

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O PT E A EDUCAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO DOS INTELLECTUAIS CATÓLICOS NA
GESTÃO LUIZA ERUNDINA (1989-1992)

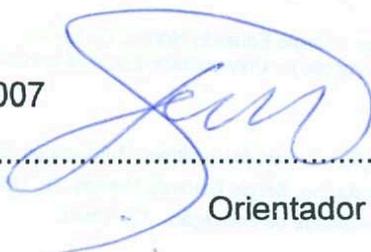
Autor: Marco Antônio de Oliveira Gomes

Orientador: Professor Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho.

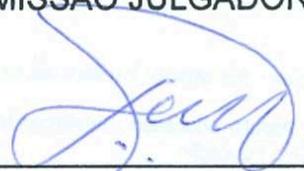
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Marco Antônio de Oliveira Gomes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28/11/2007

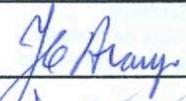
Assinatura:.....

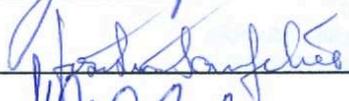

Orientador

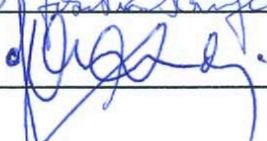
COMISSÃO JULGADORA:



Oton Nozomha


João Amaro


João Amaro


João Amaro

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G585p Gomes, Marco Antônio de Oliveira Gomes
O PT e a educação : a participação dos intelectuais católicos na gestão
Luiza Erundina (1989-1992) / Marco Antônio de Oliveira Gomes. --
Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação . 2. Partidos políticos. 3. Educação popular. 4. Intelectuais. 5.
História. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-545/BFE

Título em inglês : The PT and the education : the catholic intellectuals participation in Luiza Erundina's administration (1989-1992)

Keywords : Education ; Political parties ; Popular education ; Intellectuals ; History

Área de concentração : História, Filosofia e Educação

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho (Orientador)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Profa. Dra. Olinda Maria de Noronha

Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo

Data da defesa: 28/11/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : marcooliveiragomes@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho tomou como objeto de análise a participação dos intelectuais católicos na formação do PT e de seu projeto educativo para o município de São Paulo durante a gestão de Luiza Erundina. Ainda que o PT tenha nascido das lutas concretas dos trabalhadores no ocaso da ditadura civil-militar, minha abordagem procura relacionar a inexistência de uma práxis revolucionária ao ecletismo teórico presente no interior do partido desde suas origens. A hegemonia do grupo ligado aos sindicalistas, sob influência dos intelectuais católicos, colaborou para a organização dos trabalhadores na luta contra o capital, mas, ao mesmo tempo, contribuiu para a transformação do PT em um partido da ordem. A apreensão do objeto de pesquisa foi fundamentada no materialismo histórico-dialético utilizando como fonte de pesquisa os documentos oficiais do partido, bem como as manifestações dos diferentes intelectuais presentes na imprensa e em outras publicações. Inicialmente fez-se um histórico das lutas operárias ao longo do século XX até o período de crise do Regime civil-militar, com o respectivo nascimento do movimento sindical. Em uma segunda etapa, analisamos os fundamentos pressupostos teóricos que alicerçaram o discurso hegemônico dentro do PT e de suas propostas no âmbito da educação.

ABSTRACT

The objective of this work is to demonstrate the effective participation of the catholic intellectuals in the constitution of the PT and its educational project to São Paulo city during Luiza Erundina's administration. Even though the PT has born from the real battles of the workers at the end of the civil-military dictatorship, my approach tries to relate the non-existence of a revolutionary praxis to the theoretical eclecticism in the middle of the party since its origins. The hegemony of the group associated to the labor union, under the influence of the catholic intellectuals, collaborated to the workers' organization in the battle against the capitalism, but at the same time, contributed to transform the PT into an order party. The object of my research was founded in the historic-dialectic materialism based in the officials documents of the party, and so in the different intellectual manifestations present in the press and other publications. Firstly, it was made a historic of the workers' battles during the 20th century till the period of the crisis of the Civil -Military Regime, with the respective birth of the syndical movement. In the second stage, we analyze the

fundamental presuppositions that based the hegemonic speech into the PT and its proposals in the education.

DEDICATÓRIA.

Eu sei que vou te amar
Por toda a minha vida, eu vou te amar
Em cada despedida, eu vou te amar
Desesperadamente
Eu sei que vou te amar
E cada verso meu será
Prá te dizer que eu sei que vou te amar
Por toda a minha vida
Eu sei que vou chorar
A cada ausência tua eu vou chorar
Mas cada volta tua há de apagar
O que esta ausência tua me causou
Eu sei que vou sofrer
A eterna desventura de viver
À espera de viver ao lado teu
Por toda a minha vida (**Eu sei que vou te amar – Vinícius de Moraes**)

Este trabalