceiro-mundista ou latino-americano, ou simplesmente brasileiro. A idéia de instalar o dilema também pode trazer em seu bojo a afirmação do nacionalismo, quando se afirma que o exercício heurístico deve estar original e genuinamente contextualizado, para nos elevar entre as nações; ou senão pode suscitar, o que dá no mesmo, a idéia autóctone, na expressão de A. Crippa, de se "plasmar uma pretensa autarquia espiritual"<sup>20</sup> no país, para condenar a reprodução sempre constante de idéias européias em contexto brasileiro. É necessário evitar elocubrações que afirmem liminarmente a europeização como estrangeira e, portanto, estranha; e daí encadear raciocínios que articulem estrangeiro e estranho como oposto a nacional. Assim se cai numa armadilha hermenêutica muito pouco epistemológica.

Para ser tautológico: a epistemologia não pode ser geográfica, política, histórica, nem antropológico-cultural, mas todos estes elementos devem ter assento em tal cadeira filosófica, pois ela tem dimensões histórica, política, lógica, geográfica. Aí então é possível construir uma interpretação fundada numa intencionalidade que privilegie a objetividade, a historicidade, culminando numa adequada universalização dos problemas humanos. A reflexão filosófico-educacional, é claro, pode estar condicionada à divisão política existente na organização política, porém esta não pode ser ponto de partida para pensar a autenticidade, a originalidade e a autonomia de uma reflexão.

---

<sup>20</sup> Crippa, Adolpho. A filosofia no Brasil, p. 389.

A crítica à permanente europeização de nossa cultura certamente não passa somente por ideologias nacionalistas ou populistas. O discurso educacional ora em apreço faz, por vezes e pontuadamente, suas críticas há muito veiculadas entre nós. E digamos que de um modo geral, a versão crítica por ele veiculada está epistemologicamente assentada em bases sólidas.

"Aprender o que somos, o que nós estamos tornando agora e o que podemos fazer, mediante um conhecimento histórico comparativo denso e justo, é ainda a tarefa prioritária das ciências humanas no Brasil. Se esse conhecimento for verdadeiro, ele não poderá deixar de ser empenhado; não por acréscimo, mas por aprofundamento..."<sup>21</sup>

A direção das reflexões educacionais brasileiras de veio marxista rejeitam a ideologia burguesa que alimenta as relações entre o Brasil e a Europa: é o caso de Gadotti, Nosella, Saviani. A ótica centrada fundamentalmente na sobreposição do Capital sobre o Trabalho, em afirmando o reverso, ou a necessidade de revertê-la, trata de fortalecer as Classes Populares em um dado contexto. E aí não há lugar para a consideração das influências européias em nossa cultura, pois o parâmetro hermenêutico situa tais fenômenos no coração das classes em luta, a fim de favorecer as classes populares.

### 3.2. Laços de latino-americanidade:

As referências à América Latina foram e ainda são alvo de pouca atenção em nossas abordagens científicas e filosóficas. Alguém já afirmou que vivemos de frente para a Europa, e de costas para a América Latina. No entanto, nossa condição de latinoamericanidade vem sendo assumida teoricamente, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, seja pela evolução e desenvolvimento dos estudos históricos, sociológicos e políticos, seja pela alteração da

---

<sup>21</sup> Bosí, Alfredo. Plural mas não caótico, p. 15.

situação geo-política internacional, em função do desenvolvimento de uma economia mais planetária.

Tal consciência da situação latino-americana, cada vez mais intencionada pelas Ciências Sociais, também se reflete na consciência de alguns educadores, ainda que pouco abundantes. Em trechos já citados anteriormente denota-se em Moacir Gadotti uma preocupação com a cultura latino-americana, quando se refere à cultura brasileira, a propósito da influência positivista: "o tema da europeização... ainda constitui um atraso na formação de um pensamento brasileiro. Nas Ciências Humanas, modelos metodológicos norte-americanos, inspirados no positivismo, ainda constituem impedimento para abordagens da cultura brasileira e latino-americana. Nós nos conhecemos muito pouco, quer do ponto de vista de nossa linguagem, de nossa psicologia ou de nossa filosofia. Nossa principal fonte de conhecimento é a cultura do povo".<sup>22</sup> A postura de Moacir Gadotti envolve a cultura latino-americana com a expressão cultura do povo, anteposto à europeização.

Também Dermeval Saviani demonstra vinculações com a latino-americanidade, ao explicitar uma crítica ao tecnicismo, de inspiração norte-americana, o qual norteava a política educacional nos países latino-americanos de um modo geral. Defende que sua proposta pedagógica é viável nas sociedades capitalistas latino-americanas, no sentido de contribuir para a transformação das mesmas através da educação: "Obviamente yo creo que ella (a proposta) es viable en las sociedades capitalistas dependientes latinoamericanas ya que su razón de ser es la lucha por la transformación de esas sociedades. Desde mi punto de vista esto es lo importante".<sup>23</sup> Acredita ele que se assim não for, a tarefa educativa perderá seu sentido.

Observe-se que as reflexões de Dermeval Saviani são substancialmente significativas, inclusive sinalizando uma proposta pedagógica: "Tal vez lo que ha marcado mi preocupación pedagógica pueda ser traducido en términos de un esfuerzo en dar cuenta de la especificidad de la educación en relación con el desarrollo histórico-social. Lo esencial del

---

<sup>22</sup> Gadotti, Moacir. Educação e compromisso, p. 74.

<sup>23</sup> Saviani, Dermeval. Reportage, p. 16.

trabajo que vengo desarrollando va en el sentido de captar la realidad contradictoria de la educación de modo de relacionarla con un proceso de transformación de la sociedad en general y de nuestras sociedades latinoamericanas en particular".<sup>24</sup>

Todavía, sua preocupação não se atém apenas às relações internas à América Latina, mas ele as amplia: "En tanto yo considero también, que el volverse a la especificidad latinoamericana no puede obscurecer el hecho de que la América Latina está integrada al Sistema capitalista mundial. No podemos considerar el tratamiento y la resolución de los problemas de América Latina al margen, independientemente de la solución global de los problemas que la sociedad contemporánea vive en el mundo de hoy. Entonces, es en ese sentido, que es importante tener en cuenta las formas de dependencia cultural y los mecanismos de penetración imperialista en A. Latina.... La dominación externa es posible en los países de Latinoamérica porque los dominadores externos cuentan con aliados internamente, y esto tiene que ser analizado en términos de una perspectiva de clase. La clase dominante interna es aliada de la dominación externa."<sup>25</sup>

E agora veja-se como enfoca a questão da educação: "Crea, entonces, que para enfocar correctamente la cuestión de la educación frente al problema de la dependencia cultural y de los mecanismos de penetración imperialista en América Latina es necesario tener presente esta perspectiva de análisis que trabaja con las contradicciones externas e internas, siendo las contradicciones internas el mecanismo de las clases que estructuran un modo de producción de la existencia de las sociedades y que ocupa un lugar principal en relación a las contradicciones externas".<sup>26</sup>

### 3.3. A crítica ao capitalismo:

---

<sup>24</sup> Ibidem, p. 12.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 15.

Como vem se observando, a reflexão educacional brasileira de inspiração marxista centra suas descobertas educacionais no modo de produção. As relações que aí se constroem são eleitas como necessárias à elaboração de uma teorização pedagógica, na medida mesmo que um dos pólos das relações de produção, as classes populares, como veremos no capítulo 4, se constituem privilegiadamente como o lugar epistemológico da referida teorização. É o seu fortalecimento que possibilitará desarticular as relações de produção fundadas no capitalismo. Elas são constituídas como instrumentação para a transformação.

Vimos anteriormente (no item 3.1., neste capítulo) posicionamentos de Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e Paolo Nosella em que a abordagem crítica ao capitalismo e ao que ele implica, está estreitamente associada à perspectiva de se construir uma teoria educacional para o contexto brasileiro.

Recordando as afirmações anteriores: para Dermeval Saviani, há um ajustamento da "educación a los intereses de la acumulación capitalista" quando da subordinação tecnicista ao processo pedagógico entre nós. Na mesma perspectiva, Moacir Gadotti, destacando a libertação do pensamento transplantado entre nós, enfatiza a superação dos modelos, paradigmas e teorias elaborados "no contexto dos países hegemônicos do capitalismo". Ou quando, na citação subsequente opõe tal libertação das idéias liberais que aprisionam. A posição de Paolo Nosella sustenta que os "embates teóricos da forma universal do capitalismo", o qual obstaculiza "as propostas e os projetos dos trabalhadores"; para M. Gadotti, obstaculiza a "cultura popular". Para Dermeval Saviani, obstaculiza uma articulação dos interesses das classes populares.

Assumindo o capitalismo como uma das instâncias fundamentais que retroalimenta sua vivência conceitual, o pensamento educacional brasileiro em apreço tem na fala modelar de Dermeval Saviani, um alicerçado posicionamento. Uma de suas formulações capitais emerge no seguinte contexto: depois de historiar as tendências e correntes na educação brasileira (quando trata das posturas tradicional, escolanovista, tecnicista e crítico-reprodutivista), menciona algumas observações quanto às insuficiências daquela última

tendência, e sustenta que é preciso superá-las, "abrindo caminho através da tendência dialética, isto é, captando o modo específico de articulação da educação com o conjunto das relações sociais. Compreender-se-á, então, que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. Sendo o saber força produtiva e sendo a sociedade capitalista, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que detém os meios de produção se empenha em se apropriar do saber desapropriando-o da classe trabalhadora. Contudo, sendo impossível a apropriação exclusiva do saber, já que a contradição, porque inerente à sociedade capitalista é insolúvel no seu âmbito, a classe capitalista sistematiza o saber de que se apropria e o devolve na forma parcelada (taylorismo). Assim fazendo, detém a propriedade exclusiva do saber relativo ao conjunto do processo produtivo, restando ao trabalhador apenas o domínio do saber correspondente à parcela do trabalho que lhe cabe executar. A classe trabalhadora, por sua vez, se esforça, cotidianamente e de variadas formas, por reapropriar o saber de que é desapropriada. Nesse quadro, a educação emerge como um instrumento de luta. Não há, pois, lugar para pessimismo ou imobilismo. Nessa direção aponta aquilo de mais fecundo que podemos detectar nos debates que se travam atualmente sobre educação no Brasil".<sup>27</sup>

A citação é relativamente longa, mas necessária em razão de que tal formulação se constitui como um dos sustentáculos que sintetizam o posicionamento pedagógico em apreço no tocante à temática do capitalismo: inscrevendo a educação (escolar) como partícipe da contradição entre capital e trabalho, situa o saber (escolar) como força produtiva, em torno do qual a luta das classes "capitalista" e "trabalhadora" é travada, para dele se apropriarem. É dessa forma que situa a educação como "instrumento de luta". Completa afirmando que é essa a direção fecunda da discussão atual sobre educação no Brasil.

Para C.R. Jamil Cury, semelhantemente a Dermeval Saviani, a busca mais aproximada da realidade, para ter dela "uma leitura mais compreensiva" passa pela "lógica

---

<sup>27</sup> Idem. Tendências e correntes da Educação Brasileira, p. 39-40.

fundamental do capitalismo" : "Embora correndo o risco de uma visualização a-histórica, o fenômeno educativo foi considerado na lógica fundamental do capitalismo e naquilo que lhe é determinante onde quer que ele exista: suas relações sociais contraditórias no contexto da apropriação do excedente econômico e da luta de classes, latente ou manifesta".<sup>28</sup> Sublinhemos aqui a atenção às relações entre as expressões fenômeno educativo e lógica fundamental do capitalismo.

Observe-se que a análise crítica do capitalismo é um tema que reúne a todos: Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Moacir Gadotti e Paolo Nosella entre outros. Mas é em torno desse eixo temático que se articula o desencontro: diferentemente dos outros dois, Dermeval Saviani e C.R. Jamil Cury apontam a educação como instrumento de luta diante do capitalismo. Ao passo que Paolo Nosella afirma a impossibilidade de uma teoria educacional brasileira para nossa realidade. Pelo contrário, Moacir Gadotti afirma-a, desde que estejamos dispostos a servê-la na cultura popular.

Em coerência com a perspectiva de que a educação é um instrumento de luta, a análise crítica é superada por Dermeval Saviani quando alinhava ele uma proposta pedagógica,<sup>29</sup> que tem por finalidade transformar as relações capitalistas de produção: "a pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de 'pedagogia revolucionária', não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção".<sup>30</sup>

Em um texto-reportagem de 1987, D. Saviani volta a defender que sua proposta é viável em quaisquer sociedades capitalistas, e que está envolvida no processo de transformação das mesmas: "No tendría una gran importancia si ella fuera viable en una sociedad ya transformada porque allí no se daría el problema de articular la educación en el

---

<sup>28</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo, p. 10.

<sup>29</sup> Saviani, Dermeval. Escola e democracia, p. 62-84.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 79 e 83.

proceso de transformación. Entonces la gran cuestión acerca de la demostración de su viabilidad tiene que tener en cuenta las condiciones actuales. De lo contrario tendría verdaderamente un cierto carácter utópico".<sup>31</sup>

Utópico, certamente, é aqui sinônimo de quimérico, na medida em que situa as condições de viabilidade de sua proposta no contexto atual. Porém, se o alvo são as relações de produção que devem ser transformadas, tal pensamento pedagógico escapa, utopicamente, do horizonte escolar, posto que as relações de produção são relativamente mais amplas e diferenciadas em referência às relações educativas assumidas pela escola. As relações de produção permeiam as práticas sociais e vice-versa.

No entanto, as práticas sociais tem especificidades. Por exemplo, a educação e a escolarização enquanto tais se diferenciam, apesar da importância desta no cenário contemporâneo, o que conduz muitas vezes a apressadas reduções daquela à escolarização. O que é importante nesse pensamento pedagógico é que ele esta sempre a buscar , apesar de não consegui-lo às vezes, o horizonte de totalidade e de parcialidade. Se de um lado reconhece que o processo de escolarização tem como motor o saber escolar (transmissão e assimilação), de outro o afirma como força produtiva a serviço das relações de produção, mas em última análise remetido ao modo de produção, tanto para analisá-lo, quanto para transformá-lo.

Apesar das reconhecidas diferenças no interior desse pensamento pedagógico, a heterodoxia aí presente emerge pela maneira de enfocar a busca pelo sentido da escolarização: o movimento que se centra na valorização do conteúdo - a postura histórico-crítica - realiza o percurso da parte para o todo, ou seja da escola para a sociedade. Em sentido inverso, se situam aqueles que reconhecem um sentido externo à escola; estariam fora da escolarização os elementos dinamizadores da mesma. Mas em ambas as posturas se reconhece o papel da escolarização enquanto co-partícipe em engendrar a transformação do modo de produção (no capítulo 4 voltaremos a esta distinção).

---

<sup>31</sup> Saviani, Dermeval. Reportage, p. 16.

Estabelecer relações entre o processo de escolarização e o processo de produção é um caminho, sem dúvida, enriquecedor ao conhecimento educacional, particularmente no que respeita à educação escolarizada. No entanto, tais relações assim concebidas não podem ser vivenciadas academicamente no processo de produção do conhecimento como se fossem relações mecânicas, formais e lógicas. O risco de tais teorizações é se tornar conhecimento-produto, e perderem o caráter de conhecimento-processo, aliás fundamental para a compreensão no interior desse pensamento pedagógico em apreço.

É nesse sentido que o posicionamento de Carlos R. Jamil Cury nos parece correto: "... ao se falar em educação sob o capitalismo, e nas categorias que o regem, há de se pensar em termos de capitalismo, pois o movimento do capital não é igual em todos os lugares. Há várias formas pelas quais o capital se apropria do excedente econômico. E é na interação desta ou daquela forma com a educação que a categoria revela seu papel de momento esclarecedor da própria diversidade histórica de uma sociedade e das possibilidades de sua mudança, o que não pode ser ignorado pelo educador".<sup>32</sup>

E continua ele em apoio às nossas análises anteriores: "As categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem aos aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real".<sup>33</sup>

Não se pode insistir, sob o risco de significar adesão ao entusiasmo pela educação, no papel da escola e dos conteúdos culturais, enquanto força produtiva de que o homem se

---

<sup>32</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo, p. 21-22.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 22.

apropriada, diante de outras dimensões da existência histórica. As condições de libertação do homem não passam apenas pelas benesses que a escolarização propicia. A conscientização que os conteúdos escolares promovem tem valor, mas não é apenas a escolarização a prática social que conscientiza de nossas alienações histórico-sociais.

Pode-se concordar que os conteúdos culturais devam se converter em "instrumentos através dos quais ele [o proletariado] possa se organizar para se libertar dessa exploração".<sup>34</sup> No entanto, de acordo com essa linha de raciocínio, não podemos concordar com a afirmação que "... o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas".<sup>35</sup> Ou ainda com a afirmação de que "se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação".<sup>36</sup> Dessa forma, o saber escolar adquirido no interior de uma modalidade de prática social parece estar sobreposto às demais práticas sociais, estando a sugerir que as transformações históricas se servem tão só e necessariamente dos aculturados. Se assim não for, as referidas transformações não se darão. Ou no mínimo, o saber escolar é concebido como instrumento indispensável, e não como um instrumento entre outros.

Todavia, o reconhecimento de que o capitalismo não permite tal pensamento pedagógico fertilizar-se também se encontra em D. Saviani: "yo no defiendo un planteo gradualista de pequeñas reformas dentro del marco capitalista. El punto de llegada del trabajo educativo que trato de desarrollar procura tener presente constantemente la necesidad de superación del capitalismo. Busca preguntarse constantemente cual es la educación que puede contribuir con el proceso de transformación del sistema capitalista. Por lo tanto yo no creo en un avance de la cuestión educacional que permanezca dentro del marco del capitalismo".<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Saviani, Dermeval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara, p. 32.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>37</sup> *Idem*. Reportage, p. 15.

Moacir Gadotti parece concordar com isso também, como já ficou explicitado anteriormente, mas uma afirmação sua é também exemplar: "Não podemos construir uma educação socialista baseada numa ética burguesa; os pressupostos são outros".<sup>38</sup> Problematicando em torno do mesmo eixo, mas em tom social-democrata, Guiomar Namo de Mello indaga, afirmando: "Quem sabe verificaremos que para ser democrática, neste momento, a educação precisa realizar também o ideal liberal de favorecer a ascensão individual tanto das camadas trabalhadoras como dos segmentos da pequena burguesa ou da baixa classe média, com todas as contradições que isso possa incluir".<sup>39</sup>

O posicionamento de José Carlos Libâneo muito se assemelha, pois afirma que a pedagogia progressista, da qual a pedagogia crítico-social dos conteúdos faz parte, "não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista".<sup>40</sup> Daí o reconhecimento do autor em ela ser "instrumento de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais".<sup>41</sup>

Entretanto, a afirmação da escolarização como instrumento de luta não é reconhecida da mesma forma. Jefferson Ildefonso da Silva, partindo das relações entre professor e aluno, afirma que tais interlocutores da prática pedagógica "...deverão manter-se em contínua relação dialética, única capaz de integrar e superar o autoritarismo do educador e da cultura erudita e o espontaneísmo dos interesses dos educandos. Isso só se fará na medida em que a relação educativa implicar, quer uma ligação e um estreitamento entre educador-cultura e educando-experiência, quer mais fundamentalmente, a dependência escolar e luta proletária. A escola só poderá ser o lugar de luta e instrumento de transformação na medida em que se inserir 'no seio da prática social global', e mais precisamente dentro da própria luta do proletariado. Se

---

<sup>38</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 129.

<sup>39</sup> Mello, Guiomar Namo de. Educação do educador: ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo, p. 5.

<sup>40</sup> Libâneo, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, p. 32.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 32.

ela não pode libertar, pode, no entanto, ser mediadora de libertação a ser levada avante pela classe proletária em sua luta".<sup>42</sup>

Na mesma direção caminha a postura de Moacir Gadotti: "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'. 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... E 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".<sup>43</sup>

Na mesma direção, quando analisa que os posicionamentos de José Carlos Libâneo carecem de um projeto histórico claro, Luiz Carlos de Freitas sustenta que a "escola não pode prescindir de um partido da classe operária".<sup>44</sup> Mais adiante, o seu projeto educacional é melhor explicitado: "Entre outros aspectos, reconhece, explicitamente, não apenas a existência de classes e da luta de classes, mas a luta de classes como instância de superação das atuais estruturas sociais; reconhece o papel da classe operária como motor das transformações sociais; reconhece o papel da teoria marxista-leninista, sob condução de um partido, como guia da ação revolucionária. Somente então, porque tem uma idéia correta do papel da luta de classe, entende o papel da escola na sociedade capitalista e não nega a existência de forças positivas no interior da escola. Porque tem uma idéia correta do papel da classe operária como classe com futuro..., argumenta que a escola, mantendo dentro dela os filhos dos operários pode, a partir de sua positividade, rever a escola - sem perder de vista a importância da

---

<sup>42</sup> Silva, Jefferson Ildefonso da. Elementos para uma teoria da educação brasileira, p. 104.

<sup>43</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 125.

<sup>44</sup> Freitas, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática", p. 128.

apropriação dos conteúdos como forma de emancipação. Em suma é o conteúdo da escola como um todo (incluindo a questão da gestão escolar e dos conteúdos) que se quer transformar, com o apoio da permanência das classes populares no interior da escola, e de todas as forças progressistas existentes dentro e fora dela".<sup>45</sup>

O que está em jogo são as classes populares, ou melhor, o que fazer com elas ou para elas. Evidentemente, a posição de José Carlos Libâneo, enfatiza a prática pedagógica "ao lado de outras práticas sociais", ou seja, estabelece fronteiras, reconhecendo certamente especificidade à prática social educativa. As posições de Jefferson Ildefonso da Silva e de Luiz Carlos de Freitas situam-se num campo onde há uma reconhecida especificidade à prática social que se desenvolve no interior da escola. Todavia, a teorização pedagógica em seu raciocinar se amplia para além dos horizontes escolares. Tal diferenciação ocupa outros inúmeros autores dessa perspectiva, para o que remetemos o leitor para o capítulo 4, quando estará em pauta o tema relativo às classes populares.

O caráter projetivo da teorização pedagógica torna-se evidente na linguagem de Carlos R. Jamil Cury, para quem as referidas teorias são ideais educativos. Em texto sobre os ideais educativos no Brasil, onde elenca e analisa quatro ideais historicamente ligados, ora ao catolicismo, ora ao positivismo, ao liberalismo ou economismo modernizante, conclui que são dominantes. Em oposição a estes, o ideal educativo dominado é o das classes subalternas: sua origem advém do "confronto" e dos "interesses" de tais classes com "grupos dirigentes". A fonte de tal ideal é a prática das classes subalternas. Senão ouçamos a sua própria fala: "Por fim, gostaria de dizer que há ideal educativo que não nasce dos grupos dirigentes e nem de suas necessidades, mas antes nascem de interesses e do confronto do ideal desses grupos com o ideal das classe subalternas. Esse ideal está contido implicitamente na prática desses grupos. Ainda ideal não elaborado e nem organizado sistematicamente, ele existe e se converte, em força material quando adquire uma dimensão coletiva. Essas classes têm um ideal que não se expressa a nível das instituições formais, porque nelas não têm lugar, ou se o têm é para ser desarticulado ou desmobilizado. Esse ideal, cujo horizonte último é a superação

---

<sup>45</sup> Ibidem, p. 130.

transformadora da sociedade baseada na acumulação e na exploração ameaça permanentemente a fala e a ação dos ideais anteriormente expostos".<sup>46</sup>

De todos esses posicionamentos em desacordo, ora sobre o papel da escolarização em relação ao modo de produção capitalista, ora sobre a fonte da teorização educacional (se é a prática social ou especificidade de conteúdo próprio da escola), ou ainda sobre a convivência do processo de escolarização com o ideal capitalista e liberal, ou mesmo no reconhecimento de que há ou não vários capitalismo, ou mesmo nas diversas maneiras de conceber as relações entre as práticas sociais, enseja-nos considerar que há ainda muito a percorrer na construção de uma teorização educacional marxista. Evidentemente, o horizonte histórico-social concreto brasileiro e suas relações com outros horizontes do Primeiro Mundo e mesmo do Terceiro Mundo está a desafiar a análise e a interpretação dos intelectuais, tendo em vista a construção de um telos político, mais do que simplesmente educacional.

Enseja-nos ainda a indagar se tal discurso educacional, ao mostrar tais fragilidades em torno de princípios - pois não se acorda com o locus (o capitalismo) onde se realiza a educação, - não precisa ser menos abstrato na consideração do capitalismo, inclusive brasileiro. Os instrumentos teórico-educacionais fundamentais, e o capitalismo é uma de suas determinações, precisam ser melhor lapidados. Uma sugestão: para efeito heurístico e hermenêutico, é preciso separar o conhecimento sobre o capitalismo, inclusive brasileiro, do conhecimento que procura predizer se ele é esgotável, se é necessário esgotá-lo para realizar uma outra sociedade. Se não, o risco de permanecer no campo das representações pode conduzir a uma impotência do conhecimento intelectual.

Evidentemente, a perspectiva do capital a tudo penetra, mas as realidades sociais não são todas redutíveis às distorções que o capital gera. Assim, o capital penetra a cultura, o folclore, a moralidade, a vida familiar, a educação; no entanto, dimensionar tais realidades pelo capital é reduzi-las ao capital.<sup>47</sup> A dimensão psíquico-social, a moralidade, a família, a

---

<sup>46</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Ideais educativos no Brasil (ideal educativo e realidade brasileira), p. 14.

cultura, a educação não são realidades sociais exclusivamente, nem são também realidades exclusivamente capitalistas. Sem dúvida, é enriquecedora a perspectiva de se gestar uma reflexão educacional centrada no modo de produção, porém não se pode construir a compreensão do capitalismo, de um modo obsessiva e tão recorrente.

### 3.4. A teoria educacional como resposta à realidade brasileira:

Como se sabe, a trajetória intelectual de Dermeval Saviani data dos fins dos anos 60, quando elaborava, ainda sob a influência da fenomenologia, seus primeiros ensaios sobre a educação brasileira. Ele apontava, em 1969, a necessidade de mobilização da nação brasileira tendo em vista romper com o subdesenvolvimento: "... a situação brasileira é tal que exige uma verdadeira revolução educacional. Isto quer dizer que temos que partir para formas totalmente novas, superando o quanto possível as formas tradicionais. Num primeiro estágio, inclusive, talvez não houvesse outra saída senão uma solução de emergência em que fosse mobilizada toda a nação num esforço educacional destinado a romper de uma vez por todas com o nosso subdesenvolvimento".<sup>48</sup>

Com uma renovada determinação<sup>49</sup> e dando contornos mais concretos ao seu pensamento educacional, apresentou Dermeval Saviani uma proposta pedagógica<sup>50</sup> em 1982, época de muita efervescência do debate educacional em termos dialético-marxistas no Brasil.

---

<sup>47</sup> "A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela... também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante" In Marx, K. e Engels, F. Cartas, p. 284.

<sup>48</sup> Saviani, Dermeval. Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil, p. 29.

<sup>49</sup> Idem. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara apresenta uma renovada determinação em relação ao texto citado em nota anterior, mantendo a preocupação em conectar a realidade brasileira ao pensamento pedagógico.

<sup>50</sup> Em 1981 e 1982, Dermeval Saviani escreveu dois artigos, respectivamente Escola e democracia I e Escola e Democracia II; é neste que aprofunda a sua proposta. Dada a sua complexidade conceitual e à natureza comparativa com as propostas tradicional e escolanovista, remetemos o leitor sobretudo às p. 73-76 de Escola e Democracia II, mas é conveniente a leitura dos dois artigos mencionados.

E o percurso que ele aponta é partir da prática social para voltar à mesma ao final. Sua proposta situa o pedagógico-escolar no seio da prática social, de onde parte primeira etapa); a prática social é comum ao professor e ao aluno, com a diferença de que o primeiro tem uma visão "sintética" da realidade, e o segundo uma visão "sincrética". O conteúdo a ser transmitido resultaria da "identificação dos principais problemas postos pela prática social".<sup>51</sup> A essa etapa ele nomeia problematização: "trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar".<sup>52</sup> O terceiro passo é a instrumentalização, que trata da "apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem".<sup>53</sup> O quarto passo é a "catarse, entendida na acepção gramsciana de 'elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens'. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social".<sup>54</sup> O quinto passo é a prática social, da qual já falamos como ponto de partida. Define que a compreensão da prática social, depois desse processo, sofre uma "alteração qualitativa". Por isso, ela "é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica...".<sup>55</sup>

Depois de delinear sua proposta, afirma: "a proposta pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual onde predomina a divisão do saber".<sup>56</sup>

---

<sup>51</sup> Saviani, Dermeval. Escola e democracia, p. 74.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 74-75.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 83.

Como se vê, sua proposição é universalista, pois foi pensada para uma sociedade "sem" ou "com" divisão do saber. Nesse sentido, ela é válida para ser implementada em qualquer sociedade. O que Dermeval Saviani aqui apresenta é uma possibilidade de dialetizar, através da proposta, a sociedade onde reina a divisão do saber, para que ela se encaminhe a uma sociedade onde a divisão do saber esteja anulada. Nesse aspecto, ela seria responsável pela transição à sociedade sem divisão do saber, bem como pela conservação e manutenção da mesma, onde não existisse mais a divisão do saber. Mas antes disso, tal proposta deveria ser responsável pela desarticulação da sociedade onde predomina a divisão do saber, no caso a sociedade capitalista brasileira contemporânea.

Dada a sua amplitude, a proposta educacional de Dermeval Saviani se põe formalmente como suporte hermenêutico a realidades concretas bem diferenciadas. Ela foi concebida de um modo universal para se tornar particular. Ou seja, tal proposta tem em mira direcionar quaisquer práticas pedagógico-escolares, onde há e onde não há a divisão do saber. O percurso que a mesma deve fazer do universal que ela é, na direção de realizar o particular onde deve se encarnar (realidade brasileira, norte-americana, alemã ou chinesa) certamente marca, nesse mesmo percurso, um encontro com o binômio concreto/abstrato. Suas pretensões não se circunscrevem à realidade brasileira, mas se abrem a quaisquer realidades. O nível de concreção de sua proposta fica por isso mesmo comprometido.

A propósito: depois de expor sua proposta metodológica, Dermeval Saviani sustenta que "se as pedagogias tradicional e nova podiam alimentar a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal, isto se devia ao fato de que dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não-contraditória. Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos".<sup>57</sup> Veja que nas entrelinhas do que qualifica como universal, componente da proposta educacional, se situa a articulação entre educação e sociedade, sua divisão em classes

---

<sup>57</sup> Ibidem, p. 78-79.

e seus interesses opostos. Ora nas entrelinhas, é o capitalismo o fulcro de tal teoria pedagógica.

Aliás, ele mesmo reconhece que falta detalhamento à sua proposta, expressando uma relativa consciência real: "Entendo pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais".<sup>58</sup> Ora, a proposta "pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual..." fora talvez apenas bem pensada, apesar de "... conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica...".<sup>59</sup>

É claro que tais citações traduzem uma determinação: pensar uma filosofia educacional para o Brasil, ou melhor pensar um pensamento pedagógico que seja orientação para o agir educacional na realidade brasileira: "Entretanto, penso não ser demais lembrar que o desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das idéias expostas passa pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual. Daí o interesse em que os professores as submetam a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem. Com isso espero também contribuir para que os professores revejam sua própria ação pedagógica auxiliados e/ou provocados pelas minhas posições".<sup>60</sup>

Outrossim, a questão da concreção de suas reflexões foi mais uma vez posta numa recente entrevista, quando indagado sobre a necessidade de concretizar melhor sua compreensão. Preferimos aqui citar a própria questão posta: "En los trabajos de su autoría que hemos manejado Usted sitúa el hecho educativo en en cuadro de una lucha hegemónica. En sociedades como la nuestra, divididas por antagonismos de clases, más allá de lo que pueda estar implícito, en su análisis, ¿no considera válido, fundamental, determinar el contexto real de esta lucha hegemónica, precisar, jerarquizar el análisis del papel de las formas de

---

<sup>58</sup> Ibidem, p. 83.

<sup>59</sup> Idem. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira, p. 18.

<sup>60</sup> Idem. Escola e democracia, p. 82-83.

dependencia cultural y de los mecanismos de penetración imperialista en América Latina? R: Evidentemente yo considero básico, considero importante si, que se analice este aspecto porque tenemos que considerar este problema teniendo en cuenta las especificidades de la situación de nuestros países. En tanto yo considero también, que el volverse a la especificidad latinoamericana no puede oscurecer el hecho de que la América Latina está integrada al Sistema capitalista mundial. No podemos considerar el tratamiento y la resolución de los problemas de América Latina al margen, independientemente de la solución global de los problemas que la sociedad contemporánea vive en el mundo de hoy. Entonces, es en ese sentido, que es importante tener en cuenta las formas de dependencia cultural y los mecanismos de penetración imperialista en A. Latina. Ahora, me parece también muy importante, que en este análisis nosotros no invertamos los elementos de la contradicción y no acabemos colocando como contradicción principal la contradicción externa entre países y pasando a un plano secundario la contradicción interna entre clases. Porque eso puede llevar al equívoco de considerar nuestras clases dominantes como dominadas. Quiero decir, en otros términos, puede conducir al error de considerar a la burguesía y los latifundistas de nuestras regiones como clase dominada, y al proletariado de los países capitalistas avanzados como clase dominante, como si los que se contraponen fundamentalmente son los intereses entre países y no los intereses entre clases. Ahora, lo que de hecho se configura es un bloque hegemónico que articula a la burguesía internacional con las burguesías nacionales en pos del liderazgo internacional configurando un sistema de dominación que pone bajo el dominio de esas clases al proletariado y al campesinado del conjunto del mundo capitalista. La dominación externa es posible en los países de Latinoamérica porque los dominadores externos cuentan con aliados internamente, y esto tiene que ser analizado en términos de una perspectiva de clase. La clase dominante interna es aliada de la dominación externa".<sup>61</sup>

É aqui, depois das considerações citadas, que ele responde à questão: "Crea, entonces, que para enfocar correctamente la cuestión de la educación frente al problema de la dependencia cultural y de los mecanismos de penetración imperialista en América Latina es necesario tener presente esta perspectiva de análisis que trabaja con las contradicciones

---

<sup>61</sup> Idem. Reportage, p. 14-15.

externas e internas, siendo las contradicciones internas el mecanismo de las clases que estructuran un modo de producción de la existencia de las sociedades y que ocupa un lugar principal en relación a las contradicciones externas".<sup>62</sup>

A maneira como articula a especificidade latino-americana e brasileira, passa hierarquicamente pela afirmação do "el sistema capitalista mundial", da "contradicción externa" e da "contradicción interna" (entre países, e no interior de um dado país, respectivamente) compreendidos como vinculados à luta entre as classes; afirma ainda a atuação do "bloque hegemónico", do "sistema de dominación", como subjugadores da especificidade latino-americana e brasileira.

Nesse exercício reconhecido como coletivo de concretizar uma teoria educacional para a realidade brasileira, há um outro autor, C.R. Jamil Cury, cuja obra,<sup>63</sup> produzida em 1979, dá uma "ênfase maior no propriamente teórico-filosófico do que no histórico-político",<sup>64</sup> e visa o "entrelaçamento da teoria com um momento histórico definido da educação brasileira...",<sup>65</sup> constituindo-se em "um instrumento possível de análise de conjuntura...".<sup>66</sup> E para realizar isso, o autor se apóia no marxista italiano, Antonio Gramsci (1891-1937): "O fato de se apoiar numa linha gramsciana quer dizer apenas que o pensamento desse autor contribui mais positivamente ao objetivo do trabalho, que não se limita a ela, se pode vir a ser reforçada por uma pluralidade de autores que, dentro de um horizonte comum, colaborem nessa proposição. O que se quer revelar é que a contribuição de Gramsci, coadjuvada por outros autores, permite uma leitura, quiçá menos erudita, porém, mais aproximada da realidade. As conceituações da filosofia da práxis valorizam

---

<sup>62</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>63</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.

<sup>64</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>66</sup> Ibidem, p. 10.

determinadas categorias que não são valorizadas em outras conceituações, e por seu maior grau de abrangência, permitem uma leitura mais compreensiva do real".<sup>67</sup>

Ainda para C.R. Jamil Cury, os elementos metodológicos eleitos para exercitar sua análise de conjuntura tendo em vista uma teoria crítica do fenômeno educativo são em número de cinco: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia.<sup>68</sup> Tais categorias, conforme o linguajar do autor, "...possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinados".<sup>69</sup>

Mais adiante esclarece a estratégia política: "... a criação da nova concepção de mundo terá de ter um caráter teórico-prático, quer dizer, há de ser uma ação política em que as classes subalternas possam derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra, que satisfaça os interesses da maioria. Se essa direção da sociedade encontra seu momento de mediação nas agências da sociedade civil e estas são o como a classe dominante busca manter o consenso, o problema é como a classe dominante pode nelas atuar, a fim de se tornar dirigente antes de ser politicamente dominante. Fica o problema de como as classes subalternas possam vir a se tornar hegemônicas no contexto das relações de classe, na sociedade de classes, e qual sentido das agências da sociedade civil que lidam com a educação no interior desse processo".<sup>70</sup>

Tais colocações de C.R. Jamil Cury, aliás muito claras, suscitam algumas observações: sua preocupação filosófico-educacional com a realidade brasileira contemporânea, quando propõe uma análise de conjuntura é evidente. No entanto, com o seu referencial o que está em questão é deslindar a estrutura. Esta se constitui numa espécie de iceberg impeditivo à articulação dos interesses das classes subalternas: reconhece isso quando

---

<sup>67</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>68</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 21.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 29.

questiona, sem responder, o "como as classes subalternas possam vir a se tornar hegemônicas".<sup>71</sup> Há aí um relativo ceticismo com relação ao papel das camadas subalternas.

Provavelmente ainda em busca de resposta a essa questão posta em 1979, C.R.Jamil Cury, referindo-se às experiências administrativas em algumas Secretarias da Educação a nível estadual e municipal, na primeira metade dos anos 80, situa tais práticas progressistas como fonte para a elaboração de um pensamento pedagógico. Abordando tais circunstâncias, diz: "E afirmar que os homens as transformam pela sua participação implica, antes de ficar à espera de respostas que venham prontas do alto, propor-se tarefas, que, à base das práticas progressistas existentes, e à luz de teorias mais amplas que se gestam, possam afirmativamente determinar uma concepção de educação segundo o qual os dirigentes se nutram das necessidades e anseios dos dirigidos e estes se reconheçam nos dirigentes".<sup>72</sup> Evidentemente, isso não é resposta concreta, mas significa uma postura utópica, no sentido de que ela ainda "não é", "não tem lugar", ou seja ela está a um projeto.

Portanto, as condições de possibilidade e de validade de tal perspectiva educacional estão umbilical e epistemologicamente centradas no processo histórico, o qual constitui a fonte de qualquer teorização autêntica sobre educação: "Daí a necessidade de definir a verdade dentro do processo histórico do homem criando sua existência, isto é, na medida em que confirma, este mesmo processo, como libertação da dominação e desenvolvimento do humano na ação transformadora da natureza e da sociedade".<sup>73</sup>

Também deixando entrever dificuldades, Paolo Nosella afirma, a propósito do "horizonte teórico da educação no Brasil", o capitalismo como oponente à possibilidade de uma teoria educacional brasileira: "...não existe uma teoria brasileira, no estrito sentido do termo, pois o Brasil já é plenamente capitalista desde pelo menos meados do século passado... Refletem-se aqui os mesmos embates teóricos da forma universal do capitalismo, moldados

---

<sup>71</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>72</sup> Idem. Educação e conjuntura atual, p. 7.

<sup>73</sup> Ibidem, p. 7.

obviamente pela específica relação neocolonial do capitalismo monopolista do Brasil. Os mesmos livros editados nos centros do monopólio são aqui traduzidos; os mesmos obstáculos às propostas e projetos dos trabalhadores aqui se encontram".<sup>74</sup>

A fala de Paolo Nosella registra ainda seu reconhecimento de que "existem...traços específicos que caracterizam a realidade educacional brasileira, suas condições materiais e suas orientações teóricas. Mas é apenas o triste específico da Colônia, cujo quadro, sabe-se, é calamitoso".<sup>75</sup> E em referência ao específico, ele comenta sobre a evasão escolar, o analfabetismo, a alienação, a escolarização básica, a mortalidade infantil, o salário real, a escola como entreposto de assistência social.<sup>76</sup> Em seguida, afirma: "necessita-se conhecer melhor a realidade concreta brasileira, estudá-la cientificamente à luz do método dialético e em ligação orgânica com os movimentos e lutas sociais. No Brasil, é difícil formar um quadro mínimo de intelectuais que conhecem a fundo e divulguem o método histórico, aplicando-o à realidade brasileira - quando surgem, são reprimidos e censurados, inclusive pela 'cultura' sociedade civil".<sup>77</sup>

Ainda continuando a fazer uma reflexão projetiva, defende o materialismo histórico como dimensão teórica, e a inserção política dos educadores como dimensão prática: "Enfim, se muito se fez em pesquisa educacional, muito ainda resta a fazer, avançando, em duas direções: a) teórica, dando maior rigor aos nossos estudos sobre o materialismo histórico, aplicando seu método à realidade brasileira, isto é, estudando cientificamente a dinâmica do capitalismo monopolista em seus desdobramentos na vida política, moral, cultural, educacional e organizativa nos países dependentes. Hoje avançar teoricamente significa distinguir-se não apenas das formas repressivas do fascismo, mas também do pensamento

---

<sup>74</sup> Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, p. 15.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 15-16.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 17-18.

liberal; b) a prática político-participativa, isto é, inserindo-se os educadores, nos movimentos sociais e nas lutas populares de forma orgânica e participativa".<sup>78</sup>

Na mesma linha vai o raciocínio de Jefferson Ildefonso da Silva em artigo publicado em 1982: "... poder-se-á repensar a prática educacional brasileira e colocar a questão fundamental sobre a carência de uma teoria da educação brasileira elaborada a partir das condições concretas de existência do homem brasileiro, e capaz de determinar uma práxis educativa que também seja transformadora da sociedade concreta".<sup>79</sup>

O posicionamento de Moacir Gadotti está implícito em referências já apresentadas anteriormente, quando distingue que o atual movimento dos educadores brasileiros sorve sua seiva teórica de duas fontes, a européia e a cultura popular. A afirmação da cultura popular como fonte ou como referência evidentemente quer salvaguardar, se comparado com outros posicionamentos seus, um maior grau de aderência à realidade; aparentemente tal direção representa, à primeira vista, uma densidade epistemológica mais significativa do que aquela que investiga o pensamento europeu para construir seu referencial teórico. Todavia, aquele ou esse percurso metodológico não garante necessariamente uma elaboração epistemológica de alcance vigoroso. Parece-nos apressado afirmar que a verdade, a racionalidade educacional emerja das relações com a cultura popular, cabendo estruturar o que o homem sente.

A cultura do povo em citação subsequente aparece vinculada ao "homem e à sua época", ao parco conhecimento que temos de nós, brasileiros, no tocante à linguagem, à psicologia e à filosofia. E associado a isso, destaca que o papel do intelectual é "prestar conta a esse homem e à sua época". Diz ele: "nossa principal fonte de conhecimento é a cultura do povo. Cabe ao intelectual organizar, estruturar, sistematizar aquilo que o homem simples apenas sente. Mais do que a uma banca examinadora ou a uma agência de financiamento, o pesquisador precisa prestar conta a esse homem e à sua época".<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Ibidem, p. 17-18.

<sup>79</sup> Silva, Jefferson Ildefonso da. Elementos para uma teoria da educação brasileira, p. 104.

<sup>80</sup> Gadotti, Moacir. Educação e compromisso, p. 74.

No entanto, as observações de Moacir Gadotti não se restringem apenas a teorizar, mas a fazer uma avaliação do mesmo pensamento teorizado: "O período que escolhemos para exame situa-se no momento em que os educadores brasileiros procuraram 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)".<sup>81</sup>

No entanto, em obra publicada mais recentemente, reconhece maior autonomia e radicalidade no pensamento pedagógico crítico, no qual a concepção marxista se insere como parte: "É inegável também que hoje o pensamento pedagógico 'crítico' tem mais autonomia e radicalidade do que vinte anos atrás, apesar de não ter-se libertado inteiramente de algumas idéias liberais. Cresceu a produção científica em ciência 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...".<sup>82</sup>

Mas isso já era, de certa forma reconhecido nos inícios da década de 80: "Entre nós, a crítica ideológica à educação também tem ocupado grande espaço, sobretudo nos últimos anos da década de 70. Nos dois últimos anos, entretanto, constata-se que os movimentos dos educadores, conscientizados da situação e dos problemas da educação brasileira, ultrapassaram a fase da crítica à educação e o movimento entra gradativamente numa fase mais orgânica, onde, ao lado de um fortalecimento enquanto categoria de profissionais, surgem propostas de mudança, de reformulação ou de redefinição da educação em geral...".<sup>83</sup>

### 3.5. O sentido do interesse nacional:

---

<sup>81</sup> Idem. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 25.

<sup>82</sup> Ibidem, p. 130.

<sup>83</sup> Idem. Concepção dialética da educação, p. 139 (os 'dois últimos anos' se refere a 1981 e 1982).

Não se pode deixar de observar que o potencial nacional-popular próprio de tal teorização educacional é diferente daquele interposto pelas manifestações nacionalistas dos anos 50. Nesse sentido, não apresenta ambigüidades mais apressadas quanto ao sentido do interesse nacional postas por suas reflexões educacionais sobre os problemas da realidade educacional brasileira.

Feita essa distinção, uma das questões cruciais da teorização marxista se revela na relação entre o que fazer com a nação, com o Brasil, com a realidade brasileira - um contexto particular<sup>84</sup> - sem desrespeitar a postura centrada nas classes sociais. O exercício heurístico e hermenêutico próprio de tal teorização tem que privilegiar a luta de classes, porque ela é sua diretora epistemológica e metodológica. Porém como combiná-la com o componente nacional? Este, por ser particular, dialetiza o universal e o singular, a fim de se realizar?<sup>85</sup> Numa tentativa de resposta, partimos da afirmação de que o popular medeia a ambos (nação e classe), ou seja: tanto as classes, quanto a nacionalidade necessariamente têm em comum o popular como campo de realização teórica e prática. Mas essa relação não se faz sem renúncias, sem conflito, sem alienar um dos pólos, mesmo que não se pretenda muita ortodoxia frente a uma teorização sobre classes sociais iluminadas pelo marxismo.

Apesar de deglutir os componentes nacional e popular,<sup>86</sup> a teorização educacional marxista os mantém justapostos entre si, pois os remete à luta de classes. A busca ainda que longínqua de uma sociedade sem classes, acaba resvalando nas resistências nacionais, um fenômeno longe de ser compreendido se reduzido à teoria de classes.

Confrontando tais colocações com uma conclusão de um artigo de Paolo Nosella, afirmando, a propósito da relação escola-trabalho, que se "...tem subjacente a necessidade de

---

<sup>84</sup> Bornheim, Gerd. O idiota e o espírito objetivo trata, do ponto de vista histórico, da incidência das filosofias positivista e neotomista na realidade nacional. Suas reflexões são instigantes para o item que ora nos ocupa (Cf. sobretudo as p. 153-158).

<sup>85</sup> É mister reconhecer aqui o empréstimo das reflexões de Gerd Bornheim em obra já cita anteriormente.

<sup>86</sup> Portantiero, Juan Carlos. O marxismo latino-americano; cf. também o artigo de Amin, Sader. A vocação terceiro-mundista do marxismo, p. 301-302.

reestruturação da Nação..."<sup>87</sup> - cujo programa seria "exigir a materialização do princípio da igualdade social e uma escola em tempo integral para os filhos dos trabalhadores; deve-se exigir que a ele seja ensinado como dirigir a sociedade, exigir, portanto, que se lhes ensine o processo histórico-científico, e não apenas pobres fórmulas avulsas do saber enciclopédico; deve-se exigir que as escolas sejam realmente centros culturais e não meros postos de assistência social; devem-se polemizar as metodologias assistencialistas e as pedagogias compensatórias"<sup>88</sup> - depreende-se que uma nova concepção de sociedade e de política permeia a discussão, bem como a canalizada idéia de que o acesso dos trabalhadores à escolarização se realizaria a favor da reestruturação da nação.

No entanto, parece não ser semelhante a direção das reflexões presentes em "Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação",<sup>89</sup> a qual reflete a política educacional implantada em Minas Gerais em 1983, em plena gestação daquilo que veio ser denominado por Nova República. Neidson Rodrigues destacava que a "...a experiência mais completa é a que ocorre no Estado de Minas Gerais, pelo caráter universal da questão, como também pelas soluções encaminhadas, que não privilegiam qualquer aspecto em particular, bem como pela condução sistemática do processo de mudança que se está implantando no Estado e que permite, da prática concreta do trabalho, extrair uma teoria para uma nova educação no Brasil".<sup>90</sup> Como se observa, há nesse texto um tom eufórico, até um tanto triunfalista, refletindo as perspectivas de um PMDB vitorioso nas eleições de 1982, o entusiasmo com o processo de desmilitarização da vida política, com a democratização política em andamento e, conseqüentemente, com a possibilidade de potencializar os novos ideais de educação em gestação.

---

<sup>87</sup> Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, p. 19.

<sup>88</sup> Ibidem, p. 18-19.

<sup>89</sup> Rodrigues, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.

<sup>90</sup> Para maiores detalhes sobre tal teoria, esta obra é um testemunho do autor, naquele momento Superintendente da Educação no Estado de Minas Gerais, tendo à frente da Secretaria Estadual; da Educação, Otávio Elísio, e por governador de Minas Gerais, Tancredo Neves. Maiores detalhamentos da proposta de Neidson Rodrigues, cf. as p. 43-49 e 65-80 da obra, Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. Cf. também A proposta da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Continuando a ilustrar os posicionamentos de Neidson Rodrigues, e mantendo o registro sobre o nacional, como foco de preocupação educacional, o referido educador no calor das discussões político-educacionais em Minas Gerais, quando de sua ocupação do cargo de Superintendente da Educação no Estado de Minas Gerais, se dirige aos educadores através de uma carta nos seguintes termos: "Vivemos um momento histórico sumamente importante para a nacionalidade brasileira e para o Estado de Minas Gerais em particular. É o momento em que devemos mostrar à Nação que estamos dispostos a implementar uma grande renovação no processo educacional das jovens gerações mineiras. Não estamos preocupados em inventar novas técnicas de ensino, buscar novas teorias ou descobrir novas formas de planejamento para a educação. Estamos, sim, preocupados em responder, através do exemplo de Minas Gerais, ao apelo que vem da sociedade brasileira, de que a educação cumpra, de maneira completa e decisiva, o seu papel na formação dos cidadãos".<sup>91</sup> Evidentemente, e contrário ao que nega, a busca por novas teorias educacionais é um fato. Compreendemos que a citação anterior, remetida pela nota 90 em relação à nota 91, no tocante à teoria da educação, seja apenas um paradoxo.

Também de olho em tal conjuntura, a fala de Jamil Cury procura alinhavar, apesar das interrogações, as diferentes experiências ocorridas a nível administrativo-educacional<sup>92</sup> para constituí-las em lastro para a teoria educacional: "Educadores e políticos, formados na crítica à reprodução ou sensíveis a ela, tornados administradores da educação, têm buscado caminhos alternativos em suas gestões. A aceleração histórica em que vivemos postula já uma reflexão em processo, no sentido de aquilatar o âmbito, a extensão e a adequação dessas verdadeiras 'reformas dos anos 80'? Por exemplo: essas reformas vem sendo legitimadas por seus usuários, de tal modo que se possam erigir em princípio metodológico (provisório) em vista de sua extensão mais ampla?".<sup>93</sup> Mais adiante, abandonando o tom interrogativo, afirma

---

<sup>91</sup> Idem. Lições do Príncipe e outras lições, p. 87-88.

<sup>92</sup> A respeito das experiências administrativas sob a égide do PMDB, partido vitorioso nas eleições de 1982, o que antecederia os caminhos em direção à Nova República, já há alguma avaliação: para isso cf. Praes, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada e prática pedagógica progressista na escola pública mineira.

<sup>93</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Educação e conjuntura atual, p. 7.

que "... a reflexão circunstancial e diferenciada de experiências já existentes e em exercício é metodologicamente importante para um novo projeto".<sup>94</sup> Sua conclusão é deveras projetiva quando por meio de processo participativo defende que é preciso "...propor-se tarefas que, à base das práticas progressistas existentes, e à luz de teorias mais amplas que se gestam, possam afirmativamente determinar uma concepção de educação segundo a qual os dirigentes se nutram das necessidades e anseios dos dirigidos e estes se reconheçam nos dirigentes".<sup>95</sup> Observe-se que suas reflexões são menos calorosas do ponto de vista político, e descentradas da questão nacional, e situadas na relação entre dirigentes e dirigidos, uma temática ligada à abordagem classista.

Retornando às reflexões de Neidson Rodrigues: centrado na idéia de servir à nação brasileira, seu ideal é 'promover uma grande renovação' no campo educacional mineiro como resposta ao 'apelo que vem da sociedade brasileira'. Contextualizando sua fala: em 1982, o PMDB havia vencido as eleições em vários Estados; em 1983, Tancredo Neves assume o governo estadual em Minas Gerais; em 1983, ainda, acontece o Congresso Mineiro de Educação, do qual Neidson Rodrigues é protagonista como superintendente. Em 1984, Tancredo Neves seria eleito Presidente da República do Brasil. Antes disso, acontecia a campanha pelas eleições diretas. É nesse clima de gestação da Nova República que deve ser entendido o entusiasmo do PMDB, através das administrações estaduais, em realizar seu discurso de oposição. A reivindicação por "participação nos processos decisórios nacionais" e "no âmbito das decisões educacionais" legitima a proposta de Neidson Rodrigues pela "ação colegiada".<sup>96</sup> É no bojo desse processo político educacional que ele afirma fazer e realizar uma nova proposta de educação.

Como vimos até agora, pelas citações anteriores dos escritos de Dermeval Saviani, depreende-se que ele externa a ênfase nas classes sociais em oposição a países ou nação. E que não expressa nenhum deslize com relação a uma abordagem nacionalista. A ênfase posta

---

<sup>94</sup> Ibidem, p. 7.

<sup>95</sup> Ibidem, p. 7.

<sup>96</sup> Idem. Tendências do ensino no Brasil hoje, p. 51.

sobre as classes sociais situa a questão teórica para além das fronteiras nacionais. A preocupação com o sistema capitalista mundial parece fecundar qualquer reflexão mais específica: nessa direção, o capitalismo acaba sendo considerado em sua dinâmica como construtor de impedimento a qualquer transformação. A afirmação da luta de classes como um fenômeno universal caracteriza a especificidade de sua proposta. Nessa perspectiva, a dialetização entre o capitalismo internacional e o capitalismo brasileiro direciona metodologicamente a elaboração de um pensamento pedagógico brasileiro. É nessa direção que pode ser questionada a carência de múltiplas determinações para ser concreto.

A questão crucial que permeia tal crítica ao pensamento pedagógico brasileiro em versão marxista é como o abstrato se torna concreto. Ou seja: como o capitalismo, considerado em dimensões abstratas, se torna concreto na pesquisa educacional brasileira. É óbvio que as oposições entre a abstração e a concretude e vice-versa são componentes intrínsecos do esforço do homem para elaborar o conhecimento. E tais oposições alicerçam a discussão em torno das dimensões universal, particular e singular. E como o conhecimento humano é conceitual, o esforço deve ser no sentido de que o universal seja dimensionado, ou se deixe dimensionar pelo particular e pelo singular. Afinal, a práxis não é aquela que recomenda tal realização, possibilitando-a? Não é possível desvincular-se do patrimônio cultural ocidental, como querem os críticos da europeização. É aí que a elaboração de um pensamento pedagógico brasileiro encontra sua validade, fazendo-se desconectado da realidade nacional, porém não é possível separá-lo de sua particularidade nacional enquanto fonte de inspiração, nem de seu exercício quando no processo de elaboração e de exercitação política.

Observa-se que um dos traços marcantes desse pensamento é a busca pela autonomização das classes subalternas no contexto nacional, embora haja divergências entre os educadores que expressam alguma tematização relacionada com o interesse nacional. No entanto, essa variada problematização em torno da questão nacional se manifesta mais com uma forte densidade política do que epistemológica, que procurasse nacionalizar o conhecimento como já ocorrera nos anos 50. Na verdade, a epistemologia também educacional não pode ser geográfica, política, histórica, mas todos estes elementos devem ter

assento em tal cadeira filosófica, pois a epistemologia tem dimensões epistemológica, lógica, histórica e dialógica.<sup>97</sup> A reflexão filosófico-educacional, é claro, pode estar condicionada à divisão política existente na organização política, porém esta não pode ser ponto de partida para pensar a autenticidade, a originalidade e a autonomia de uma reflexão.

Portanto em linhas gerais, a reflexão educacional brasileira de cunho marxista não carrega consigo arraçoados nacionalistas, apesar de seu denso interesse nacional. O horizonte de tal teorização está em apontar para a transmutação da realidade brasileira em poder ser, em vir a ser o que não é. Por conseguinte, compartilha dessa forma de uma vontade de resolver os problemas nacionais, as questões da realidade brasileira: está aí o seu locus teórico em contribuir para a autonomia do pensamento pedagógico brasileiro a fim de resgatar a realidade brasileira e ser resposta a ela. Isso se traduz em preocupações com as condições da sociedade brasileira atual, apontando para a necessidade de estudá-la, de compreendê-la, etc. Daí deriva a necessidade de se ter uma teoria educacional brasileira.

Na visão de G. Borheim, "o espírito cosmopolita só alcança realizar-se através da nação, e esta, longe de qualquer particularismo, só logra deparar com a sua vocação autorealizadora ao nível do cidadão do mundo".<sup>98</sup> É a essa dialetização entre o cosmopolita e o particular que deve atentar um pensamento pedagógico brasileiro. Este não precisa ser nacional, nem muito menos internacional. Necessita ser o resultado que signifique uma articulação prática e teórica do mundo humano em sua totalidade.

\* \* \*

É preciso enfatizar que a concepção de homem, de sociedade e de educação implícita na postura marxista que ilumina a reflexão educacional brasileira é uma grande salvaguarda para a busca incessantemente renovada de compreender o real, o concreto. A dialetização desejada, cuja intencionalidade pretendida é universal, a fim de construir a dominação pelo

---

<sup>97</sup> Nicol, Eduardo. Los principios de la ciencia. Cf. sobretudo o capítulo 2, que trata das quatro dimensões do conhecimento.

<sup>98</sup> Bornheim, Gerd. O idiota e o espírito objetivo, p. 127.

proletariado, não caminha sem dúvida na direção do novo, do transformador, pois a resistência do particular dá mostras de força e vigor camaleônicos. A teorização não tem um caráter coercitivo e controlador como o tem a prática. Nessa linha, não se pode cair numa hermenêutica voluntarista que procure fazer emergir o novo, capaz de negar o velho e até fazê-lo desaparecer. A realidade histórica é mais pujante do que a hermenêutica.

Como se depreende, tais considerações finais em torno de algumas determinações organizadoras da teoria educacional em apreço, tematizam mais de perto a realidade brasileira contemporânea. Neste capítulo, os temas abordados - a europeização, o interesse nacional, o capitalismo, a latinoamericanidade e a teoria educacional - situam o locus epistemológico no seu atual processo de elaboração.

Não se desconhece a larga produção teórica entre as ciências da educação que exploram a problemática realidade educacional brasileira. Na verdade, elas podem representar, sob tal concepção de educação, desdobramentos de uma proposital e sólida direção para a pesquisa educacional brasileira. A história da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação, a psicologia da educação, vem passando por tais crivos de análise, e a produção teórica que daí deságua há mais de uma década, não é de pequena monta e significação.

No entanto, ainda é um pensamento em elaboração, fragmentado. Há certos tópicos, por nós aqui privilegiados, carentes de preocupação por parte dos educadores em análise. Daí se explica a impossibilidade de melhor sistematização de nossa parte. De qualquer forma, este capítulo demonstra a fragilidade de certas considerações.

## CAPÍTULO 4

### AS CLASSES POPULARES COMO LUGAR EPISTEMOLÓGICO

"Quem sabe descobriremos que aquilo que genericamente chamamos de 'camadas populares' possui uma heterogeneidade bastante grande quando as consideramos enquanto usuárias do sistema escolar" (Guiomar Namó de Mello. Educação do educador: ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo, p. 5).

Até aqui procuramos construir de maneira multifacetada vários ângulos - ou seja, pelas tipologias (capítulo 1), pelo lugar reivindicado da postura marxista na realidade educacional brasileira (capítulo 2) e por algumas determinações exercidas sobre a realidade brasileira (capítulo 3) - pelos quais vem se estruturando a reflexão educacional brasileira de veio marxista. E neste capítulo procuraremos adentrar no aspecto cordial de tal reflexão, enfeixando com este nossas incursões pela sobredita reflexão.

O objetivo deste capítulo é investigar, de um lado, sobre a emergência das classes populares no pensamento pedagógico em apreço e, de outro, sobre a determinação epistemológica e ontológica que cabe às mesmas classes populares desempenhar em relação ao mesmo pensamento. Seria instigante verificar as condições de formação de tal segmento da estratificação social ao nível da história brasileira sobretudo pelo século XX, na expectativa de compreender o processo de estruturação capitalista aí verificado ou a conjuntura em que emergiram, e que as construíram, mas ater-nos-emos à sua manifestação ao nível da teorização educacional.

Dada a ampliação do uso da expressão, classes populares, e de outras correlatas presentes na literatura educacional,<sup>1</sup> faz-se necessário indagar acerca de sua densidade no pensamento pedagógico em apreço. Qual é a sua relação com o pensamento sociológico brasileiro e histórico que se realizou e se realiza entre as Ciências Sociais em geral? Em que estatuto teórico se insere, posto que se trata de um conceito-chave em tal pensamento? É óbvio que sua significação no âmbito educacional em pauta se prende à teorização informada pelo marxismo, mas também aí cabe indagar sobre sua direção e sua especificidade no contexto brasileiro. A nossa reflexão procurará privilegiar isso.

O ensejo que a pesquisa sobre a representação dos trabalhadores como classe social na produção das ciências sociais no Brasil,<sup>2</sup> bem como outros estudos nos propiciam,<sup>3</sup> possibilita direcionar o presente capítulo para uma análise sobre a racionalidade significada pela expressão classes populares.

As primeiras linhas de um artigo referente à sobredita pesquisa nos interessa pelo seu caráter descritivo das mesmas: "tentar analisar alguns textos recentes que fazem aparecer os trabalhadores, os operários, os subalternos, os populares, os habitantes de periferias, favelas e subúrbios, os migrantes, os mobilizados em sindicatos e os participantes de movimentos sociais urbanos como um corpo de pessoas e grupos que, juntos, formam para o pensamento sociológico uma 'categoria', uma 'estrutura', ou uma 'prática coletiva' no interior de relações com outros grupos que lhe são antagônicos".<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> É conveniente ressaltar um esclarecimento prévio: também se encontram outras expressões que têm a mesma equivalência no interior de tal pensamento pedagógico, tais como: classe trabalhadora, classe subalterna, proletariado, classe oprimido ou simplesmente trabalhadores.

<sup>2</sup> Os artigos de que nos utilizamos são três: O primeiro é de Paoli, Maria Célia, Sader, Eder e Telles, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico (notas de uma pesquisa); o segundo é de Paoli, Maria Célia. Os trabalhadores urbanos na fala dos doutores: tempo, espaço e classe na história operária brasileira; o terceiro é assinado por Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre 'classes populares' no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre os acontecimentos recentes).

<sup>3</sup> Zaluar, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza; Weffort, Francisco C.. O populismo na política brasileira; Weffort, Francisco C.. Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade).

<sup>4</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre as "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes), p. 39.

Note-se que aí a expressão tem um adensamento preciso: identifica sinonimicamente as classes populares ou, melhor, descrevem-nas sobre sua composição - é o caso de habitantes de periferias, favelas e subúrbios, os migrantes, os mobilizados em sindicatos e os participantes de movimentos sociais urbanos, operários, subalternos, populares, etc. Além dessa preocupação conceitualmente descritiva, a segunda parte da citação irmana nossos propósitos, já que pretendemos realizar o mesmo em textos que caracterizam o pensamento pedagógico marxista no Brasil. E desde já é preciso concordar com Sader que a discussão que se faz hoje em torno das classes populares torna nítida a perspectiva de um questionamento sobre o "lugar, os limites e as possibilidades do trabalhadores e de suas ações na história".<sup>5</sup>

Portanto, o que preside o percurso deste capítulo é mostrar que o discurso educacional em pauta concatena inúmeras idéias em torno das classes populares, colocando-as hierarquicamente no topo enquanto constituintes e fundamentadoras do mesmo. Além de averiguar as classes populares como lugar epistemológico dessa teorização educacional, poderia também ser visado complementarmente neste capítulo a investigação de alguns conceitos-chave, os quais compõem as preocupações contidas na significação expressa em classes populares. Tais conceitos são entre outros: democracia, revolução, concepção de Estado, socialismo, transformação, libertação, emancipação, partido, sociedade autogestionária (tais conceitos se encontram freqüentemente nos textos, objeto de nosso estudo; no entanto, não permitem uma sistematização; o nível de fragmentação e de imprecisão chega a ser maior do que de alguns conceitos analisados no capítulo 3). Porém, a reflexão estará centrada somente sobre as classes populares. Dito de outra forma, este capítulo objetiva examinar, dentre os escritos dos diversos educadores brasileiros contemporâneos que se postulam como marxistas, a significação epistemológica da expressão classes populares na teorização educacional em apreço.

Por lugar epistemológico está se procurando caracterizar a posição a partir da qual a teorização educacional em apreço se realiza. O termo lugar não tem aqui um sentido espacial,

---

<sup>5</sup> Ibidem, p. 41.

mas ontológico. Portanto, é aqui entendido como o ponto a partir do qual se dispõe e se organiza um dado discurso: é ele que alicerça toda a teorização, constituindo-se em sua base de sustentação. A expressão, classes populares ou outras equivalentes, que aparecerão em inúmeras citações no decorrer deste capítulo, ocupa a posição mais hierarquicamente superior em relação aos outros conceitos-chave. Tal conceito-chave estriba toda a argumentação, bem como constitui o próprio sentido da teorização educacional em apreço.

De acordo com isso, as classes populares constituem-se em referência básica para a teorização educacional em apreço. Pode-se mesmo sem risco de exagero dizer que as mesmas são a sua força motriz, além de ser o alfa e o ômega de tal postura. É a partir desse conceito-chave que se realiza a inteligibilidade do educacional e do pedagógico, e é onde se assenta e se efetiva o seu projeto educacional.

Para a realização do intento de tal capítulo, passaremos em revista algumas incursões pelas Ciências Sociais no Brasil (tópico 4.1.), para em seguida examinar sua ascensão como conceito-chave, estruturador de tal discurso sobre a educação brasileira (tópico 4.2.); por último, procuraremos complementar com algumas observações sobre sua densidade epistemológica e sobre sua significação política (tópico 4.3.).

#### 4.1. Algumas incursões pelas Ciências Sociais no Brasil:

Postula-se esse caminho em direção às Ciências Sociais, porque a Educação é uma área de estudo que não pode não fazer isso. O binômio Educação-Sociedade implica necessariamente uma interlocução com as chamadas Ciências Sociais, sob pena de construir seu discurso teórico apenas sobre o processo de subjetivação do indivíduo humano, o que é ainda ocorrente. Não se pode deixar nunca de referi-la à postura que constitui a Educação como "... apenas um objeto (ou um conjunto de objetos) no seio dos fatos humanos".<sup>6</sup> Ou

---

<sup>6</sup> Isambert-Jamati, Viviane. Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa, p. 172.

como afirma Zaia Brandão: "a pesquisa em educação depende fundamentalmente de outras áreas. Ela não consegue encaminhar a maioria dos seus problemas, sem o concurso das áreas da psicologia, sociologia, história, antropologia, filosofia, etc".<sup>7</sup>

Por conseguinte, o caminho que postulamos permite indagar e verificar que vizinhança e solidariedade, mas com autonomia, guarda a teorização educacional em pauta com o percurso contemporâneo da teorização ocorrente no campo das Ciências Sociais, em particular no Brasil, e quais as suas confluências com as já clássicas Ciências da Educação. Porém, não nos interessa alongar nesse aspecto, se não de modo periférico, para concentrar-se na perspectiva de situar a discussão em torno da significação das classes populares, enquanto afluente das abordagens que se realizam nas Ciências Sociais. É com este viés temático, que percorreremos as origens da discussão em torno do tema deste capítulo (ver tópico 4.1.1.), para em seguida aportar no campo do pensamento social brasileiro, para examinar a existência de alguma tradição na história do desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil em situar as classes populares como lugar epistemológico.

#### 4.1.1. Um pouco de história sobre a discussão a respeito das classes populares:

A ascensão das massas no cenário acadêmico reflete a ascensão das mesmas ocorrida no bojo da história moderna e contemporânea: a perspectiva aberta pelo liberalismo - primeiro, pela discussão, e depois pelo triunfo econômico e político de tal visão de mundo -, mostra fendas por onde emergiu o socialismo utópico e, aprofundadamente, o socialismo científico, o anarquismo, a variante socialista conhecida por Escola de Frankfurt, etc. E por essas fendas, o discurso sobre os trabalhadores de um modo geral revela tonalidades diferenciadas, porém assumida epistemologicamente de uma maneira mais concreta.

---

<sup>7</sup> Brandão, Zaia. A teoria como hipótese, p. 163.

A palavra classe, no sentido de classe social, manifesta-se no entardecer da chamada História Moderna, em fins do século XVIII. A partir daí, teve seu uso estendido, sobretudo a partir dos meados do século XIX. Confirmamos as palavras de Ralph Dahrendorf num texto clássico: "No século XIX o conceito de classe foi tomando gradualmente colorações mais definidas. Adam Smith já falara da 'classe trabalhadora', ou 'classe pobre'. Nos trabalhos de Ricardo e Ure, Saint Simon e Fourier, e evidentemente nos de Engels e Marx, a 'classe dos capitalistas' entra em cena ao lado da 'classe dos trabalhadores', a 'classe rica' ao lado da 'classe pobre', a 'burguesia' ao lado do 'proletariado'..."<sup>8</sup>

Complementamos tal afirmação com uma fala retirada de uma obra de 1845, A condição da classe trabalhadora na Inglaterra em 1844 de Engels: a "história da classe trabalhadora na Inglaterra começa na segunda metade do século passado (XVIII), com a invenção da máquina a vapor e das máquinas para a industrialização do algodão".<sup>9</sup> Evidentemente, tal categoria em consideração tem sua explicitação primordial fundada em suas origens históricas, porém não pode ser desconsiderado que é no interior da elaboração marxista que a classe trabalhadora torna-se uma ferramenta conceitual nodal para as análises e explicações sobre a sociedade capitalista de então. O próprio Marx ilustra isso com uma formulação muito densa a esse favor: "por mais de quarenta anos temos ressaltado que a luta de classes é a força motriz primária da história e especialmente que a luta de classes entre a burguesia e o proletariado é a grande alavanca da mudança social moderna"<sup>10</sup>.

Voltando novamente à fala de R. Dahrendorf: "Marx adotou a palavra utilizada pelos primeiros economistas políticos britânicos; sua aplicação aos 'capitalistas' e 'proletários' deriva dos socialistas 'utópicos' franceses; e a concepção da luta de classes baseia-se na dialética de

---

<sup>8</sup> Dahrendorf, Ralph. As classes e seus conflitos na sociedade industrial, p. 16. Algumas informações adicionais descrevem as datas de algumas obras clássicas sobre o tema: A riqueza das nações de Adam Smith é de 1776; o Manifesto dos iguais de Babeuf é de 1796; A indústria de Saint-Simon é de 1816; Princípios de Economia Política e tributação de David Ricardo é de 1817; A condição da classe trabalhadora na Inglaterra em 1844 de Engels é de 1845; O Manifesto comunista de Marx e Engels é de 1848; Da capacidade política das classes trabalhadoras de Proudhon é de 1865.

<sup>9</sup> Engels, F.. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra em 1844, p. 31.

<sup>10</sup> Apud in Dahrendorf, Ralph. As classes e seus conflitos na sociedade industrial, p. 21.

Hegel. A teoria de classes proporciona a problemática vinculação entre a análise sociológica e a especulação filosófica no trabalho de Marx. Ambas podem e devem ser separadas, mas, nesse processo, a teoria de classes se divide em dois, pois ela é tão essencial para a filosofia da história de Marx como o é para sua análise da dinâmica da sociedade capitalista".<sup>11</sup>

Como se observa, a contribuição do marxismo é classicamente fundamental e referente para uma teorização sobre as classes. Parafraseando uma expressão de R. Dahrendorf, tal teorização adquire 'um potencial explosivo',<sup>12</sup> sobretudo contemporaneamente; entretanto, tal caráter explosível é mais nítido no marxismo de um modo geral, na medida em que esboça uma perspectiva bipartida ou dicotômica sobre as classes, como é o caso da 'burguesia' e do 'proletariado', ou da 'classe dos capitalistas' e da 'classe dos trabalhadores'. Vejamos a distinção de Ferrater Mora: é "comum que enquanto as divisões tripartidas insistem em, ou pressupõem, alguma harmonia entre as classes, as divisões bipartidas ou dicotômicas põem em relevo a tensão e luta entre classes. Em boa parte das doutrinas sociais reformadoras ou revolucionárias do século XIX, desde Babeuf e Saint-Simon até Blanqui e Marx, as concepções bipartidas e conflitivas têm predominado sobre as tripartidas e 'harmonizadoras'".<sup>13</sup>

Sem nos delongarmos em sua tramitação histórica, além de apenas registrar suas origens e um pouco de discussão sobre a classe dos trabalhadores, pode-se afirmar que a ação teórica de compreensão da realidade sócio-econômica a partir de uma visão tripartida, no sentido de reconhecer três estratificações, foi inclusive apontada por Marx em sua maturidade: "Sem dúvida, a estrutura econômica da sociedade moderna desenvolveu-se mais ampla e classicamente na Inglaterra. Não obstante, mesmo nesse país não se patenteia pura essa divisão em classes. Também lá, as camadas médias e intermediárias obscurecem por toda a parte as linhas divisórias...".<sup>14</sup> O mesmo reconhecimento também se encontra numa referência

---

<sup>11</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>13</sup> Mora, José Ferrater. Diccionario de Filosofia, verbete: classe social.

<sup>14</sup> Marx, Karl, O Capital, livro III, vol. 6, p. 1012.

a Malthus, a quem qualifica ironicamente por 'profundo pensador': "Sua maior esperança ... é que aumente a massa da classe média, e o proletariado... constitua um segmento relativamente cada vez menor da população total... Este é na realidade o rumo que segue a sociedade burguesa".<sup>15</sup>

#### 4.1.2. As classes populares no pensamento social brasileiro:

No Brasil, a expressão, classes populares, tem livre acesso acadêmico pelo menos a partir da década de 50, porém ela está presente em toda a história político-partidária de esquerda pelo século XX brasileiro. Aqui remeteria o leitor para alguns estudos<sup>16</sup> que averiguam pontuadamente a temática que ora nos ocupa em particular.

Baseando-se nas pesquisas de Eder Sader e outros, diríamos que "as camadas populares apareceram na academia através da temática da modernização, que exprimia, nos anos 50, a sensação coletiva de uma transição entre uma sociedade pobre, atrasada e desigual para uma sociedade industrializada, urbanizada e universal. O descompasso temporal e espacial da mudança social do país produziu a célebre imagem dos "dois Brasis"... Embora a

---

<sup>15</sup> Idem. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico, vol. III, p. 1118. O mesmo testemunho se verifica numa crítica a David Ricardo, quando toma uma posição contundente à classe média: afirma que D. Ricardo se esquece de acentuar: o crescimento constante das classes de permeio, situadas entre trabalhadores, de um lado, e capitalistas e proprietários das terras, de outro; vivem elas diretamente da renda (*revenue*) em escala cada vez maior e em grande parte; sobrecarregam a base trabalhadora e aumentam a segurança e o poder sociais das dez mil famílias de cima. A burguesia erige a perpetuação da escravatura assalariada por meio da aplicação das máquinas em 'apologia' destas". In Marx, Karl, Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico, vol. II, p. 1007.

<sup>16</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. Educação e movimento operário; idem. Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937); Saviani, Dermeval. O pensamento de esquerda e a educação na República brasileira; Ghiraldelli Jr., Paulo. A escravatura assalariada por meio da aplicação das máquinas em 'apologia' destas". In Marx, Karl, Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico, vol. II, p. 1007.

<sup>16</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. Educação e movimento operário; idem. Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937); Saviani, Dermeval. O pensamento de esquerda e a educação na República brasileira; Ghiraldelli Jr., Paulo. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República; Jomini, Regina Célia Mazoni. Educação anarquista na República Velha: algumas idéias e iniciativas pedagógicas; Reis Filho, Daniel Aarão et alii. História do marxismo no Brasil: o impacto das revoluções.

rígida divisão dualista fosse atacada por todo o pensamento marxista e também pelo pensamento que queria vincular as duas partes como faces de um mesmo processo de desenvolvimento, a desigualdade interna da feição cultural e econômica do país passou a primeiro plano. A teoria da modernização oferecia, mesmo que criticada, um referencial temático por onde se pensar o impacto do momento histórico e a atmosfera da transição vivida".<sup>17</sup>

Alicerçado nos mesmos pesquisadores, foi no início da "década de 60 que a classe operária se tornou objeto de reflexão sistemática no Brasil...".<sup>18</sup> Desse período "... resulta um modo consistente de análise da presença dos trabalhadores na sociedade brasileira...".<sup>19</sup> "Até então, a imagem dos trabalhadores nas ciências sociais só aparecia como agregado amorfo sem vida própria (nas vertentes dos pensamentos autoritários e nacionalistas) ou como derivação abstrata de uma filosofia da história (na vertente da produção comunista local).<sup>20</sup> A "questão da conotação negativa (econômica, cultural e política) da heterogeneidade das classes populares - diante de uma homogeneidade necessária - iria adentrar pelos meandros do integralismo (anos 30), das reformulações do comunismo (anos 40 e 50), do pensamento nacionalista (ISEB, anos 50) e, finalmente, do aparato conceitual as ciências sociais, quando os pensadores acadêmicos tentaram produzir o seu próprio retrato das classes populares".<sup>21</sup>

Explicitando melhor as afirmações do parágrafo anterior, e ainda utilizando-se das conclusões dos mencionados pesquisadores: no decorrer dos anos 60, "Juarez R. Brandão Lopes, Alain Touraine, Fernando Henrique Cardoso, Leôncio Martins Rodrigues, José Albertino Rodrigues e Azis Simão foram os autores que construíram a imagem sociológica e

---

<sup>17</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro..., p. 47-48. Cf. também O Populismo na política brasileira de F.C. Weffort, especialmente as p. 81-103, referente à Introdução à segunda parte (p. 81-87) e o capítulo IV - Classes populares e política, p. 89-103.

<sup>18</sup> Paoli, Maria Célia, Sader, Eder e Telles, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico (notas de uma pesquisa), p. 132.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>21</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro..., p. 47.

política dos trabalhadores brasileiros urbanos e fabris como classe social".<sup>22</sup> Além do mais, "... estes autores montaram uma imagem de classe trabalhadora que se tornou paradigmática como representação de um sujeito, cujo traço distintivo é a sua negatividade - isto é, a falta de uma coerência e identidade social e política coletiva, a falta de uma coerência e racionalidade a partir de sua posição objetiva no processo de produção, a falta de uma consciência adequada de classe, a falta de uma autonomia mínima de movimentação coletiva solidária".<sup>23</sup>

"Suas práticas de sociabilidade, trabalho e associação são quase o oposto daquilo que se esperaria idealmente como compondo uma classe operária.....".<sup>24</sup> "Pelo contrário, a sensibilidade à força 'virtual' é a marca que distingue os autores acadêmicos dos antigos ensaístas políticos.....", isso em referência à produção teórica entre os anos 30 e 50.<sup>25</sup> "Em boa parte, a incapacidade de uma forma de atuação política e coletiva 'adequada à situação de classe' (numa expressão de F. Henrique, de 1960) aparece na representação acadêmica como derivada do 'ser' em transição que é esta classe...".<sup>26</sup>

Conforme caracterizamos anteriormente, a maneira peculiar dos estudiosos marxistas visualizarem a sociedade, em termos de estratificação social, se revela através da classificação bipartida ou dicotômica - (exemplo clássico é a burguesia versus proletariado que depois assumiu outras formas, mas mantendo a perspectiva bipartida) - o que faz relevar a tensão e a luta entre as classes. No Brasil, tal caracterização também é observada por José Arthur Rios quando afirma, a respeito da classe média, que o "grupo de estudiosos marxistas concentrado na dicotomia proletariado/burguesia não mostrou por ela nenhum interesse".<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup> Ibidem, p. 48.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 49.

<sup>24</sup> Ibidem, p. 50.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 50.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 50.

<sup>27</sup> Dicionário de Ciências Sociais, verbete: classe média.

Especificamente em relação à teorização educacional, o surgimento das "classes populares" na linguagem sociológica coincide com a emergência da idéia de democratização da cultura, idéia cara às posturas progressistas, porém observada entre nós desde o início do século XX. De um modo geral, os mesmos parâmetros cronológicos relativos à emergência política das classes populares no pensamento social instrumentam-nos para a verificação do que vinha ocorrendo no campo da Educação.

A título apenas de exemplificação, podem ser citados a produção educacional de Florestan Fernandes entre fins da década de 50 e início dos anos 60,<sup>28</sup> bem como um artigo de Octávio Ianni do fim dos anos 50.<sup>29</sup> Aí não se encontra explicitamente a temática em torno das classes populares, mas a escola é concebida como contribuinte à mudança social e ao desenvolvimento econômico, estando subjacente a crença na educação como fator de transformação social.<sup>30</sup>

O trecho que selecionamos de um artigo de Octávio Ianni é exemplar sob esse aspecto: "De um lado, as camadas e grupos sociais, especialmente nos ambientes urbanos industrializados, tomam progressivamente consciência das suas condições reais de vida, das possibilidades e limites de alteração dessas condições e do significado catastrófico que o agravamento das tensões sociais tem para a sociedade global, tanto quanto para certos grupos particulares, que se encontram mais afastados dos instrumentos de dominação. Por outro lado, no quadro dessa situação, círculos cada vez mais extensos adquirem consciência da precariedade do sistema educacional vigente; do sentido em que deve desenvolver-se e das limitações que sistemas privados de ensino, dada sua função seletiva e segundo as condições relativamente anacrônicas em que opera, representam para a expansão do processo democrático".<sup>31</sup> Isentamo-nos de exemplificar com algum trecho o posicionamento de Florestan Fernandes para não nos alongarmos nesse retrospecto histórico.

---

<sup>28</sup> Cf. a respeito a sua obra, Educação e sociedade no Brasil.

<sup>29</sup> Ianni, Octávio. Condições sociais do processo democrático.

<sup>30</sup> Gomes, Cândido. A educação em perspectiva sociológica, p. 7.

<sup>31</sup> Ianni, Octávio. Condições do processo democrático, p. 68-69.

Na década de 60, o testemunho de Francisco C. Weffort, em 1965, sobre uma das obras fundamentais de Paulo Freire, é importantíssimo. Segundo ele, "foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Paulo Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada, de um modo autêntico, para a libertação das classes populares. Não obstante, se podemos encontrar, ao nível da educação, uma unidade real da teoria e da ação, ela não se dá ao nível da política, terreno onde a ideologia serviu à criação de uma atmosfera de luta, mas não chegou a instaurar-se de maneira organizada na ação".<sup>32</sup>

Este outro trecho introdutório ao clássico 'Educação como prática da liberdade' é muito mais denso na perspectiva de nosso encaminhamento, no sentido das relações entre a Educação e as Ciências Sociais no Brasil. Com relação a isso, afirma novamente F.C. Weffort em relação a Paulo Freire: "Suas idéias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular. Mas cabe assinalar que se estas idéias trazem nítidos os sinais do tempo e das condições históricas brasileiras, isto não significa que se encontre inibida a possibilidade de esclarecimento de sua significação geral. Não seria ilegítimo pretender que esta visão educacional diga algo de verdadeiro para todos os povos dominados do Terceiro Mundo".<sup>33</sup>

E, em seguida, Weffort alinhava relações com o pensamento social, além de sugerir indagativamente direções para a prática política: "Porque no campo da significação geral do movimento brasileiro de educação popular interessam-nos sobretudo suas implicações sociais e políticas. Esta preocupação que vai além da esfera pedagógica em que se move o autor, constitui um dos motivos básicos destas nossas reflexões. A experiência educacional com as

---

<sup>32</sup> Weffort, Francisco C.. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade, p. 25.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 4.

massas não deveria ser considerada como uma sugestão para o estudo de novas linhas para uma autêntica política popular?<sup>34</sup>

Em que pese a tônica nacionalista presente em Paulo Freire, como já demonstraram os estudos de Vanilda Paiva,<sup>35</sup> averigua-se no pensamento pedagógico brasileiro do século XX uma preocupação em democratizar a educação e a cultura, direção esta presente desde as primeiras décadas do século XX, quando tal preocupação já se encontrara presente entre os libertários, os comunistas e os escolanovistas; ou também nos anos 30 e 40, quando o pensamento educacional dá mostras de tendências enfaticamente autoritárias, herdeiras do pensamento republicano pré-30.

Na mesma linha, por exemplo, vão as reflexões de A. Vieira Pinto sobre a educação das massas: "... é indispensável acolhê-la, para integrar o nosso tema. Do que precede, ressalta que a ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares, para que cada um a absorva na medida da sua capacidade; ao contrário, é transmutação que se opera na intimidade do homem 'em situação', e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu status social e da evolução histórica. É processo imanente, mas admite aceleração por influência exterior. Isto é que constitui a noção social de educação ... O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social."<sup>36</sup>

Mais adiante acrescenta ele tons mais explicitamente nacionalistas vinculando desenvolvimento e interesse nacional: "Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Em função desse objetivo, deverão ser revistos os atuais esquemas educacionais, a

---

<sup>34</sup> Ibidem, p. 4-5. Sugeriria a leitura destas páginas introdutórias como testemunho das relações entre o pensamento educacional presente em Paulo Freire e as preocupações presentes no pensamento sociológico de então.

<sup>35</sup> Paiva, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista.

<sup>36</sup> Vieira Pinto, Álvaro. Ideologia e desenvolvimento nacional, p. 49.

fim de que, sem abandonar o que seja aconselhável manter da tradição, se concentrem os esforços pedagógicos na criação de nova mentalidade. As gerações em crescimento deverão ser preparadas para a compreensão do seu papel histórico, na transição de fase por que está passando o mundo brasileiro, capacitando-se das suas responsabilidades nesse processo. É tarefa imensa a programação deste setor da ideologia do desenvolvimento... Apresenta-se, assim, a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento".<sup>37</sup>

Na mesma direção vai uma outra reflexão de A. Vieira Pinto, resultante de cursos desenvolvidos no Chile em 1966, e somente vinda a público em 1982: "É imprescindível que o educador se converta à sua realidade, seja antes de tudo do seu próprio povo, ou melhor, das camadas populares de sua nação. Aceitar 'ser do' país é o primeiro passo para compreender o 'ser' do país".<sup>38</sup>

De qualquer forma, no dizer de Sader e outros, "é do debate montado entre os autores do final da década de 50 que se constituirá um modelo de análise, dominante até o fim dos anos 70. Nesse período, emergiu uma imagem da classe operária brasileira que se solidificou como explicação de sua natureza, de suas determinações e de seus limites".<sup>39</sup> No próximo tópico (4.2.), aprofundaremos o período relativo à década de 70, onde se insere a expansão teorizadora do pensamento pedagógico em apreço nesse estudo, bem como um novo paradigma a respeito das classes populares.

Portanto, não se pode deixar de observar, que a teorização educacional marxista que se realiza hoje no Brasil, e com densidade, é resultado de um debruçar recente; no entanto, há também que se reconhecer uma lenta caminhada que remonta ao início do século XX, porém sem ser significativa, em termos teóricos, na história da República brasileira. A conjuntura atual em que se insere a teorização, que toma o marxismo como paradigma, é muito diferenciada. A expressão, 'classes populares', evidentemente não pode ser a diretora das

---

<sup>37</sup> Ibidem, p. 49-51.

<sup>38</sup> Idem. Sete lições sobre educação de adultos, p. 54 (cf. também as p. 53 e 56-57).

<sup>39</sup> Paoli, Maria Célia, Sader, Eder e Telles, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico, p. 135.

investigações sobre o passado, na medida em que a partir dos anos 70 ela tem uma significação precisa no pensamento social brasileiro, do qual o pensamento pedagógico em pauta compartilha.

#### 4.2. As classes populares como lugar epistemológico:

Nesse tópico, o nosso percurso é o seguinte: assumindo que o discurso educacional em apreço se identifica em linhas gerais com a direção paradigmática das Ciências Sociais no Brasil, elaborada no decorrer da década de 70, conforme veremos abaixo, diremos que a 'representação intelectual'<sup>40</sup> construída sobre as classes populares é resultado de um modo efetivo de pensar sobre as mesmas, ou seja, não é 'uma invenção arbitrária' dos educadores.

Com base nas direções teórico-metodológicas presentes nos artigos mencionados, pretendemos investigar o que se realiza no campo da Educação. Convém ressaltar que os artigos referentes à pesquisa sobre as classes populares não abordam a discussão que se realiza ao nível da teorização educacional. Nessa linha, pode-se indagar em que sentido a reflexão educacional em apreço se identifica, o que ignora, o que idealiza, o que mistifica, em relação ao que se realiza no campo das Ciências Sociais.

Como já tivemos a oportunidade de averiguar, a produção teórico-educacional nos anos 80 atesta um enorme crescimento quantitativo. E a adesão ao universo marxista tem gerado uma larga produção, tanto na pesquisa empírica, quanto nos delineamentos teóricos e reflexivos. Há uma marca característica: uma busca de contextualização, centrada no coração das contradições sócio-econômicas, na tentativa de construir um pensamento para a ação, tendo em vista a transformação do mundo, certamente em fidelidade a K. Marx. E o nascedouro de tal transformação se encontra arraigado e cordialmente dependente do papel

---

<sup>40</sup> Ibidem, p. 131.

das classes populares, uma expressão que substitui hodiernamente à clássica expressão 'proletariado'.

Ante a tarefa coletiva em construir um novo paradigma educacional, do qual parcela significativa da intelligentsia educacional brasileira participa, é preciso reconhecer seu caráter revolucionário em relação às concepções hegemônicas com largo espectro teórico, mas também efetiva ao nível da prática pedagógica. Sua visão crítica do todo (sociedade) e da parte (educação) - o que permite que se realize muito mais concretamente o binômio educação e sociedade - lhe atesta legitimidade teórica, enquanto é capaz de catalisar empreendimentos teorizadores em torno da necessidade de alteração do status quo político-educacional.

Sua autenticidade e suas possibilidades advêm tanto de sua potencialidade explosivamente crítica e ideologicamente apontante para a transformação que o marxismo deixa desvelar, como pela potencialidade epistemológica. Portanto, dada a vigência hegemônica de outros parâmetros teóricos, já arraigados há algum tempo (no caso, o escolanovista ou mesmo o tecnicista, apenas para exemplificar) ou há muito tempo (a visão tradicional de educação), cujos legados científicos são incontestes<sup>41</sup> em muitos aspectos mas também historicamente oponentes a outras maneiras de explicar o homem e a sua educação, - é se obrigado a reconhecer que tal conhecimento em vigência e que se busca assumir ao nível inclusive da prática pedagógica deve ser visto como necessário ao imaginário hodierno, como procuraremos demonstrar nos próximos parágrafos.

Tal como Sader, "procuramos ver nos textos o que eles nos contam sobre o objeto, as idéias básicas que organizam a representação desse objeto e sua posição no tempo e no lugar do debate que suscita. Em seguida podemos refletir sobre seu enraizamento num mundo real

---

<sup>41</sup> Cf. a respeito o artigo de Klafki, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy.

de relações sociais e de questões sobre elas, isto é, a definição do espaço histórico onde se movimentam".<sup>42</sup>

Esse percurso, ao nosso ver, se justifica com um empréstimo de uma fala de Eunice R. Durham, que aqui utilizamos para compreender o campo da teorização educacional brasileira contemporânea: dizemos com ela que "... assistimos hoje a uma politização crescente do nosso universo social que incide duplamente na situação de pesquisa. De um lado, o próprio clima intelectual tem se desenvolvido no sentido de criticar o isolamento acadêmico, proclamando a necessidade de um engajamento político dos cientistas e enfatizando sua responsabilidade social. De outro, são os próprios 'objetos de pesquisa' que cobram dos investigadores esse tipo de atuação e de identificação política".<sup>43</sup>

Essas indicações de Eunice R. Durham conduzem-nos a afirmar que a teorização educacional em apreço, centrada que está epistemologicamente nas "classes populares", busca, a nível macro-social, problematizar a organização não só conjuntural, mas fundamentalmente estrutural da sociedade capitalista; e a nível de especificidade do todo social, a educação escolar é, por conseguinte, também problematizada em função de sua parcial participação da totalidade social.

Nos capítulos 1 e 2, trabalhamos o comprometimento, relativamente coletivizado entre os pesquisadores, que se esforçam na empreitada científica de compreender a educação brasileira a partir do ideário marxista. Neste, estamos interessados em investigar o consenso, - vamos verificar o quanto e problemático - através da categorização em torno das classes populares.

Para tal, passaremos em revista alguns livros e artigos que possibilitam realizar uma significativa amostragem sobre o tema em apreço. As classes populares constituem, como já enfatizamos, a razão de ser desse discurso educacional. Sua relevância é mais do que fundada:

---

<sup>42</sup> Paoli, Maria Célia, Sader, Eder e Telles, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico, p. 131.

<sup>43</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro..., p. 27.

as classes populares significam o alcance, a possibilidade, o ponto de chegada dessa perspectiva. Diríamos que tal discurso pretende, tal como um farol, clarear o que fazer, norteado para a teoria e a prática pedagógico-escolar, pelas classes populares, para elas ou com elas, partindo ou não delas. Tais alternativas preposicionadas traduzem o dissenso, ou as "versões diferenciadas", como propõe C.R. Jamil Cury.<sup>44</sup> Portanto, as alternativas preposicionadas não revelam um mero recurso literário, porém traduzem discórdias em torno da clássica questão sobre a consciência de classe.

#### 4.2.1. O sentido da expressão 'classes populares':

Diante da tarefa de refletir sobre as classes populares que organizam o pensamento pedagógico em apreço, a primeira preocupação que se nos configura é procurar situar conceitualmente a expressão. Para isso, vamos examinar alguns autores que tratam especificamente do tema. Evidentemente, são inúmeros os estudos na área sociológica sobre os trabalhadores, sobre as classes populares. Sem pretender ser exaustivo, pretendemos apresentar algumas conceituações e análises para em seguida abordar as dificuldades apresentadas pelo conceito-chave, classe popular.

Cabe-nos explicitar que sobretudo no seio da história contemporânea, como já vimos anteriormente, as camadas populares vem exercendo um fascínio sobre os intelectuais vinculados às Ciências Sociais; e tal fascínio passa pelas possibilidades de definição do papel social, político, econômico e até cultural de tais camadas. E em torno disso, construíram-se e ainda se constróem polêmicas sobre o que fazer para elas, por elas e com elas. Refletir sobre sua conscientização, sua alienação, sua emancipação, sua libertação significa quase sempre a possibilidade de realizar eticamente a hominização do homem.

---

<sup>44</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Tendências do ensino no Brasil hoje, p. 45.

"Como objeto de reflexão das teorias sociais, os 'trabalhadores pobres', embora no centro das atenções de muitos, não ocuparam o lugar da renovação ou da transformação. Ao contrário, sobre eles caiu grande parte da culpa pela ausência de mudanças significativas e pela conseqüente estagnação política e econômica nessas sociedades. Sua consciência foi dissecada e qualificada em nome dos anseios por uma sociedade melhor. E a conclusão, salvo variações menores, tem sido a de que sua pobreza coloca obstáculos grandes à sua ação coletiva e autônoma, enquanto grupo social organizado, e à sua visão crítica da sociedade, cujos grupos dominantes empreendem em relação a eles inúmeras estratégias de dominação. .... Nas dicotomias presentes nos estudos sobre o seu papel político, aos "pobres" urbanos coube carregar o peso do fisiológico em oposição ao ideológico, do tradicional em oposição ao moderno, do atraso em oposição ao avanço, do pessoal particularista em oposição ao impessoal universal e, acima de tudo, do material imediato em oposição aos ideais mais amplos, gerais e prementes da sociedade nacional".<sup>45</sup>

Ao focar as classes populares como constituintes do ponto focal desse pensamento pedagógico, nossa preocupação primeira é verificar o seu grau de consonância com a construção da imagem dos trabalhadores no seio das Ciências Sociais. Para isso, tomamos como hipótese de trabalho as conclusões de Sader et alii de que há uma ruptura com a imagem tradicional do trabalhador, posto que está "colocado como centro da reflexão o problema da emergência dos trabalhadores enquanto sujeito político".<sup>46</sup>

Nesse sentido é que se situa uma de suas conclusões basilares: "Apoiados nos novos movimentos sociais, toda uma produção teórica recente procura captar nas experiências dos dominados a inteligibilidade de suas práticas. O que para nós definiu uma ruptura com a produção anterior sobre a classe operária foi a noção de sujeito que emerge dessa nova produção, isto é, o estatuto conferido às práticas dos trabalhadores, como dotadas de sentido, peso político e significado histórico na dinâmica da sociedade".<sup>47</sup> O modelo antigo foi

---

<sup>45</sup> Zaluar, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza, p. 35.

<sup>46</sup> Paoli, Maria Célia, Sader, Eder e Telles, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico, p. 130.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 130.

determinado pela diferenciação com a emergência do atual: "a classe aparece como sujeito subordinado, sem dinâmica própria que emerge de suas práticas, determinado por condições exteriores à sua existência concreta".<sup>48</sup>

Primeira conceituação: quando Sader e Paoli, já citados anteriormente, tratam de esboçar o objetivo de sua pesquisa, explicitam descritivamente a composição das classes populares da seguinte forma: "tentar analisar alguns textos recentes que fazem aparecer os trabalhadores, os operários, os subalternos, os populares, os habitantes de periferias, favelas e subúrbios, os migrantes, os mobilizados em sindicatos e os participantes de movimentos sociais urbanos como um corpo de pessoas e grupos que, juntos, formam para o pensamento sociológico uma 'categoria', uma 'estrutura', ou uma 'prática coletiva' no interior de relações com outros grupos que lhe são antagônicos".<sup>49</sup>

Segunda conceituação: segundo o britânico, J. Gould, "dificuldades conceptuais e estatísticas combinam-se para tornar extremamente árdua uma definição breve da expressão classe trabalhadora. Admite-se geralmente que designa os estratos mais baixos e subalternos - especialmente os que integram todos os trabalhadores manuais e assalariados - dentro de uma economia industrial urbana, juntamente com suas famílias e dependentes".<sup>50</sup>

Terceira conceituação: para Weffort, o termo 'classes populares' designa "... todos os setores sociais - urbanos ou rurais, assalariados, semi-assalariados ou não assalariados - cujos níveis de consumo estão próximos aos mínimos socialmente necessários para a subsistência...".<sup>51</sup>

Quarta conceituação: diante da questão, "quem são esses 'trabalhadores' 'pobres'?", Alba Zaluar responde: "De um ponto de vista meramente descritivo, seriam todos aqueles que

---

<sup>48</sup> Ibidem, p. 131.

<sup>49</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro..., p. 39.

<sup>50</sup> Dicionário de Ciências Sociais, verbete: classe trabalhadora.

<sup>51</sup> Weffort, Francisco C.. O populismo na política brasileira, p. 81.

estão incluídos nas faixas de renda mais baixas (até 3 a 5 salários mínimos) ou os que exercem as atividades pior remuneradas da economia nacional. Entre eles estão obviamente os operários assalariados do terciário semi ou não qualificados e que recebem baixos salários em virtude da política salarial vigente, bem como os trabalhadores por conta própria pouco ou não especializados, quer sejam estabelecidos ou não. Esta seria a classificação objetiva e exterior, que apenas os inclui nas mesmas classes estatísticas, tal como acontece na literatura tecnocrática. Mas isso não nos permite tratá-los nem como uma identidade social, o que pressupõe mecanismos de auto-reconhecimento, nem como classes populares, o que implica tratá-los como ator político dotado de certa autonomia no campo das disputas políticas. A dificuldade desta última concepção é que, como ator político, as classes populares apresentam uma multiplicidade de atitudes e comportamentos mesmo nos momentos mais decisivos ou dramáticos, como no período eleitoral, em que são solicitados a 'falar' e fazer escolhas".<sup>52</sup>

Embora possam pairar dúvidas quanto ao que a autora entende por classes populares, o trecho a seguir deixa entrever uma identificação entre pobres e classes populares: "A tentativa aqui feita de avaliar como as chamadas camadas populares, classes populares urbanas, 'pobres' urbanos, população de baixa renda ou simplesmente 'povão' tem sido tratados por autores de diferentes tendências, está longe de ser completa. Limito-me apenas a alguns autores que analisam principalmente a sua cultura e as suas práticas políticas com ênfase na eleitoral, que também tive a oportunidade de estudar. Nestes, o modelo do moderno proletariado urbano, tal como se desenvolveu na Europa e tal como foi construído teoricamente pelos pensadores que o defenderam, é a referência principal em termos da qual pensa-se o estágio atual da consciência popular."<sup>53</sup>

Em síntese: comparativamente, tais conceituações concebem as classes populares enquanto antagônicas a outras, ou seja, concebe as classes enquanto relação; quanto à sua composição, as classes populares são apresentadas descritivamente como composta de habitantes de periferias, favelas e subúrbios, migrantes, mobilizados em sindicatos e

---

<sup>52</sup> Zaluar, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza, p. 34.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 53-56.

participantes de movimentos sociais urbanos, trabalhadores manuais e assalariados, o semi-assalariado, o não-assalariado, ou como tendo baixas faixas de renda. Um elemento discordante: todas as conceituações, com exceção da segunda que menciona o setor rural, explicitamente ou implicitamente se referem à vinculação com a economia urbana.

Conforme caracterizamos acima, os estudos marxistas visualizam a sociedade, em termos de estratificação social, através de uma classificação bipartida ou dicotômica. Evidentemente, as classes populares polarizam com as classes dominantes. Além disso, nesse aspecto significam uma fuga à expressão operariado presente no marxismo clássico, ao mesmo tempo também que propõe uma releitura do mesmo para a contemporaneidade.

No dizer de M. Bunge, esta característica polar é própria de uma "primeira fase do tratamento científico de um problema... A ciência não se limita a procurar polaridades: esforça-se por encontrar pautas objetivas (leis) que raras vezes são polares".<sup>54</sup> Dessa forma, estamos propensos a compreender que a realidade concreta política, econômica ou educacional não apresenta apenas elementos que se polarizam, mas elementos complexos que implicam estudos e mais estudos, que aprofundados são capazes de questionar no mínimo a perspectiva polar.

E a direção que a significação do conceito 'classes populares' assume é de significação político-ideológica. Há que se reconhecer, como Francisco de Oliveira o faz, a respeito da definição de sociedade em categorias opostas - por exemplo, classe dominante versus classes populares - o caráter teleológico de tal classificação, no sentido de que tal estruturação da sociedade procura ressaltar o movimento interno das mesmas, e afirmar que o "caráter antagônico dos interesses é a base da possibilidade de transformação e produção das classes".<sup>55</sup> Dessa forma, o conceito apresenta-se como base onde pulsam os conflitos econômicos, políticos e sociais tendo em vista a transformação.

---

<sup>54</sup> Bunge, Mario. Epistemologia: curso de atualização, p. 154.

<sup>55</sup> Oliveira, Francisco de. O elo perdido: classe e identidade de classe, p. 8.

Como se observa, o discurso educacional em apreço está assentado em polaridades, constituindo-se mesmo o seu próprio fundamento, posto que as classes populares são, na verdade, um dos pólos das relações de produção capitalista, e são nelas que se assenta a referida teorização. É o fortalecimento das classes populares que possibilitará desarticular as relações de produção fundadas no capitalismo. Aqui o indivíduo cede lugar ao social, ao sócio-econômico, sendo portanto destronado das preocupações estritamente pedagógicas.

#### 4.2.2. Dificuldades apresentadas pelo conceito 'classes populares' e suas relações com a teorização educacional em apreço:

Conforme um dicionarista, as classes trabalhadoras ou populares oferecem inúmeras dificuldades que passam desde as estatísticas até as de ordem histórico-conceitual, desde as estruturas histórico-sociais diferenciadas até as posturas implicitamente ideológicas e de militância política. Em suas palavras, "as dificuldades que surgem são até certo ponto de ordem geral, defrontadas pelos cientistas sociais ao tentarem definir o próprio conceito de classe social; tais dificuldades decorrem da história da expressão, ponto central das críticas marxistas da sociedade. Há outros problemas criados pela evolução histórica real dos estratos 'inferiores' dentro da sociedade industrial; pelos movimentos dos indivíduos entrando ou saindo desses estratos'; pelas posições relativas mutáveis de tais estratos sociais; pelas linhas instáveis de demarcação entre estrato 'médio' e estrato 'inferior'; pela mutável composição interna dos estratos 'inferiores'; e finalmente pelo impacto em todos os estratos da mudança tecnológica e política".<sup>56</sup>

E aqui voltamos com o tema da estratificação social bipartida. Conforme Marx afirma, se no seu tempo "... as contradições de classe se simplificaram",<sup>57</sup> hoje, vivemos "uma história que Marx não viveu, vimos coisas que ele não viu e - nunca é demais repeti-lo -

---

<sup>56</sup> Dicionário de Ciências Sociais, verbete: classe trabalhadora

<sup>57</sup> Apud Konder, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI, p. 133.

somos obrigados a pensar coisas diferentes daquelas que ele pensou. Precisamos extrair as conseqüências da constatação de que sua previsão não se confirmou".<sup>58</sup>

Por conseguinte, conceitualmente as classes populares, apesar de sua relativa indeterminação, funcionam como um condicionante que serve de base para a construção de um horizonte interpretativo, constituindo-se numa aferência da natureza epistemológica de nosso conhecimento educacional. Dessa forma, ao nível da produção do conhecimento educacional, as classes populares enquanto conceito-chave constituem-se numa espécie de a priori. Advindo de um tipo de leitura da realidade, torna-se um carro-chefe explicativo, sem deixar, por vezes, se tocar pela realidade. O dever estar voltado para as classes populares não pode se tornar um arquétipo que assuma que está explicado, quando precisa ser explicado.

Ao nível da teorização educacional, enquanto busca de problematização de uma dada realidade, a expressão 'classes populares' constitui num conceito-chave que obteve sucesso ao nível crítico. Porém, é discutível se foi e está sendo bem sucedido ao nível do concreção, em termos de conhecimento educacional. Se o concreto é o resultado das múltiplas determinações que se exercem sobre o que é abstrato, podemos afirmar que o conceito-chave em pauta é impreciso e genérico. Ao pretender compreender os problemas concretos da educação brasileira, aponta positiva e acertadamente a alienação em que vivem as classes populares. Mas falar em classes sem precisar, como fizemos ver, permanecendo ao nível da generalização, não permite o acesso às questões concretas vinculadas à defesa da educação para as camadas populares presentes na desigual realidade brasileira. É questionável, nesse nível, a propalada superação de 'os oprimidos', conceito-chave da teoria educacional libertadora.

Na verdade, o discurso sobre classes populares aponta para questões importantes, e na verdade o nível de concretude alcançado por essa teorização é extremamente positivo, se se consideram as teorias escolanovista, tecnicista e libertadora de veio fenomenológico-

---

<sup>58</sup> Konder, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI, p. 133.

existencialista. Nesse sentido, a teorização em apreço vem cumprindo sua função crítica e problematizadora de outras teorias educacionais.

Nesse discurso educacional, a expressão classes populares é cordial, é o conceito que especifica e alicerça todos os outros conceitos-chave que estamos procurando analisar no decorrer desse trabalho. Ora, tal maneira de estruturar uma compreensão educacional da realidade brasileira dificulta a própria compreensão, no sentido em que ela se apresenta como contraponto à classe dominante, como deriva dos termos correlatos apontados há pouco. Porém, isso não significa que o conceito não aponte com relativo acerto para problemas referentes às relações econômicas e políticas. Em função desse discurso, as classes populares são estruturalmente determinadas pelas classes dominantes, ou seja sua assunção ao nível teórico deriva da problemática concreta construída pelo capital. Ora a esse nível, a teorização centrada nas classes populares tem uma função denunciadora em relação ao capital.

Evidentemente, os artigos já citados (de Sader, Paoli e Telles) ensejam afirmar que a discussão em torno das classes populares que se faz no meio acadêmico brasileiro é polêmica, apesar da ruptura com o modelo antigo (trata-se aqui do primeiro modelo apontado no artigo do Sader). O mesmo se verifica no meio educacional quando 'o que fazer com as classes', 'o que fazer para as classes', ou 'pelos classes', 'através das classes' permeiam a discussão: estão aí sendo expressas as possibilidades de transformação, de revolução ou de mudança, as estratégias mais adequadas a um processo educativo que realmente conscientize e emancipe, diferentes concepções de condução política, diferentes posturas sobre as relações entre as classes, permeadas pela capacidade ou não de uma classe auxiliar na libertação das camadas populares, para que elas sejam sujeito histórico como as dominantes, sem se tornar objeto.

As ferramentas conceituais estão ou devem estar a espelhar o próprio processo que as constrói, e isso é muito óbvio para a metodologia dialética, sempre atenta a essa relação; mas nunca é demais lembrar que, por vezes, categorias como classes populares, capitalismo, socialismo, democracia, participantes do universo marxista, aparecem como se fossem um tipo ideal, abstraindo-se de caracteres secundários, que compõem a totalidade concreta de um fenômeno. Como lembra Paul Ricoeur a respeito do tipo ideal: é preciso conservar "sempre

plena consciência do seu caráter estreitamente nominalista... A tentação idealista espreita a todo o instante... o historiador"<sup>59</sup> e, no nosso caso, o teórico da educação, mesmo que seu método seja como é, sempre remetido ao concreto. O discurso sobre o concreto não constrói necessariamente o concreto. O que constrói a compreensão concreta e a adequada elaboração do conhecimento é a concretização do conhecimento.

Como salienta Gaudêncio Frigotto: "é preciso... não confundir o movimento do real com suas contradições, conflitos, antagonismos, com o movimento do pensamento no esforço de apreender esse movimento de forma mais completa possível. 'O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem do plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatez, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto"<sup>60</sup>.

A busca pelas determinações sobre o abstrato é incessante, e ela é um exercício praxeológico, em particular no campo da educação, cujo papel epistemológico inclusive é orientador à prática pedagógica, mas não necessariamente construtor do que se estabelece formalmente. O exercício científico é praxeológico, porém este não tem um caráter de obrigação que garanta o nível epistemológico coerente e adequado. A epistemologia caminha com o andar do cientista.

---

<sup>59</sup> Marrou, H.-I. Do conhecimento histórico, p. 145.

<sup>60</sup> Apud Frigotto, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, p. 80.

Regra geral, os educadores marxistas brasileiros freqüentemente fazem de si uma imagem como portadora tanto potencial quanto efetivamente o é de uma teorização mais historicizada - por vezes, manifestamente parece pretender ser a mais historicizada -, sobre a realidade educacional. E sua intenção em compreendê-la, acaba espelhando um arcabouço universalista e generalizante advindo das teses sociológicas do mesmo. As mesmas categorias e princípios circulam pelos vários campos da atual divisão do saber educacional, revelando a mesma tecitura paradigmática: o trabalho, as classes sociais, suas lutas, a ideologia, as relações de produção, os modos de produção especialmente o capitalista, a exploração do homem e sua alienação, a emancipação, a sociedade sem classes. É por isso que diante do homem e da realidade brasileiros, tais categorias se fazem definidoras como a pretender conhecê-los de um modo concreto e historicizado. O nível de tal concretude, no entanto, passa por critérios universalizantes, porque é a mesma a categorização que arma a explicação do modo de produção capitalista presente no mundo moderno. Ou seja: a orientação epistemológico-marxista é ampla, geral justamente por causa da extensão de sua abordagem; por conseguinte, corre o risco de realizar uma compreensão pouco concreta. Aqui se aplica o clássico princípio: a compreensão de uma idéia está na ordem inversa da extensão.

Por outro lado, ainda, sua epistemologia pode ser afirmada como motivacionalmente política, e epistemicamente historicizada; e em vista de sua motivação política, sua abordagem é mais programática e projetiva em vista de sua prospecção em torno do histórico-social se realizar criticamente num campo topicamente situado (o capitalismo hodierno), porém utopicamente desejado (o socialismo).

É de seu caráter universalizante, consistente porque é historicamente possuidor de um potencial explicativamente explosivo e crítico, que advém por oposição a sua fraqueza em dar conta do particular, do situado apesar de sua pretensão ser autêntica. É nesse tipo de gravitação que a reflexão pedagógica brasileira de veio marxista se possibilita a si como universal, temporal e espacialmente, porém se impossibilita como particular, porque não o realiza a contento. Parece ela conceber a ciência como devendo consistir "na descoberta e na

manipulação de leis que expliquem e favoreçam o devenir das sociedades...".<sup>61</sup> Dessa forma, parece se dispensar de realizar o conhecimento concreto.

Diante de tal reflexão, pode-se afirmar que as classes populares constituem uma bandeira para a teorização pedagógica, uma representação para a teorização pedagógica, uma expressão relativamente abstrata no sentido de carecer de melhor explicitação concreta ao nível escolar e pedagógico e em suas relações com o todo social. Seria desejável que as classes trabalhadoras ou classes populares fossem objeto de um estudo empírico quanto à sua heterogeneidade, quanto à sua orientação política e em suas relações com a educação escolar.

Corroborando nesse sentido a afirmação de Zaluar: "Muito diferente é a situação dos trabalhadores em países como o Brasil, onde a muito baixa remuneração do trabalho e a assistência estatal limitada e ineficiente, que nunca assumiu nem a forma da organização asilar dedicada aos mais carentes..... acabaram por fazer surgir um grande contingente de trabalhadores pobres, quer fossem operários, quer fossem assalariados do terciário, biscateiros ou trabalhadores autônomos. O conceito de trabalhador marginal ou massa marginal, usado para dar conta desta realidade nos países de economia chamada dependente, já foi suficientemente criticado por seu apelo à disfuncionalidade em relação ao processo de acumulação capitalista e à desintegração social do próprio trabalhador marginal.... Mas se o processo de acumulação de capital nos países de economia dependente parece ter sido desvendado nesta discussão, o mesmo não se pode dizer do processo de construção de um ou mais atores políticos entre os trabalhadores urbanos, cujo entendimento ainda parece padecer da comparação negativa com a classe operária organizada. Por contraste, a massa dos trabalhadores urbanos ainda é apresentada como 'manipulada', 'passiva', 'desintegrada', 'imediatista', 'primitiva', 'pré-política'. Um diagnóstico no mínimo demasiadamente generalizador, dadas as ambigüidades e tensões observáveis nas práticas políticas dos trabalhadores pobres, existentes aliás também na classe operária organizada".<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Bortolozzo, Moacir. Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço crítico, p. 10.

<sup>62</sup> Zaluar, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza, p. 39.

Reconhece ainda Zaluar que o "uso alternativo do conceito de classes populares resolve o problema da categorização operário industrial/trabalhador marginal, rígida demais para dar conta da realidade dos trabalhadores urbanos que passam de uma posição a outra no processo de produção e cujas famílias comportam trabalhadores de várias categorias, mas deixa aparecer a falta de um conhecimento mais preciso sobre as formas de articulação entre as várias categorias de trabalhadores que nos permitiriam falar de classes populares urbanas."<sup>63</sup>

"O processo de expansão capitalista no Brasil acelerado depois do golpe militar de 1964 criou uma sociedade extremamente diversificada, qualquer que seja o critério dessa diversificação: uma ampla massa assalariada, uma distribuição das rendas extremamente desequilibrada e concentrada nos pólos de riqueza e miséria, amplos interesses burgueses, classes médias numerosas e poderosas. De qualquer forma, classes reais ou "em ser", nacionais. Interesses divergentes, antagônicos e contraditórios. O *décor* sociológico próprio à existência de uma institucionalidade partidária capaz de re-presentar essa gama de grupos, camadas e classes sociais. Mas o problema da política é precisamente este: de como passar-se da estrutura social à re-presentação política".<sup>64</sup> Mas, o problema do conhecimento educacional aqui em foco é diferente: como passar da estrutura conceitual à re-presentação política. Aí está a relação com a citação feita.

#### 4.3. O discurso educacional sobre as classes populares:

Em busca dos contornos conceituais que circulam entre aqueles que pensam a educação brasileira pela ótica marxista, é mister investigar como a referida teorização constrói sua objetivação em torno das classes populares enquanto associadas à educação escolar. Como pudemos já observar, tal pensamento pedagógico, em linhas gerais, se insere e compartilha de

---

<sup>63</sup> Ibidem, p. 39-40.

<sup>64</sup> Oliveira, Francisco de. O elo perdido: classe e identidade de classe, p. 127.

um processo de conhecimento que rompe de modo definido com uma imagem tradicional a respeito das classes populares.

Em vista disso, intencionamos averiguar a natureza do produto intelectual produzido pelo referido pensamento pedagógico em torno de seu tema cordial, as classes populares. Para isso, buscaremos expor comparativamente reflexões de diferentes educadores sobre o tema, sem a pretensão de exaurir a questão, e tão só a nível exemplificativo, em vista da compreensão de como constróem sua objetivação em torno do mesmo tema. Para isso, dividimos nossa reflexão em dois momentos: primeiro, a relação entre educação e sociedade de classes; segundo, mostraremos como as posições dos educadores divergem entre si em relação ao locus do educativo-escolar e seu papel em relação à sociedade.

Num primeiro momento, há um aspecto estruturante fundamental que vamos procurar explorar. Trata-se da afirmação da sociedade de classes como horizonte epistemológico para a teorização educacional brasileira: "Não vivemos em uma sociedade de classes, mas em uma sociedade de relação entre as classes. Trata-se de uma questão crucial a fim de não se resvalar para um dualismo cuja disseminação e proposta induzem ao reducionismo. A relação implica em não ver uma diretriz sócio-política (como é o caso de uma política escolar) negando uma das classes ou isolando qualquer uma delas".<sup>65</sup>

Vejamos como J.C. Libâneo articula as finalidades da educação aos interesses de classe: "A educação, antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social; portanto, a cultura e o indivíduo são determinados por condições sociais e políticas, caracterizadas pela existência de classes sociais antagônicas, com diferentes concepções de mundo, diferentes comportamentos sociais, valores e interesses. É, basicamente, neste ponto que a pedagogia liberal e a pedagogia progressista se opõem: enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classes resulta na dominação, cabendo à educação contribuir para a transformação das

---

<sup>65</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Relação do saber e relação social - um ensaio, p. 6.

relações de classe. Enquanto a primeira se serve da educação para ajustar o indivíduo a funções sociais preestabelecidas, a segunda entende que são os interesses de classe que determinam as finalidades da educação. O objetivo é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade".<sup>66</sup>

Numa significativa formulação, - pode-se dizer assumida como leit-motiv da teorização em pauta - que tem inspirado a muitos, diz o Prof. Dermeval Saviani: "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação".<sup>67</sup> No horizonte de tal teorização, esta é a possibilidade plausível à democratização.

Nessa direção, a educação é concebida como um instrumento de luta na sociedade brasileira: "Sendo o saber força produtiva e sendo a sociedade capitalista, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que detém os meios de produção se empenha em se apropriar do saber desapropriando-o da classe trabalhadora... A classe trabalhadora, por sua vez, se esforça, cotidianamente e de variadas formas, por reapropriar o saber de que é desapropriada. Nesse quadro, a educação emerge como um instrumento de luta...".<sup>68</sup>

Reconhecendo um papel positivo às classes populares, no sentido de que "ameaça permanentemente a fala e a ação" de outros ideais educativos, C.R. Jamil Cury, afirma que "... há um ideal educativo que não nasce dos grupos dirigentes e nem de suas necessidades, mas antes nasce de interesses e do confronto do ideal desses grupos com o ideal das classes subalternas. Ainda que ideal não elaborado e nem organizado sistematicamente, ele existe e se converte em força material, quando adquire uma dimensão coletiva. Essas classes têm um ideal que não se expressa a nível das instituições formais, porque nelas não têm lugar, ou se o tem é para ser desarticulado ou desmobilizado. Esse ideal, cujo horizonte último é a superação

---

<sup>66</sup> Libâneo, José Carlos. Orientação Educacional e emancipação das camadas populares: pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, p. 22-23.

<sup>67</sup> Saviani, Dermeval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara, p. 32.

<sup>68</sup> Idem. Tendências e correntes da educação brasileira, p. 39-40.

transformadora da sociedade baseada na acumulação e na exploração ameaça permanentemente a fala e a ação dos ideais anteriormente expostos. Contudo, se esse horizonte está na prática social desses grupos, o fato de ser um ideal dominado o priva de uma série de recursos através dos quais ele poderia se explicitar. Por outro lado, o fato da dominação enseja uma espécie de 'ida e vinda', 'avanço-recuo'. 'conhecimento' desse horizonte. E é nessas fissuras que o ideal dominante tem chance de aí buscar um nicho. Mas é preciso perceber que o ideal dominante intui nas fissuras e contradições do ideal dominado o lugar por onde possa se insinuar e ampliar o seu espaço".<sup>69</sup>

Num tom ainda reconhecedor do papel contestador das classes dominadas, afirma C.R. Jamil Cury em um artigo que discute a relação do saber com a sociedade "...que o saber deve ser reapropriado não só como diz Saviani - para que os dominados dominem o que os dominadores dominam a fim de contestar a legitimidade desta dominação, mas também para que recuperem e reapropriem, sob forma de saber, o que o seu trabalho possibilitou".<sup>70</sup>

Apesar de reconhecer possibilidades às classes subalternas de 'derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra', essa fala deixa entrever dúvidas de como as mesmas classes possam se tornar hegemônicas: "... a criação da nova concepção de mundo terá de ter um caráter teórico-prático, quer dizer, há de ser uma ação política em que as classes subalternas possam derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra, que satisfaça os interesses da maioria. Se essa direção da sociedade encontra seu momento de mediação nas agências da sociedade civil e estas são o como a classe dominante busca manter o consenso, o problema é como a classe dominada pode nelas atuar, a fim de se tornar dirigente antes de ser politicamente dominante. Fica o problema de como as classes subalternas possam vir a se tornar hegemônicas no contexto das relações de classe, na sociedade de classes, e qual o sentido das agências da sociedade civil que lidam com a educação no interior desse processo".<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Cury, Carlos R. Jamil. Ideais educativos no Brasil (ideologia e realidade), p. 13.

<sup>70</sup> Idem. Relação do saber e relação social - um ensaio, p. 6.

<sup>71</sup> Idem. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo, p. 29.

Referindo-se muito provavelmente às experiências administrativas, ainda na primeira metade dos anos 80, em algumas Secretarias da Educação a nível estadual e municipal, C.R. Jamil Cury situa tais práticas como progressistas, e devendo se tornar fonte para a elaboração de um pensamento pedagógico: "E afirmar que os homens as transformam pela sua participação implica, antes de ficar à espera de respostas que venham prontas do alto, propor-se tarefas que, à base das práticas progressistas existentes, e à luz de teorias mais amplas que se gestam, possam afirmativamente determinar uma concepção de educação segundo a qual os dirigentes se nutram das necessidades e anseios dos dirigidos e estes se reconheçam nos dirigentes".<sup>72</sup>

Observam-se nesses posicionamentos que a educação escolar é considerada em sua historicidade, bem como em suas determinações pela sociedade em que se insere. Em nenhum momento a educação escolar é abordada autonomamente; ao contrário, é-lhe reconhecido seu papel mediador.<sup>73</sup>

Num segundo momento, como já anunciamos, trata-se de reconhecer argumentativamente como as posições dos educadores divergem entre si em relação ao locus do educativo-escolar e seu papel em relação à sociedade. Basicamente, são duas as posições:

A primeira implica num movimento intra-escolar, e defende os conteúdos escolares como parcela significativamente poderosa, mas reconhecidamente relativa para gerar transformação. É uma discussão que resgata o intra-escolar como pujante. É um movimento cujo pêndulo iria do intra-escolar para o extra-escolar. No intra-escolar se encontra paradoxalmente à postura anterior, a dimensão política da escola, da educação, do ensino, da aprendizagem. O todo seria alterado, transformado em função do processo de alteração das partes. Aqui se privilegia a instituição escolar e seus elementos metodológicos e didáticos.

---

<sup>72</sup> Idem. Educação e conjuntura atual, p. 7.

<sup>73</sup> Saviani, Dermeval. Escola e democracia, p. 77.

Numa fala de Dermeval Saviani sobre a questão, temos o seguinte posicionamento: "... eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, aí eles ganham um instrumento para fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, que a burguesia está explorando, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração".<sup>74</sup>

No posicionamento de Paulo Ghiraldelli Júnior, aventa-se para a esperança dos conteúdos e da metodologia serem análogos à tomada da fábrica pelos trabalhadores, certamente encarando-os (aos conteúdos e à metodologia) como força produtiva: "... na verdade não se trata apenas de lutar por mais uma pedagogia, mas, sim, de exercer uma batalha pela hegemonia de uma concepção pedagógica democrática, e democrática justamente pelo fato de que corre no mesmo sentido dos interesses (de classe) da maioria da população, que são os trabalhadores. Isto significa acreditar que a tomada da escola pelos filhos dos trabalhadores - e o que ocorre hoje com a escola pública - pode transformar os conteúdos e a metodologia de ensino de forma análoga à transformação das relações de produção quando da tomada das fábricas pelos trabalhadores".<sup>75</sup>

O testemunho de Neidson Rodrigues também vai na mesma direção do reconhecimento da escola e de seu conteúdo na articulação do interesse dos trabalhadores: "Quando perguntamos como a escola pode responder eficientemente às carências dos setores sociais menos privilegiados, ficamos pasmados ao nos deparar com o óbvio: a escola exercerá um importante papel político e social quando cumprir com seu objetivo fundamental de instrumentalizar as classes trabalhadoras e a grande população marginal da sociedade

---

<sup>74</sup> Idem. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara, p. 32.

<sup>75</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil, p. 102.

brasileira com os requisitos indispensáveis à participação na sociedade moderna".<sup>76</sup> Em seguida, o mesmo autor aponta para a necessidade de explicitar uma "... metodologia de trabalho para aqueles que desejam converter a escola brasileira em instituição de ação política a favor das classes trabalhadoras".<sup>77</sup>

A preocupação de Guiomar Namó de Mello também se encontra centrada na escolarização das camadas populares: "... a interação da escola com as condições de vida das camadas populares deveria ser entendida como forma de garantir a essas camadas não só o acesso como a permanência no sistema de ensino, levando em conta suas necessidades objetivas. Isso permitiria que uma escola de conteúdo e qualidade novas fosse sendo construída com as camadas populares dentro dela, e não excluídas, como até agora têm sido. Não me parece possível decidir de antemão se esta seria uma escola popular ou educação popular. Mas eu gostaria muito que o povo, por meio de sua organização política não somente fora do sistema de ensino, mas também dentro dele, pudesse estabelecer com suas práticas os critérios para essa decisão".<sup>78</sup>

Observe-se como Dermeval Saviani situa - numa entrevista em 1987 - o papel do educador com uma preocupação também centrada em elucidar o papel do sistema escolar: "Pergunta - Quanto ao papel do educador, você tem afirmado que este deve elevar a prática educativa 'do senso comum à consciência filosófica'. Esta luta podem realizá-la os educadores isoladamente ou devem fazê-la vinculados e como parte integrante da luta do conjunto da classe trabalhadora, assumindo seu papel de 'intelectuais orgânicos'? Resposta: Obviamente a alternativa é a segunda. Não é possível que esta luta se desenvolva com os educadores considerados como um bloco à parte, separado. Além disso, esta é uma luta que nós estamos travando também no sentido de vencer um certo caráter corporativista que marca as organizações docentes. Então, o que se busca é a integração com a luta do restante dos trabalhadores. E os educadores desempenhando aí o papel do 'intelectuais orgânicos'. Agora, o

---

<sup>76</sup> Rodrigues, Neidson. Lições do príncipe, p. 68.

<sup>77</sup> Ibidem, p. 69. Cf. ainda as p. 84-87, quando tece alguns comentários sobre a referida metodologia.

<sup>78</sup> Mello, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil, p. 9.

que é possível assinalar do ponto de vista prático, o que se percebe é que existem matizes diferentes de acordo com as regiões. Isto está ligado ao grau de organização da própria sociedade e apesar de que o trabalho dos educadores é secundário, subordinado, a razão de ser desse trabalho vai na direção de atender os interesses dos trabalhadores. Eu não concordo com a posição de certos grupos de esquerda que sustentam que a primazia é sempre dos trabalhadores. Ora, enquanto os trabalhadores não podem lutar por seus interesses de uma forma espontaneísta, é necessário um processo de organização e já nesse processo de organização é importante o papel dos intelectuais orgânicos. Nesse sentido é também importante o papel dos educadores".<sup>79</sup>

Insinuando a existência de duas posições, Dermeval Saviani reafirma a questão escolar como importante para as camadas populares: "Um grupo, constituído pelos 'adeptos da cultura popular' sustentam que o único trabalho válido é aquele que parte dos trabalhadores, e o outro grupo considera fundamental o trabalho realizado nas escolas assim como o papel do Estado. Todo o meu trabalho tem sido no sentido de superar essa dicotomia: daí que eu tenha insistido muito em que os movimentos populares precisam tomar a questão escolar como um tema da maior importância. Por que? Porque a população, os trabalhadores consideram a escola como muito importante em relação aos seus interesses, e à medida que os líderes, os intelectuais, que organizam, que dirigem de alguma forma as organizações populares de cultura, coloquem a questão escolar como uma questão pública, a questão da escola mantida pelo Estado como um aparato de inculcação da ideologia burguesa e de dominação capitalista e não discutam o lugar da escola no movimento dos trabalhadores, estão deixando de levar em conta um aspecto que tem a ver com os interesses fundamentais das massas. Então eu tenho insistido na importância de que os movimentos populares tornem a questão escolar uma questão relevante porque à medida que os movimentos dos trabalhadores se familiarizem mais com a questão escolar terão condições de exercer um controle maior do que se passa dentro das escolas e a pressionar os educadores, os mestres, os docentes, no

---

<sup>79</sup> Saviani, Dermeval. Reportage, p. 18.

sentido de que ajustem e desenvolvam um trabalho pedagógico articulado com os interesses e as necessidades dos trabalhadores".<sup>80</sup>

Ainda Dermeval Saviani sobre o papel do professor em relação às camadas populares: "um professor de história ou de matemática; de ciência ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc, têm cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade".<sup>81</sup>

A segunda, que esboça um movimento que transita do extra-escolar para o intra-escolar, defende uma transformação que se situa fora da escola, que surge fora da escola, mas que a envolve, porque ela é parte do todo: é um movimento cujo pêndulo iria envolver também a escola como um parte do todo que é; é o todo que explica as partes (escola é uma das partes), bem como é o que possibilitaria transformações mais fundas. Essa seria a dimensão macro-política da escola, e aí estaria seu sentido maior. A dimensão do ensino e da aprendizagem deveriam ser pulsadas pelo social, pelo coletivo. Privilegia-se aqui a ação educativa que se dá no todo social.

Embora Bento Prado Jr. não possa ser arrolado entre aqueles que teorizam no campo educacional, um importante ensaio do início dos anos 80 situa muito bem a questão educacional nessa perspectiva. Duas citações suas deixam visualizar sua postura e clareiam nossa distinção entre o intra-escolar e o extra-escolar. Fazendo a defesa de que o locus do educativo não está na escola mas também e principalmente nas lutas sociais, afirma que "... depois de 1968, importa menos a questão do conteúdo de ensino ... do que a questão, bem mais complexa, do lugar social da escola, ou do possível sentido moderno da educação".<sup>82</sup> "O progresso da análise, se ele existe, é o da passagem da consideração do conteúdo, ou da matéria da educação escolar, para a consideração da "forma" que a determina. Tão importante

---

<sup>80</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>81</sup> Idem. Escola e democracia, p. 83.

<sup>82</sup> Prado Jr., Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão, p. 11.

quanto a eventual "ideologia" ou "visão do mundo", veiculada pelas instituições pedagógicas, ou mais importante ainda, passa a ser a instituição em si mesma, com a relação de autoridade que traz embutida em sua anatomia".<sup>83</sup>

Veja-se a seguir em que situação Moacir Gadotti coloca a concepção democrática e popular de educação: "A classe dominante brasileira apela 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 terra, 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 de História".<sup>84</sup>

Paolo Nosella situa a ação educativa no interior das relações sociais antagônicas entre dominadores e dominados: "Na sociedade brasileira historicamente constituída, as condições de existência dos homens brasileiros estão determinadas pelo seu fazer dentro de um modo de produção capitalista que cria relações sociais antagônicas e os divide em

---

<sup>83</sup> Ibidem, p. 13-14.

<sup>84</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 139.

dominadores e dominados. É no interior destas relações conflituosas que se efetiva a ação educativa e se estabelece a relação de educação".<sup>85</sup>

A necessidade de considerar o processo educativo no interior das contradições sociais também é apontada por Roberto Romano: "Não seria o caso de olhar a questão com olhos diferentes, não prendendo nosso imaginário e falas nos estritos muros das instituições educativas, deixando de nos distrair com os conflitos e oposições nas classes... para pensar e agir tendo em vista da luta das classes? E a questão do partido, tão ausente nos últimos tempos do próprio debate acadêmico? Não seria importante concretizar a percepção do processo educativo, no interior das contradições sociais? Não se trata de abandonar às moscas as escolas e a pesquisa, mas de ir até as fontes da cultura, de um lado (não nos limitando ao uso dos manuais), recolhendo a ativa vida dos homens na sociedade efetiva, e nunca a figura abstrata que os esquemas proporcionam".<sup>86</sup>

Ainda segundo Nosella, na conclusão de um polêmico artigo publicado em 1983, a educação é um compromisso político: "... os educadores brasileiros colocam, e com razão, o ponto crítico do processo educativo no compromisso político, porque realmente sem este compromisso com a luta política, jamais terão as condições objetivas para serem competentes no sentido de superarem certos processos de ensino-aprendizagem assistencialistas e abstratos e de alcançarem o único objetivo de uma educação historicamente significativa, isto é, a superação definitiva entre dirigentes e dirigidos, entre opressores e oprimidos".<sup>87</sup>

Para M. Gadotti, a primeira metade dos anos 80 está marcada por um "certo êxodo da escola, a busca de um sentido para a escola fora da escola, ao mesmo tempo em que nascem, crescem e se fortalecem as organizações de professores, estudantes e educadores,

---

<sup>85</sup> Nosella, Paolo. p.102.

<sup>86</sup> Romano, Roberto. A filosofia marxista e a questão educacional, p. 31.

<sup>87</sup> Nosella, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica, p. 97.

trazendo junto com a organização um novo pensamento e uma nova concepção da educação, nascida da luta pela organização dos educadores".<sup>88</sup>

Partindo das relações entre professor e aluno, Jefferson Ildefonso da Silva afirma que tais interlocutores da prática pedagógica "...deverão manter-se em contínua relação dialética, única capaz de integrar e superar o autoritarismo do educador e da cultura erudita e o espontaneísmo dos interesses dos educandos. Isso só se fará na medida em que a relação educativa implicar, quer uma ligação e um estreitamento entre educador-cultura e educando-experiência, quer, mais fundamentalmente, a dependência escola e luta proletária. A escola só poderá ser o lugar de luta e instrumento de transformação na medida em que se inserir 'no seio da prática social global', e mais precisamente dentro da própria luta do proletariado. Se ela não pode libertar, pode, no entanto, ser mediadora de libertação a ser levada avante pela classe proletária em sua luta".<sup>89</sup>

Ainda para Moacir Gadotti, a educação é um "instrumento de luta para superar as contradições da sociedade opressiva. Só uma ciência (materialismo histórico) verdadeiramente comprometida com a transformação dessa sociedade interessa às classes oprimidas. A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político. Porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes "em geral" mas somos competentes para uma classe e não somos para outra".<sup>90</sup>

Vejamos como ainda Moacir Gadotti situa a luta de classes como tarefa pedagógica: "Tomar a luta de classes como dimensão fundamental da tarefa pedagógica, da ação transformadora não significa introduzir a luta de classes na escola pois ela sempre aí esteve. A escola sempre foi classista. Significa, outrossim, reconhecer o papel fundamental da luta de classes no aparelho escolar, embora as lutas sociais e as lutas pedagógicas não sejam

---

<sup>88</sup> Gadotti, Moacir. Educação e compromisso, p. 151.

<sup>89</sup> Silva, Jefferson Ildefonso da. Elementos para uma teoria da educação brasileira, p. 104.

<sup>90</sup> Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação, p. 13-14.

idênticas. O avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas. Por que não são idênticas? Porque numa sociedade de classes, a escola é igualmente de classes. Na escola classista é apenas um setor (privilegiado) da sociedade que ingressa..... A escola, porém, é um espaço político importante na medida em que pode garantir ou não a 'herança', reproduzindo ou não os privilégios de classes, pois é aí (notadamente na Universidade) que se preparam os funcionários, os intelectuais do sistema, os seus dirigentes. Que pedagogia poderia realmente ter como sua categoria fundamental a luta de classes? Uma pedagogia que não se preocupasse apenas com o conteúdo e a forma do que pretende ensinar, mas com o contexto no qual ela ensina".<sup>91</sup>

Com base nesses vários testemunhos, está afirmada evidentemente a relação entre educação e classes sociais, e temas daí decorrentes tais como o caráter de classe da educação, a mediação que a educação escolar desempenha em relação às classes populares, bem como a instrumentação que a mesma permite, o caráter político do trabalho pedagógico, a especificidade da ação escolar, o caráter polar do discurso educacional em apreço (que enfatiza o caráter antagônico e dualista entre dominantes e dominados), o anseio por uma reestruturação da sociedade, a relação entre o caráter político e o caráter técnico que envolve o trabalho pedagógico.

Entretanto, todos esses aspectos são permeados pela concepção positiva que faz emergir as classes trabalhadoras como centrais no processo de exercício da racionalidade educacional, bem como sua historicidade: afirma-se implicitamente o seu peso histórico nas contradições do capitalismo contemporâneo brasileiro, em particular em sua correlação com a educação escolar, reflete-se afirmativamente sobre o seu papel histórico a ser desempenhado; de objetos da exploração econômica, passam à condição de sujeito; elas são soerguidas discursivamente à condição de sujeitos da história.

Observa-se ainda pelos testemunhos citados acima, que tal discurso advoga a possibilidade da escola instrumentalizar as classes populares, potencializando-as para o

---

<sup>91</sup> Idem. Ação pedagógica e prática social transformadora, p. 11-12.

confronto com a burguesia. Porém, diante da dificuldade de tal realização, assistiu-se a indagações de como desenvolver tal instrumentalização. Que seja educativa ou que seja política tal instrumentalização não há dissenso. No entanto, este aflora quando se trata de pedagogizar a instrumentalização. O dissenso revela aí concepções político-pedagógicas diferenciadas que oscilam entre o privilégio ao intra-escolar e ao extra-escolar, sem significar que um negue ao outro.

Assume-se positivamente que apesar da reprodução - aliás, o chamado crítico-reprodutivismo auxiliou e muito essa discussão - de que a educação escolar participa, esta ainda constitui em ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de emancipação. Aí está em última análise a identidade das pedagogias progressistas: organizar as camadas populares porque nelas acredita e em suas possibilidades, tendo em vista a transformação da sociedade, passando pela ruptura com a ordem estabelecida.

Evidentemente, esse discurso positivo em torno das classes populares, reconhecendo-lhes potencialidades, deixa entrever também que elas possuem carências, são incompletas: elas carecem de organização, vivem numa situação marginal. Aliás, não poderia ser de outro modo. O discurso utópico aponta para o que ainda não é. A mesma divergência também aparece aqui: para uns, as camadas populares carecem de consciência política, precisam de se envolver na prática coletiva; para outro, as mesmas classes carecem de conteúdo.

Como nosso interesse é compreender como tal categorização - classes populares - se aloja no cenário acadêmico-educacional contemporâneo, em específico o de informação marxista, subdividimos o tópico em pauta da seguinte forma: em primeiro lugar, algumas considerações sobre a potencialidade epistemológica do conteúdo inerente a essa expressão-chave, enquanto alicerce do pensamento educacional (as considerações sobre a sua significação no pensamento sociológico brasileiro apenas servem como suporte); em segundo lugar, trataremos de sua significação política e da correlata visão de mundo subjacente (não nos interessa, tematicamente, tratar de sua tramitação histórica, nem mesmo durante o período

da academicização do marxismo no Brasil). Ao final, faremos algumas considerações conclusivas.

#### 4.3.1. Observações sobre sua densidade epistemológica:

A conjugação entre a racionalidade e a historicidade constitui a condição própria do conhecimento. "Racionalidade e historicidade devem ser consideradas a base do propriamente humano, o bastidor sobre o qual se configura tudo que diz respeito ao homem, dos seus desejos às suas realizações".<sup>92</sup> Destarte, o conceito resulta da história e a ela se remete, em vista do exercício de racionalidade humana que ele mesmo persegue para compreender uma dada realidade da própria história. Portanto, ele é historicamente construído pela racionalidade humana para permitir o acesso à realidade que é humana.

Evidentemente, as classes populares, aqui em apreço, constituem-se em um conceito que está referido aos fundamentos do materialismo histórico e dialético. Sua identidade se insere nesse referencial, em substituição ao antigo conceito de proletariado, e mesmo de operariado, os quais têm também sua história. Todavia, nossa preocupação não é situar a questão no interior desse referencial teórico (materialismo histórico e dialético), mas remeter nossas reflexões sobre as condições de produção do conhecimento educacional no Brasil sob o mesmo referencial, sem dele nos ocuparmos explicitamente como objeto.

Sob esse aspecto é que procuramos situar a discussão sobre as classes populares em acordo com a pesquisa realizada por Eder Sader e outros: "A crítica ao paradigma do Estado enquanto campo de constituição das classes existiu variável e parcialmente em trabalhos das décadas de 60 e 70, mas o caminho para uma nova reflexão tem seu ponto de partida no pós-68. Este caminho foi e está sendo uma procura longa e penosa de uma outra compreensão para a dinâmica de classes na sociedade brasileira, e sua marca distintiva é, exatamente, a ruptura

---

<sup>92</sup> Bombassaro, Luiz Carlos. As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento, p. 13.

com a idéia de que a concepção da sociedade decorria da concepção do Estado, devido ao caráter peculiar da formação da sociedade brasileira".<sup>93</sup>

Aliás, essa ruptura de que fala Sader e Paoli, está também presente nas reflexões educacionais dos educadores brasileiros. Observa-se que o pensamento pedagógico em apreço se insere nesse novo discurso de cunho sociológico, coincidindo com ele. A teorização que se faz no campo da Educação está acordada com o que acontece nas Ciências Sociais. A fala seguinte serve inclusive como direção de nossa reflexão: "O lugar onde a classe é situada e descrita e a imagem dela construída são indissociáveis das explicações elaboradas, pois é na articulação entre as questões decorrentes de uma determinada abordagem e as imagens substantivas construídas na elaboração teórica, que cada autor constitui sua unidade temática em torno do objeto 'classe operária'".<sup>94</sup>

"... os pesquisadores dos anos 80 estão construindo uma imagem de classe múltipla e diferenciada, que no entanto se articula através da noção de enfrentamento coletivo com um poder que também não é único.....".<sup>95</sup> Essa maneira de situar - reafirme-se o desempenho positivo que as classes populares assumem nessa conjuntura acadêmica - propicia uma relativa autonomia e identidade às classes populares. É lhes reconhecida a capacidade de gerar transformações tendo em vista a democracia, a emancipação, o socialismo. Antropologicamente, essa reviravolta supera a concepção de que a alienação era o habitat natural das classes populares; e, por conseguinte, confere às classes populares capacidade de operar como sujeitos da história. "Intelectuais e atores atribuem novos significados a práticas sociais antes obscurecidas pela lógica institucional. O cotidiano, antes opaco espaço da repetição, passa a ser visto como lugar de luta, onde se produz a dominação e a resistência a ela".<sup>96</sup> "Os pesquisadores das ciências sociais dos anos 80 se viram diante de um momento

---

<sup>93</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro..., p. 52.

<sup>94</sup> Paoli, Maria Célia, Sader, Eder e Telles, Vera da Silva. Pensando a classe operária: Os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico, p. 130.

<sup>95</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro..., p. 61.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 52-53.

político marcado por movimentos vários de luta contra opressões diversas, a maioria de base popular, cuja promessa tirava de cena os atributos de 'alienação' e heteronomia tradicionalmente atribuídos aos trabalhadores".<sup>97</sup>

"Diante do Estado repressor e único intérprete da sociedade, os pesquisadores entenderam que não podiam mais adiar uma concepção política sobre a sociedade, até então reduzida aos parâmetros do espaço do Estado. Na década de 70 inúmeros estudos reviram a dinâmica da reprodução capitalista a partir dos seus elementos internos, repensaram a questão do Estado e do autoritarismo, reavaliaram a história recente dos mecanismos e canais de participação oferecidos pelo Estado, repensaram a 'eterna exclusão' a que foi submetida a classe operária. Como resultado desse movimento, a figura instituída dos trabalhadores **descolou-se daqueles que representava, não se confundindo mais com o real.** Este é um movimento em pleno andamento até hoje; vacilante e de contornos indefinidos, incompleto, e parcial no conjunto da produção das ciências sociais, onde se enfrenta com as interpretações que procuram refundar - nas novas condições - a imagem das classes populares determinadas pelo Estado".<sup>98</sup>

Em vista das citações anteriormente feitas, referidas pelo tópico 4.3., dispensamo-nos de novamente fazê-las tendo em vista demonstrar como a teorização educacional em apreço está basicamente de acordo com a teorização ocorrente em outros campos das Ciências Sociais. As posições de C.R. Jamil Cury referidas pelas notas 71 e 72 desse capítulo, a de Neidson Rodrigues, pela nota 76, de Guiomar Namó de Mello, pela nota 78, de Dermeval Saviani, pelas notas 79 e 80, de Paolo Nosella, pela nota 87, demonstram isso de maneira cabal.

Analisando por um outro aspecto, numa perspectiva radical e utópica, a defesa das camadas populares implica na construção de um discurso sobre os oprimidos e para os oprimidos, mesmo que se reconheça que tal discurso opere de acordo com o que ocorre na

---

<sup>97</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>98</sup> Ibidem, p. 53.

realidade histórica. Esse discurso que traduz uma imagem positiva das classes populares não pode ser desvinculado em nenhum momento de onde ele emergiu: os avanços e recuos, as ideologias e as representações, as desarticulações e as rearticulações que se dão ao nível da história concreta; em uma palavra a consciência histórica está em movimento. Não se pode, por isso mesmo, deixar de continuar a captar o movimento que se dá mesmo na história. Nessa direção, não se pode desconsiderar que tais discursos acadêmicos não sejam discurso dos oprimidos, na medida em que se procura conceder-lhes a fala, e não simplesmente falar sobre eles.

Como se observou em citações no tópico 4.3., ora se afirmam as referidas classes subalternas como detentoras de um poder de organização, ora se acredita na organização das camadas subalternas. Sem dúvida, esse posicionamento leva-nos a compreender, interpretativamente, o caráter também utópico de tal posição, que busca o problemático e difícil convívio, porém instigante, das classes populares para articular as transformações da ordem sócio-estrutural capitalista: há uma oscilação sobre o que fazer com, para e pelas classes. É nesse sentido que destacamos que o discurso acadêmico se interpõe como organizador.

Vejamos o que afirma D. Saviani nesse sentido: "Ora, enquanto os trabalhadores não podem lutar por seus interesses de uma forma espontaneísta, é necessário um processo de organização e já nesse processo de organização é importante o papel dos intelectuais orgânicos. Nesse sentido é também importante o papel dos educadores".<sup>99</sup> Ou senão esta outra afirmação: "Então eu tenho insistido na importância de que os movimentos populares tornem a questão escolar uma questão relevante porque à medida que os movimentos dos trabalhadores se familiarizem mais com a questão escolar terão condições de exercer um controle maior do que se passa dentro das escolas e a pressionar os educadores, os mestres, os docentes, no sentido de que ajustem e desenvolvam um trabalho pedagógico articulado com os interesses e as necessidades dos trabalhadores".<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Cf. nota 79 deste capítulo.

<sup>100</sup> Cf. nota 80 deste capítulo.

Dessa forma, centrado nas classes populares, o ideal educacional em apreço contrapõe-se às classes dominantes. Tal posição tem seu critério de cientificidade destinado a dar conta da concreticidade em que vivem as classes oprimidas. É por isso que formalmente pode-se qualificar tal discurso como discurso sobre ou para os oprimidos, e, de certa maneira, como discurso dos oprimidos se se considerar que tais intelectuais se identificam organicamente ligados às classes subalternas.

No entanto, ao defender que as classes populares têm uma energia ou força para se encarregar da transformação da estrutura capitalista, ao defender que a democratização da escola passa pela realização cultural das classes populares, não se pode esquecer, sob pena de subestimar-se, os fatores estruturais e materiais que condicionam a realidade brasileira.

Conforme ao andamento de nossas análises, pode-se inferir que a expressão 'classe popular' implique num conceito projetivo, e mesmo programático: projeta-se a superação das classes populares quando não mais vigir a sociedade de classes. Sob esse aspecto, pode-se dizer que há um forte elemento de idealização das classes populares, o que acaba encobrendo a possibilidade mesmo da investigação concreta sobre a significação do conceito; além de se constituir num conceito projetivo, enquanto componente de um projeto, é um conceito que adquire ares programáticos ao nível político, na medida em que implica a adesão a esse universo interpretativo, onde a polaridade entre o dominante e o dominado faz sobressair o conflito e, por conseguinte, a impossibilidade de convivência política de ambos. No dizer de M. Bunge: "tal enfoque se caracteriza pela procura de polaridades... e por exagerar a importância dos conflitos... este enfoque é típico de uma etapa primitiva do pensamento. A ciência não se limita a procurar polaridades: esforça-se por encontrar pautas objetivas (leis) que raras vezes são polares. Mesmo no caso do conflito ser real, sua cumplicidade é tal que extravasa do quadro polar".<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Bunge, Mário. Epistemologia: curso de atualização, p. 154.

Essa maneira de abordar conduz a um discurso educacional que idealiza as camadas populares, permanecendo com um conhecimento mais próximo do abstrato, pois "a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade".<sup>102</sup> Pode-se inferir do que se disse que o conceito se torna genérico, pois volta-se para as classes populares, não as definindo concretamente: caminha para a explicitação da essência do fenômeno, mas não o pode explicitar, porque há uma projeção, ao nível da consciência, de traços abstratos, os quais acabam fornecendo combustível a uma teorização bem assentada teoricamente, porém que deixa entrever lacunas no exercício da atividade cognoscente.

Há uma espécie de círculo vicioso: tal pensamento não se deixa tocar pelo concreto, porque dele se isola ao procurar realizar a conceituação; a percepção da totalidade acaba se tornando relativamente obscura, justamente porque o discurso teórico não o aprofunda. Assume-se o refrão 'classes populares' sem dele ter, intelectualmente falando, posse concreta. Como afirma Kosik: "o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto".<sup>103</sup>

Aliás, no decorrer de nossa pesquisa, apenas uma fala pontual de Guiomar Namó de Mello reconhece a generalidade e a heterogeneidade contida na expressão 'camadas populares': "Creio que um processo pedagógico educador-camadas populares reservará algumas surpresas. Quem sabe descobriremos que aquilo que genericamente chamamos de 'camadas populares' possui uma heterogeneidade bastante grande quando as consideramos enquanto usuárias do sistema escolar. Há diferenças significativas entre filhos de operários especializados e de migrantes recém-chegados à grande cidade. Entre estes últimos, os anos de permanência no mundo urbano determinam diferenças consideráveis nas condições de vida presentes, no grau de organização familiar e nos projetos futuros. Isso tudo coloca demandas

---

<sup>102</sup> Kosik, Karel. Dialética do concreto, p. 30.

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 30.

específicas diferentes ao currículo, aos métodos de ensino e às formas de funcionamento da escola. Para não dizer que estabelece inclusive divergências entre segmentos diferenciados das camadas majoritárias. Quem sabe verificaremos que para ser democrática, neste momento, a educação precisa realizar também o ideal liberal de favorecer a ascensão individual tanto das camadas trabalhadoras como dos segmentos da pequena burguesia ou da baixa classe média, com todas as contradições que isso possa incluir".<sup>104</sup> Além de confirmar nosso ponto de vista, essa citação deixa entrever limites à questão epistemológico-conceitual em torno das classes populares; além disso, permite entrever também incertezas e imprecisões com relação à teorização centrada nas camadas populares e ao seu universo teórico, dada suas indagações problematizadoras em torno da ascensão individual favorecida pelo ideal liberal.

Sob a expressão 'classes populares' e afins escondem-se grupos sociais bastante heterogêneos. Cabe ressaltar que, via de regra, inexistente a consideração da heterogeneidade sócio-econômica brasileira. Generaliza-se sobre essa realidade. O conceito é genérico para a complexa realidade brasileira. Nesse âmbito, o conceito chega a perder sua especificidade e um pouco de sua capacidade de consistência.

Diante de tais colocações, caberia indagar ou que fosse explicitado pela teorização educacional em apreço, onde estão situadas as classes médias: de acordo com Bresser Pereira,<sup>105</sup> a classe média brasileira somaria 28% da população em 1968. De acordo com o censo de 1970, e seguindo os mesmos critérios, a classe média estaria com aproximadamente 35% da população. Se é ponto-chave no marxismo que para se interpretar as formações sociais é preciso que se investigue a produção social historicamente determinada, seria desejável que isso fosse levado em conta na teorização educacional, e que isso permeasse as reflexões pedagógicas intra-escolares. Se a teorização educacional em apreço tem uma forte vocação para o social, para o sociológico, é nesse contexto concreto que as classes medias

---

<sup>104</sup> Mello, Guiomar Namó de. Educação do educador: ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo, p. 5.

<sup>105</sup> Apud Dicionário de Ciências Sociais, verbete: classe média.

devem também ser enfrentadas epistemicamente. Afinal, não é um percentual tão desprezível a ponto de se valorizar somente as classes populares.

Sob qualquer aspecto, há um paradoxo presente quando da análise desse conceito: se se encara como conceito que busca realizar criteriosamente o conhecimento da realidade, ou se se encara tal conceito como instrumento de acesso à realidade, as dificuldades de concreção do mesmo são evidentes.

Por isso, com Guiomar Namó de Mello, podemos afirmar: "Não acredito que existem condições materiais para que se conceba um sistema pedagógico das camadas populares enquanto elas não se apropriarem de fato do sistema escolar. De resto acho ociosa, neste momento, qualquer conjectura sobre como seria esse sistema".<sup>106</sup> "Em resumo, a única pedagogia das camadas populares, que me parece possível, é a da crítica das pedagogias que se proclamam solução dos problemas escolares das camadas populares. No esforço de captar o que elas revelam e o que escondem, onde é que elas trocam o fundamental pelo acessório, e a que interesses contraditórios acabam por servir com isso, respostas específicas poderão ser obtidas para resolver, no limite possível destas sociedades, o fracasso escolar, a evasão, a seletividade da escola, cujas vítimas já não é preciso dizer quem são".<sup>107</sup>

A citação a seguir pretende ilustrar o que tem perseverado no pensamento acadêmico no tocante à imagem que os pesquisadores das Ciências Sociais têm das classes populares. Com isso, pretende-se lançar alguma luz na compreensão do pensamento educacional brasileiro em apreço: "Desse ponto de vista, parece-nos essencial destacar alguns traços que perduraram na figura construída das camadas populares: primeiro, a heterogeneidade de sua composição, que impediria qualquer construção ordenada sobre sua identidade como povo único e singular; segundo, o efeito nefasto que esta heterogeneidade provocaria sobre a capacidade de ação política coletiva popular, exigindo uma intervenção de fora que

---

<sup>106</sup> Mello, Guiomar Namó de. Prefácio. In Mello, Guiomar N. de. (org.). Escola nova, tecnicismo e educação compensatória, p. 16.

<sup>107</sup> *Ibidem*, p. 16-17.

incorporasse e organizasse este povo disperso; terceiro, a falta crônica de aptidão para a coletivização que este povo sofreria, pois os grupos que o compõem seriam carentes de integração entre si e com o resto da sociedade, portanto, sem vocação para a solidariedade e para a universalidade. Não menos importante é o fato de que estes pensadores acharam a explicação para a falta de homogeneização e identidade popular, bem como para a falta de capacidade de ação política, na forma histórica desigual da sociedade brasileira".<sup>108</sup>

Concluindo, deve-se concordar que hajam classes alienadas nas sociedades capitalistas, mas a teorização educacional não pode epistemologicamente assumir um modelo de análise que implique na aceitação da explicação, quando o que precisa acontecer é a própria explicação. O conceito 'classes populares' e afins, e o que ele implica, tal como a 'consciência de classe', não pode servir para rebôos e revôos acadêmicos, quando os intelectuais se põem a falar pela boca da 'classes populares'. É mister que se concretize o conceito por uma análise mais colada à realidade.

#### 4.3.2. Sua significação política:

As classes populares, enquanto categoria ascensionada à prática acadêmica, constituíram-se discursivamente nos anos 80 num instrumento potencialmente poderoso pela reversão do poder às mesmas classes populares. Evidentemente, tal categoria vincula busca de conhecimento e poder; por isso mesmo, aqui destacamos sua dimensão política separadamente da epistemológica, pois aquela passa por um sistema de crenças e valores, cujo teor é orientar um projeto de ação tendo em vista uma nova ordem social.

Observe-se o caráter programático-político dessa citação, vinculado à prática pedagógica: "Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu

---

<sup>108</sup> Sader, Eder e Paoli, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro..., p. 42.

caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade".<sup>109</sup> Continua o mesmo autor um pouco adiante: "O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas, vai se generalizando. E multiplicaram-se os clamores no sentido de que essa concepção pedagógica se desenvolvesse de modo a exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula".<sup>110</sup>

O mesmo autor, em outro texto, deixa tal perspectiva de análise mais clara: "... um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc., têm cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade".<sup>111</sup>

Com essa mesma ótica, Paulo Ghiraldelli Júnior afirma que tal movimento contemporâneo pela postura dialética em educação está destinado a recuperar os anos 10 de nosso século brasileiro e de acordo com os interesses das camadas populares: "... e possível dizer que as idéias pedagógicas no Brasil têm caminhado, entre contradições e retrocessos, avançando no sentido de incorporar e satisfazer, cada vez mais, os interesses das camadas populares. De fato, a emergência da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Pedagogia Histórico-Crítica), ou melhor a emergência de uma pedagogia circulante no âmbito da Concepção Dialética em Filosofia da Educação... faz parte de um processo de recuperação e continuidade das teorias educacionais esboçadas pelos trabalhadores, em momentos oportunos, ao longo da história republicana".<sup>112</sup>

---

<sup>109</sup> Saviani, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira, p. 17.

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>111</sup> Saviani, Dermeval. Escola e democracia, p. 83.

<sup>112</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil, p. 101.

No mesmo artigo, mais adiante precisa sua vinculação política: "... na verdade não se trata apenas de lutar por mais uma pedagogia, mas, sim, de exercer uma batalha pela hegemonia de uma concepção pedagógica democrática, e democrática justamente pelo fato de que corre no mesmo sentido dos interesses (de classe) da maioria da população, que são os trabalhadores. Isto significa acreditar que a tomada da escola pelos filhos dos trabalhadores - e é o que ocorre hoje com a escola pública - pode transformar os conteúdos e a metodologia de ensino de forma análoga à transformação das relações de produção quando da tomada das fábricas pelos trabalhadores".<sup>113</sup>

Com referência a isso, e conforme as palavras de Paolo Nosella, "é fácil concluir, portanto, que no horizonte teórico do Brasil contemporâneo a luta ideológica só tem dois interlocutores: de um lado, as propostas de revolução social, e de outro, as propostas de conservação da ordem existente, defendidas estas últimas pelas vertentes científico-positivista e humanístico-idealista".<sup>114</sup>

A referida posição também é assumida por M. Gadotti: "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 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

---

<sup>113</sup> Ibidem, p. 102.

<sup>114</sup> Nosella, Paolo, Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto, p. 15.

influenciado por essa conjuntura, encontra-se dividido entre essas duas concepções pedagógicas, que são também duas concepções opostas da História".<sup>115</sup> Evidentemente, os dois interlocutores, nessa longa fala de M. Gadotti, estão melhor contextualizados: a partir da distinção entre as duas Repúblicas, ele distingue duas concepções de educação, para afirmar duas concepções de História; o pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo se encontra bipartido entre as referidas interlocuções.

A perspectiva política fica mais evidenciada nesse posicionamento de Paolo Nosella: "Uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e 'anárquico' em que está. Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem-terra, no outro. Uma pedagogia concreta sabe que diuturnamente o imperialismo estuda formas diferenciadas de intervenção social para consolidar seu domínio; portanto, organiza, do outro lado, sua didática, suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem do plano imperialista. Nesse sentido, o trabalho como poiésis, nesse final de século, não tem nada de lírico".<sup>116</sup>

Pensando ainda a partir de Gramsci, afirma Nosella: "Tentando especificar melhor as características dessa educação é ainda possível afirmar que deverá ela possuir particularidades opostas à pedagogia burguesa. Nesse sentido, enquanto o Estado estiver sob o controle da classe burguesa, necessariamente a nova educação proposta será sobretudo um processo de crítica, de polêmica, de 'negação da negação' podendo, inclusive, apresentar expressões 'românticas' que nem por isso carecem de função histórica. Seria, portanto, um crasso idealismo pretender que o marxismo, politicamente na oposição, pudesse elaborar planejamentos didáticos detalhados para o grupo político que está no poder. Em segundo

---

<sup>115</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 139.

<sup>116</sup> Nosella, Paolo. Trabalho e educação, p. 40.

lugar, a pedagogia moderna, que visa formar o novo cidadão socialista, será sobretudo um processo prático e participativo, isto é, fundamenta-se nas modernas formas de produzir (industrialização) e de fazer política (conselhos de fábrica, sindicatos, partidos)... Por ser um processo de classe e, portanto, social, o novo educador coletivo é o Partido que, visível ou invisivelmente, faz os diagnósticos, organiza atividades educativas, levanta prioridades e avalia resultados".<sup>117</sup>

\* \* \*

O que observamos em todo esse capítulo é que a educação escolar é situada como agente de libertação da camadas populares, mas isso não significa desconhecer seus condicionamentos e suas determinações. A perspectiva aqui presente no pensamento dos diferentes autores concordam que haja uma relação dialética entre educação e sociedade.<sup>118</sup>

Ao contrário de outros posicionamentos freqüentes que culpam as classes populares pela ausência de capacidade para mudanças significativas e pela conseqüente estagnação política, o pensamento pedagógico brasileiro em apreço tem uma visão positiva das camadas populares, no sentido de que elas ocupam, pelo menos representativamente, o cenário central da transformação da sociedade capitalista vigente.

Tal observação nos enseja refletir que a postura em pauta tem as classes populares em alto apreço quando se trata de realizar a referida teorização educacional brasileira. Mas em que pese tal positividade, há afirmações que denotam uma certa ambigüidade quanto ao efetivo papel de tais camadas sociais. É paradoxal afirmá-las como articuladoras de transformação, no sentido de vir a manifestar suas potencialidades e constituir suas possibilidades históricas, e deixar entrever, por vezes, as mesmas afirmações certos desânimos, certa consciência real diante do trabalho a ser gerido escolarmente. Buscar o trabalho com as classes populares é condição de sucesso para articular a transformação, afirma

---

<sup>117</sup> Idem. Educação e cidadania em Gramsci, p. 88-89.

<sup>118</sup> Cf. Saviani, Dermeval. Escola e democracia, p. 68-69.

um; construir uma escola para as classes populares é fundamental, afirma outro. As posições teóricas oscilam. A defesa da democratização escolar implica as camadas populares como capazes de progressão coletiva. A formação pelo conteúdo escolar também.

Nesse sentido, as discussões sobre o nível de consciência das camadas populares se multiplicam. Há posicionamentos favoráveis a que "sua pobreza coloca obstáculos grandes à sua ação coletiva e autônoma...".<sup>119</sup> Há um sentimento de que às classes populares faltam algo: para uns conscientização, consciência; para outros, conteúdo; para outros, organização de suas potencialidades; para outros ainda, inclusive descoberta de suas potencialidades. Em suma, as classes populares têm carências. Para serem completas, inteiras, precisam superar tais carências.

Procuramos mostrar que o conceito 'classes populares' se apresenta ainda impreciso, o que torna também imprecisa e pouco concreta as relações entre pedagogia e classes populares, educação e classes populares. De qualquer forma, e claro que tal discurso em torno das classes populares apresenta uma visão positiva das mesmas, fazendo-as emergir como sujeito da história. Contudo, isso não resolve o caráter alienante e despolitizado das classes populares.

Isso não significa desmerecimento dos que se esmeram em tal teorização educacional, mas apenas o reconhecimento de que as direções epistemológicas e metodológicas ocorrentes em outras áreas são compartilhadas pelos teóricos da área da Educação. Isso mostra que apesar da fragmentação e compartimentação científicas, há uma direção de propósitos e de temas que justificam sobremaneira essa direção social em geral da pesquisa científica contemporânea no Brasil.

E essa direção está centrada em que a "ênfase primordial hoje em dia está no potencial de educação em servir às classes sociais mais pobres".<sup>120</sup> O que se busca com tal

---

<sup>119</sup> Zaluar, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza, p. 35.

<sup>120</sup> Verhine, Robert E.. Tendências recentes na literatura sobre a educação brasileira, p. 54.

posicionamento educacional é o que se acredita dever ser a educação e, por conseguinte, também o país brasileiro. Aí está a sua consciência possível. Essa busca pelo que ainda não é, caracteriza sua tonalidade utópica. A distância entre a consciência possível e a consciência real<sup>121</sup> permite a uns defender mais radicalmente uma perspectiva revolucionária,<sup>122</sup> enquanto outros, ficando pé em prever ou mesmo apressar uma pretendida derrocada de nossa estrutura econômica, recorrendo ao etapismo, vício de alguns marxismos, seja ressuscitando-o ou recriando-o, na pressa de identificar profeticamente etapas numa conjuntura e estrutura de muito fôlego; enquanto para outros, a teorização propor-se-ia a minar pouco a pouco as bases liberais de nossa cultura: quem sabe aí não estaria uma proposta neo-liberal, social-democrata, ou coisa que o valha, ainda que respeitando a ordem vigente.

Como vimos, tal pensamento pedagógico constrói uma explicação que aponta a transformação como necessária, a ideologia capitalista como abjeta, a revolução como única saída, seja conduzida ou de fora para dentro da escola, ou de dentro para fora. Tais oscilações passam a funcionar como alternativas e a atuarem como forças-motrizes de tal pensamento pedagógico, como justificadoras do questionamento mais ou menos radical da situação escolar e/ou social. Nem sempre fica claro na defesa de tais idéias o que significa. É comum ao nível dos movimentos internos às instituições escolares não distinguirem o extra-escolar e o intra-escolar. Senão, analisemos esta citação: "Sujeitos estilhaçados - reduzidos à abstração física - são a base lógica da antropologia da economia burguesa, básicas para a teoria da educação atual. De fato, mesmo quando se fala, nas considerações progressistas sobre educação, em transformar o estudante em "sujeito", a perspectiva permanece abstrata, sem atentar para as diversidades individuais. A pergunta é: poderia ser de outro modo, dadas as pressuposições capitalistas da escola e dos currícula? Questões como estas remetem o espírito para o espinhoso problema dos limites na ação dos professores. Não seria o caso de olhar a questão com olhos diferentes, não prendendo nosso imaginário e falas nos estritos muros das instituições educativas, deixando de nos distrair com os conflitos e oposições nas classes

---

<sup>121</sup> Essas duas categorias se encontram profundamente imbricadas no pensamento de L. Goldmann. Cf. as obras Ciências Humanas e Filosofia, A criação cultural na sociedade moderna e Crítica e dogmatismo na cultura moderna.

<sup>122</sup> Cf. Sá, Nicanor Palhares de. Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil.

(entre eles, o autoritarismo dos mestres: problema real, mas que recebeu um tratamento hiperbólico nos últimos tempos) para pensar e agir tendo em vista a luta das classes? E a questão do partido, tão ausente nos últimos tempos do próprio debate acadêmico? Não seria importante concretizar a percepção do processo educativo, no interior das contradições sociais? Não se trata de abandonar às moscas as escolas e a pesquisa, mas de ir até as fontes da cultura, de um lado (não nos limitando ao uso dos manuais), recolhendo a ativa vida dos homens na sociedade efetiva, e nunca a figura abstrata que os esquemas proporcionam".<sup>123</sup>

É óbvio que a opção pela educação a favor das classes populares tem implicações multidimensionais na política, na ética, na educação, na administração, na democratização institucional e política. As implicações se completam em complexidade, na medida em que, concretamente, são os professores com sua história e com sua formação os que vão realizar e efetivar tal postura. Enquanto isso não acontece efetivamente, hábitos pequeno-burgueses instalados resistem, mesmo porque a dinâmica social que inflete sobre o cidadão não advém somente da escola. Além dos hábitos, atuam como impermeabilizadores a esse discurso pedagógico concepções mais ou menos latentes ou implícitas de política, de ser humano e de pessoa, de sociedade, de educação, de professor, inerentes ao próprio desenrolar do capitalismo ou anteriores a ele como é o caso do Cristianismo. Tais concepções são fundamentalmente concorrentes e, talvez, mais do que resistentes às especificidades concepcionais inerentes ao discurso marxista como é o caso de concepção de política, de homem, de sociedade, de educação, de mundo, de história, de professor, etc.

Gostaríamos também de ver no discurso em apreço uma abordagem que refletisse de um modo concreto as implicações decorrentes dos obstáculos existentes na conjuntura atual, ao que L. Goldmann nomeia de consciência real. Ou seja, por exemplo: que tomasse em conta um conjunto de professores de uma dada região, a origem e as condições sociais dos alunos, a dinâmica sócio-econômica específica a essa região, bem como as concepções políticas, sociais, de mundo, de sociedade, de educação. Da mesma forma, a investigação em História da Educação ou em Sociologia da Educação no país devem passar por dinâmicas regionais

---

<sup>123</sup> Romano, Roberto. A filosofia marxista e a questão educacional, p. 31.

específicas sem perder a característica do todo. Efetivamente, a consolidação nacional do Brasil é recente, mas ela não tem a mesma densidade, a mesma profundidade e as mesmas pulsações político-econômicas. Tais aspectos certamente estão a influir sobre a escola, sobre a educação. A isso também deve estar sensível o discurso teórico-educacional. É necessário que se concretize melhor esse discurso sob pena dele continuar enunciando genericamente sobre alfabetização para as classes populares, currículos para as classes populares, didática compromissada com as classes populares, conteúdos para as classes populares, sem compreender muito concretamente isso. Tem-se a impressão de que esse mesmo discurso reboe pelos artigos, a repetir redundâncias, paráfrases, a recorrências conceituais, a modismos.<sup>124</sup>

E o que é positivo, cria-se uma politização no campo pedagógico-escolar, onde se observa inclusive práticas de participação e de engajamento partidário, político, sindical. Se não se aprofunda a significação de tais conceitos concretamente, se não se sai do campo abstracional, o risco da militância teórica pode esvaziar, se não já vem ocorrendo aqui e acolá. Evidentemente, o discurso acadêmico uma vez publicizado, não apresenta fronteiras, ele não possui em si determinações apriorísticas sobre o exercício concreto da política. No entanto, como o discurso educacional é teleológico, a correção de rumos, ou melhor, o aprofundamento acadêmico, o debate, pode beneficiar o aprofundamento político, e aí ocorrerem determinações que tornem mais nítida a direção da militância e da prática política.

Como se pode esperar paradoxalmente uma teoria educacional ter seu assento epistemológico nas classes populares no sentido de que elas constituem o centro da reflexão - a escola se destina a elas, é delas que virá a possibilidade de transformação, o capitalismo se desarticulará com a consciência de classe mediatizada pela escola, - e a escola ser uma das mediadoras da transformação? Tal reflexão demonstra como e porque as classes populares necessitam da escola, mas não mostra como e porque ela é possível. Em dados estatísticos recentes, quando em 1000 crianças, apenas 175 terminam a 8a. série? Como destinar a escola às classes populares, se elas não permanecem na escola? Como o dominado pode dominar o

---

<sup>124</sup> Cf. Brandão, Zaia. A teoria como hipótese.

que o dominante domina, que é o conteúdo, se não permanece na escola? Como formar o professor para as classes populares se ele tem hábitos de classe média, visão de classe média?

Conceitualmente, as classes populares abrigam, no arcabouço da teorização pedagógica em apreço, inclusive a idéia de que se deve assumir como se tudo tivesse explicado, quando na verdade é mister que ocorra uma explicitação mais concreta sobre a abrangência do mesmo; mas que não se perca de vista o concreto, e nem suas relações com a questão educacional. Conceitualmente, classes populares torna-se uma bandeira que supõe homogeneidades estruturais entre os pólos industriais e a região amazônica, convergências histórico-sociais entre a região litorânea e o interior do nordeste, entre as cidades populosas e as pequenas povoações, homogeneidades entre o capitalismo industrial que se desenvolve no centro-sul brasileiro e o capitalismo não-industrial do centro-oeste, etc.

Aproveitando o ensejo que o artigo de Zaia Brandão oferece, toma-se o lugar epistemológico centrado nas classes populares como explicador do real, e não como hipótese de trabalho. E concordando com ela, a "tendência a reproduzir 'discursos sobre teorias' ao invés de operar criticamente com as referências teóricas é um dos principais obstáculos, a meu ver, à progressão do conhecimento em educação, em termos compatíveis com as outras áreas das ciências humanas e sociais.<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> Ibidem, p. 163.

## CONCLUSÃO

Objetivamos circundar através dos capítulos deste estudo o processo constituinte, talvez em sua fase mais significativa, da reflexão educacional marxista no Brasil enquanto seu horizonte teórico tem servido de base para aproximar-se da realidade brasileira. Certamente, não foi nosso propósito enveredar pelas incursões do referencial marxista na História, Sociologia ou Psicologia da Educação.

Nosso percurso foi tomar como objeto a reflexão brasileira sobre educação de veio marxista enquanto teoria educacional geral<sup>1</sup> de cunho filosófico<sup>2</sup> que procura ser resposta à realidade brasileira. Os quatro capítulos precedentes procuraram cercear tal tematização, tendo em vista torná-la concreta.

Procuramos demonstrar que desde os finais dos anos 70 até aproximadamente meados dos anos 80, um dos esforços mais destacados de tal reflexão foi examinar criticamente as diversas teorias educacionais axiologicamente e mais ou menos vigentes, com o fito de situar a possibilidade de o materialismo histórico contribuir para a teorização educacional sobre a realidade brasileira.

Fundamentalmente, nosso intento foi compreender externa e internamente a sobredita teorização. Ou seja: externamente, através da hierarquização temática de seu

---

<sup>1</sup> “Las teorías parciales prescriben acerca de alguna dimensión pedagógica concreta, por lo que el número de tales teorías es indefinido. Las teorías generales, en cambio, son más ambiciosas en sus objetivos y pretenden formar un tipo de personalidad e incluso de sociedad... La teoría educacional posible es una teoría práctica general, que prescribe acerca de los fines educativos, de la naturaleza de los educandos, del conocimiento y de los métodos apropiados en la enseñanza” (Fermoso, Paciano. Teoría de la educación: una interpretación antropológica, p. 27).

<sup>2</sup> Depois de conceituar as teorias empíricas e as teorias axiológicas da educação, Fermoso explica que “la tercera clase de teorías educacionales son las teorías filosóficas, que son las más habituales, lo que concuerda con la conclusión, según la cual la teoría educacional se aproxima más al saber filosófico que al científico (Fermoso, Paciano. Teoría de la educación: una interpretación antropológica, p. 27).

conteúdo elaborado coletivamente, ou seja por vários educadores-teorizadores; tal hierarquização pode ser encontrada nas classificações tipológicas a respeito da educação brasileira (primeiro capítulo), nas justificações apresentadas pelos educadores sobre a necessidade da abordagem dialética ligada ao materialismo histórico (segundo capítulo); o capítulo terceiro situa alguns eixos temáticos de tal reflexão (a crítica à europeização de nossa cultura, laços de latinoamericanidade, a crítica ao capitalismo, o interesse nacional e teorização educacional afirmada como resposta à realidade brasileira); por último, o quarto capítulo trata de refletir sobre as classes populares como lugar epistemológico de tal teorização.

A compreensão interna procurou sobretudo precisar a sintonia existente nos vários escritos com relação ao tema eleito por este estudo - filosofia da educação e realidade brasileira -, para poder captar suas pretensões, suas críticas, suas aproximações à realidade brasileira, suas divergências, suas lacunas e seu inacabamento. Foi através dessa interlocução que se constituíram nossas incursões pela teorização educacional marxista no Brasil: diante desse exercício de captação das aproximações à realidade brasileira, pudemos alinhar observações quanto à sua possibilidade e validade epistemológicas.

Tal pensamento educacional foi significativamente presente na discussão acadêmica nos anos 80, cujo largo fluxo editorial testemunha isso. Basta realizar um levantamento bibliográfico, o que foi feito, para se aperceber disso. Quantitativamente, analisamos aproximadamente quarenta publicações entre livros e artigos, cujos responsáveis constituem aproximadamente uma dezena de educadores. Evidentemente, muitos outros seriam objeto de nossa análise, mas nos ativemos a essa amostra pelo enfoque delimitativo de nosso tema. Não houve, de nossa parte, uma preocupação em investigá-los a partir das origens externas de seu pensamento.

O enfoque dado aos diferentes educadores aqui analisados não pretendeu ser completo. Nem todos abordam os mesmos temas, e quando o fazem, não é com a mesma intensidade. Na verdade, há algumas observações mesmo periféricas e fragmentárias a determinadas questões. Mesmo assim, procuramos aproximá-las. Em vista disso, há que se

compreender porque determinados autores ocupam, por vezes, maior espaço em nossas discussões. Por conseguinte, a relativa insuficiência em certos eixos temáticos decorre do tratamento insuficiente dado pelos diferentes educadores à questão. Não tivemos também uma preocupação com a ortodoxia ou heterodoxia dos educadores em relação aos marxismos, nem mesmo se atualmente militam em outros horizontes teóricos.

Grande parte das publicações analisadas são análises de conjuntura, constituindo-se muitas vezes inclusive como ensaios. Daí advém a dificuldade de uma estruturação teórica. M. Gadotti afirmava em 1985 que é "prematureo estabelecer, com precisão, as principais correntes e tendências de toda essa produção científica, sobretudo no interior do chamado 'pensamento progressista' ou 'crítico'.<sup>3</sup> Mais adiante diz, que tal pensamento é "mal definido, em elaboração, passível de desenvolvimento futuro em contradição com as direções iniciais".<sup>4</sup>

Sobre a primeira afirmação: mais distanciados do processo inicial de tal teorização educacional, uma vertente do chamado pensamento progressista, pusemo-nos a tarefa de realizar sua análise, na certeza de que os confrontos que estavam se dando naquele momento, se tornaram relativamente mais claros.

Sobre a segunda afirmação: parece que aquilo que se procura apresentar como um pensamento elaborado, não passa de um conjunto de princípios com alguns conceitos que precisam ser melhor concretizados. Como vimos, há posições, confrontos, diferenças, oposições e lacunas que caracterizam e demonstram as dificuldades de acesso ao real, o que significa, em contrapartida, um certo índice de abstracionismo presente em tal teorização.<sup>5</sup>

Se a postura dialética no campo da educação brasileira se insere numa conjuntura ligada ao processo de modernização brasileira, o que ela realiza é discutir e propor uma nova

---

<sup>3</sup> Gadotti, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro, p. 6.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 6-7.

<sup>5</sup> Azanha, José Mário Pires. Uma idéia de pesquisa educacional (cf. sobretudo o capítulo II - O abstracionismo pedagógico, p. 24-40).

estruturação da vida sócio-econômica. Os posicionamentos apontam análises e críticas que projetam, utopicamente, uma nova sociedade brasileira. A auto-imagem que faziam de si era que "... fundavam uma reflexão pedagógica em radical ruptura com as correntes de pensamento educacional até então hegemônicas".<sup>6</sup>

Esse projeto de uma nova sociedade, implícito na teoria educacional em apreço, tem seus postulados. E eles são de tal ordem que acabam se contrapondo à concretude afirmada e perseguida, exigindo a assunção de categorias e modelos de análise, centrados na sociedade sem classes, como que a colocar para depois da história os fundamentos da própria caminhada da história. O conceito de transformação ganha aí toda a força, na medida em que tal teorização o assume cordialmente em vista de seu projeto. "É claro que uma concepção do mundo está implícita em qualquer previsão".<sup>7</sup> "Quem prevê, na realidade tem um 'programa' que quer ver triunfar, e a previsão é exatamente um elemento de tal triunfo".<sup>8</sup> Aliás, é do caráter das teorias de educação serem teleológicas.

No entanto, há aí um problema: como afirma muito bem Zaia Brandão, é necessário tomar a teoria como uma hipótese de trabalho, e não como explicadora do real, confundida nesse sentido como verdade, quando não com a verdade. "É equívoca, a meu ver, a postura que trabalha com a teoria como explicação do real".<sup>9</sup> Da forma como veio se realizando, a reflexão educacional em apreço debruça-se sobre a realidade educacional brasileira como explicadora, quando não pretende ser, por vezes, a única. E ao invés de gerar uma reflexão que se solidariza e complementa a outras, no sentido de conviver com o pluralismo, gera uma explicação comumente recorrente e pretensamente associada com a verdade. Ao invés dessas categorias representarem uma espécie de chave para abrir e ou ampliar a compreensão do real, elas são assumidas de maneira obsessiva se confundindo pretensamente com o próprio real.

---

<sup>6</sup> Ghiraldelli Jr., Paulo. Educação e razão histórica, p. 154 (cf. sobretudo o capítulo, 'A Pedagogia marxista brasileira e o 'esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho': um caso de não-enfrentamento", p. 149-190).

<sup>7</sup> Gramsci, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno, p. 42.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>9</sup> Brandão, Zaia. A teoria como hipótese, p. 167.

As categorias concebidas para ser instrumento teórico de análise de uma questão específica ou concreta, acabam por substituir essas análises apresentando-se como o próprio concreto.

Como vimos, os princípios e eixos temáticos que organizam o processo de teorização educacional em pauta carecem de melhor sistematização. Há muito a percorrer na construção de uma teorização educacional marxista no Brasil. Nossa intenção com este estudo foi contribuir com uma análise sobre o processo constituinte e ainda em construção de tal teorização.

No campo prospectivo, pode-se perguntar sobre a continuidade do pensamento pedagógico marxista particularmente no Brasil. Evidentemente, constituindo-se o marxismo como visão de mundo que é, ele deve estar longe de ser confundido com os fracassos do socialismo real expressos simbolicamente pela queda do muro de Berlim. Antes de tudo, portanto, cabe destacar sua importância teórico-metodológica e suas contribuições para o desenvolvimento das Ciências Sociais sobretudo pelo século XX afora, inclusive no Brasil. A contribuição que o método dialético tem trazido particularmente à pesquisa educacional é deveras enriquecedora, particularmente pelo enfoque democrático em situar as classes populares como alvo central da preocupação educacional.

É de se ponderar que os avanços no campo teórico-educacional não teve a mesma repercussão ao nível pedagógico. As preocupações de tal teorização educacional com a luta de classes, com a consciência de classe, ou com a alienação humana, com o capitalismo, com a política educacional sob o capitalismo, etc, parecem tornar impermeáveis a relação com a escola e com o seu quê fazer. Ou seja, suas preocupações com o macro-social tornam a escola impotente diante dos conflitos e contradições operadas pela perspectiva marxista. Um exemplo disso: como situar operacionalmente a sala de aula como lugar para se trabalhar as contradições de classe no sentido de que a concepção dialética da educação arquitete teoricamente a prática que deve se desenrolar na sala de aula?

Outrossim, suas críticas e propostas em relação ao industrialismo capitalista não o superam; pelo contrário, supõem-no. Basta verificar que o seu *telos*, a sociedade sem classes, supõe a superação da própria sociedade de classes. Afirma Marx: “o que eu trouxe de novo

foi: 1) demonstrar que a existência das classes está ligada a **determinadas fases históricas de desenvolvimento da produção**; 2) que a luta de classes conduz, necessariamente, à **ditadura do proletariado**; 3) que essa própria ditadura nada mais é que a transição à **abolição de todas as classes e a uma sociedade sem classes**".<sup>10</sup>

Ora, este horizonte utópico, cordial ao marxismo como vimos no capítulo quarto, é muito mais iluminado por uma perspectiva **cientificista** do que por uma postura intelectual aceitável: pois, não se pode concordar que a partir do estudo do passado se venha a ter uma visão do futuro, como se o passado fosse sujeito à experimentação e, por conseguinte, sujeito à elaboração de leis históricas tão seguras. Aliás, esse cientificismo parece penetrar todo o seu arcabouço teórico, quando toma a teoria como explicadora do real e não como hipótese de trabalho.

A perspectiva teorizadora que observamos durante a primeira metade dos anos 80 sofreu uma inflexão a partir dos meados da mesma década. Ponderamos que a direção tomada a partir daí esteve preocupada com pesquisas no campo da didática, procurando situar a perspectiva dialética associadamente ao quê fazer pedagógico. O que fora objeto de reivindicação - um lugar para a perspectiva dialética -, não deixou de sê-lo. Porém, tratava-se agora de observá-la em ação, de observá-la sendo vivida axiologicamente como princípio orientador da prática pedagógica.

Para finalizar expressando nossa direção maior, afirmamos com Gramsci que "na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a investigação da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais 'avançado' quem se põe de um ponto de vista tal que o adversário pode exprimir uma exigência que pode ser incorporada, mesmo como um momento subordinado, na própria construção".<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Marx, Karl e Engels, F.. Carta a Weydemeyer. In Obras escolhidas, vol. 3, p. 254.

<sup>11</sup> Gramsci, Antonio. Obras escolhidas, p. 41.

## BIBLIOGRAFIA

- Alves, Rubem. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- Amin, Sader. A vocação terceiro-mundista do marxismo. In Hobsbawn, Eric J. (org.). História do marxismo IX: o marxismo hoje (primeira parte). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989, p. 301-332.
- Arregui, J.J. Hernandez. Que é o ser nacional?. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- Azanha, Jose Mario Pires. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo, 1990, Tese de Livre Docência.
- Bertrand, Michele. O homem clivado: a crença e o imaginário. In: Silveira, Paulo e Doray, Bernard (orgs.). Elementos para uma teoria marxista da subjetividade. São Paulo, Vértice, 1989, p. 15-40.
- Bobbio, Norberto. A teoria das formas de governo. 5a. edição. Brasília, Editora da UnB, 1988.
- Bombassaro, Luiz Carlos. As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1992.
- Bornheim, Gerd. O idiota e o espírito objetivo. Porto Alegre, Globo, 1980.
- Bortolozo, Moacir. Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço crítico. Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993, Dissertação de Mestrado.
- Bosi, Alfredo. Plural mas não caótico. In Bosi, Alfredo (org.). Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo, Atica, 1987, p. 7-14.
- Idem. Cultura brasileira. In Mendes, Durmeval Trigueiro Mendes (coord.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 135-176.
- Brandão, Zaia. A teoria como hipótese. Teoria e Educação, Porto Alegre, (5):161-169, 1992.
- Bresser Pereira, Luiz Carlos. Seis interpretações sobre o Brasil. Dados, Rio de Janeiro, 25(3):269-306, 1982.
- Bunge, Mario. Epistemologia: curso de atualização. 2a. edição. São Paulo, T.A. Queiroz e Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

- Castells, Manuel & Ipola, Emílio. Prática Epistemológica e Ciências Sociais. 4a. edição. Porto, Afrontamento, 1982.
- Crippa, Adolpho. A filosofia no Brasil. Convivium, São Paulo, 15(5):379-406, set./out. de 1976.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. Ideais educativos no Brasil (ideal educativo e realidade brasileira). Belo Horizonte, s/d., mimeografado.
- Idem. Tendências do ensino no Brasil hoje. Educação e Sociedade, Campinas, 8(25):44-54, dez. 1986.
- Idem. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
- Idem. Relação do saber e relação social: um ensaio. Ande, São Paulo, 4(8):5-7, 1984.
- Idem. Educação e conjuntura atual. Educação em Revista, Belo Horizonte, (1):5-7, julho de 1985.
- Dahrendorf, Ralph. As classes e seus conflitos na sociedade industrial. Brasília, Ed. da UnB, 1982.
- Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- Eco, Umberto. Folha de São Paulo, domingo, 22 de abril de 1990, página A-19.
- Faoro, Raymundo. Existe um pensamento político brasileiro? Estudos Avançados, São Paulo, 1(1):9-58, out./dez. 1987.
- Fernandes, Florestan. A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- Idem. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus Editora e Edusp, 1966.
- Fermoso, Paciano. Teoría de la educación: una interpretación antropológica. Barcelona, Ediciones CEAC, 1982.
- Freitas, Luiz Carlos de Freitas. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade, Campinas, 10(27):122-140, setembro de 1987.
- Frigotto, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez Editora, 1989, p. 69-90.
- Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

- Sá, Nicanor Palhares de. Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil. São Paulo, PUC/SP, 1985. Tese de Doutorado.
- Sader, Eder e Paoli, Maria C.. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre os acontecimentos recentes). In: Cardoso, Ruth (org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, p. 39-65.
- Saviani, Dermeval. Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil. São Paulo, PUC/SP, 1969, mimeografado.
- Idem. Educação Brasileira: estrutura e sistema. 3a. edição. São Paulo, Saraiva, 1978.
- Idem. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1980.
- Idem. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. Ande, São Paulo, 1(1):23-33, 1981.
- Idem. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. Ande, São Paulo, 1(3):56-64, 1982.
- Idem. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: Mendes, Durmeval Trigueiro (coord). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 9-47
- Idem. Escola e democracia. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1983.
- Idem. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65(150):273-290, maio/agosto de 1984.
- Idem. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. Ande, São Paulo, 5(11):15-23, 1986.
- Idem. Educação, cidadania e transição democrática. In Covre, Maria de Lourdes M. (org.). A cidadania que não temos. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 73-83.
- Idem. I Encontro. In Ribeiro, Maria Luiza Santos (org.). Educação em debate: uma proposta de pós-graduação. São Paulo, Cortez, 1987, p. 9-23.
- Idem. Entrevista. In: Educación y transformación. Tribuna de estudios juveniles. Montevideú, 1987, p. 11-19.
- Idem. O pensamento de esquerda e a educação na República brasileira. Pro-Posições, Campinas, (3):7-21, dezembro de 1990.

Brasileira; Fortaleza, UFC, 1980.

Paoli, Maria Célia. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros: tempo, espaço e classe na história operária brasileira. Comunicação, Rio de Janeiro, (7):16-65, 1984.

Paoli, Maria Célia, Sader, Eder e Telles, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico (notas de uma pesquisa). Revista Brasileira de História, São Paulo, 3(6):129-149, set. 1983.

Pereira, Luiz. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: Pereira, Luiz. A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. 2a. ed. São Paulo, Pioneira, 1976, p. 155-166.

Pimenta, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional. São Paulo, Loyola, 1988.

Pimenta, Selma Garrido et alii. Tendências da educação e componentes curriculares. São Paulo, CENAFOR, 1983.

Portantiero, Juan Carlos. O marxismo latino-americano. In Hobsbawn, Eric J. (org.). História do marxismo IX: o marxismo hoje (primeira parte). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989, p. 333-357.

Prado Júnior, Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. Cadernos de Debate 8. Descaminhos da educação pós-68. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 9-30.

Prais, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada e prática pedagógica progressista na escola pública mineira. São Paulo, PUC/SP, 1987, Dissertação de Mestrado.

Pré-socráticos. Heráclito de Éfeso. In Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

Reis Filho, Daniel Aarão et alii. História do marxismo no Brasil: o impacto das revoluções. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1991.

Rodrigo, Lídia Maria. O nacionalismo no pensamento filosófico: aventuras e desventuras da Filosofia no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1988.

Rodrigues, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 2a. edição. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.

Idem. A proposta da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Ande, São Paulo, 5(11):37-43.

Idem. Lições do Príncipe e outras lições. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.

Romano, Roberto. A filosofia marxista e a questão educacional. In: Fischmann, Roseli (coord.). Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo, Atlas, 1987, p. 20-35.

Idem. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. (Livro 4 de O Capital). São Paulo, Difel, 1983, vol. II.

Matallo Jr., Heitor. Considerações sobre a dialética. In Carvalho, Maria Cecília M. de. Paradigmas filosóficos da atualidade. Campinas, Papirus, 1989, p. 187-200.

Mello, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil. Ande, São Paulo, 3(6):5-9, 1983.

Idem. Prefácio. In Mello, Guiomar Namó de (org.). Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1984, p. 9-17.

Idem. Educação do educador: ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo. Ande, São Paulo 1(2):4-5, 1981.

Mora, José Ferrater. Diccionario de Filosofia. 4a. edição. Madri, Alianza Editorial, 1982.

Nicol, Eduardo. Los principios de la ciência. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

Nosella, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. Educação e Sociedade, Campinas, 6(19):5-20, agosto de 1984.

Idem. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação e Sociedade, Campinas, 5(14):91-97, maio de 1983.

Idem. Trabalho e educação. In Gomez, Carlos Minayo. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987.

Idem. Educação e cidadania em Gramsci. In Buffa, Ester et alii. Educação e cidadania. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

Idem. Em busca da identidade política. In Damasceno, Alberto et alii. A educação como ato político partidário. São Paulo, Cortez, 1988, p. 219-233.

Oliveira, Francisco de. O elo perdido: classe e identidade de classe. São Paulo, Brasiliense, 1987.

Orlandi, Eni Pulcinell. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983.

Paiva, Vanilda. 50 anos do governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? Educação e Sociedade, Campinas, 6(19):157-173, agosto 1984.

Idem. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização

- Gramsci, Antonio. Obras escolhidas. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- Idem. Maquiavel, a política e o estado moderno. 4a. edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- Haupt, G. Marx e o marxismo. In Hobsbawn, Eric (org.). História do marxismo I: o marxismo no tempo de Marx. 2a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, p. 347-375.
- Ianni, Octávio. Condições sociais do processo democrático. Educação e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 4(12):56-72, nov. 1959.
- Isambert-Jamati, Viviane. Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, (5):170-173, 1992.
- Jomini, Regina Célia Mazoni. Educação anarquista na República Velha: algumas idéias e iniciativas pedagógicas. Pro-Posições, Campinas, (3):37-54, dezembro de 1990.
- Klafki, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. Educación, Tübingen, vol. 36, 1987.
- Konder, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- Kosik, Karel. Dialética do concreto. 2a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- Libâneo, José Carlos. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. Ande, São Paulo, 5(11):5-13, 1986.
- Idem. Orientação educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais. Prospectiva, Porto Alegre, 2(13):19-27, out. 1984.
- Idem. Tendências pedagógicas na prática escolar. Ande, São Paulo, 3(6):11-19, 1983.
- Idem. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- Marrou, H.-I. Do conhecimento histórico. 3a. edição. Lisboa, Editorial Aster, 1974.
- Marx, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: Marx, Karl. Obras escolhidas. São Paulo, Alfa-Ômega, s/d, p. 208-210, vol. 3.
- Idem. O Capital. 3a. edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s/d, vol. 6.
- Idem. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de O Capital). São Paulo, Difel, 1985, vol. III.

- Idem. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo, Atica, 1987.
- Idem. Ação pedagógica e prática social transformadora. Educação e Sociedade, Campinas, 1(4):5-14, set. 1979.
- Idem. Educação e compromisso. Campinas, Papirus, 1985.
- Idem. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução a uma Pedagogia do Conflito). Educação e Sociedade, Campinas, 1(1):5-16, set. de 1978.
- Idem. Comunicação docente. São Paulo, Loyola, 1975.
- Gadotti, Moacir et alii. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1985.
- Garcia, Walter Esteves. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, McGrawHill do Brasil, 1977.
- Ghiraldelli Jr., Paulo. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, 9(26):85-104, abril 1987.
- Idem. O que é pedagogia. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- Idem. Educação e movimento operário no Brasil. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987.
- Idem. Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937). Ibitinga, Humanidades, 1991.
- Idem. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República. Pro-Posições, Campinas, (3):22-36, dezembro de 1990.
- Idem. Educação e razão histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação. São Paulo, Cortez, 1994.
- Goldmann, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia, Que é a Sociologia. 4a. edição. São Paulo, Difel, 1974.
- Idem. Dialética e Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, p. 3-25.
- Idem. A criação cultural na sociedade moderna (por uma sociologia da totalidade). São Paulo, Difel, 1972.
- Idem. Crítica e dogmatismo na cultura moderna. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.
- Gomes, Cândido. A educação em perspectiva sociológica. S. Paulo, E.P.U., 1985.

Silva, Jefferson I. da. Elementos para uma teoria da educação brasileira. Reflexão, Campinas, 8(22):101-104, jan./abril de 1982.

Verhine, Robert E.. Tendências recentes na literatura sobre a educação brasileira. Educação em Debate, Fortaleza, 8(10):53-62, jul/dez. 1985.

Vieira Pinto, Álvaro. Ideologia e desenvolvimento nacional. 2a. edição. Rio de Janeiro, MEC/Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959.

Idem. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.

Weffort, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In. Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. 11a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, p. 3-26.

Idem. O Populismo na política brasileira. 3a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

Zaluar, Alba. A máquina e a revolta; as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense, 1985.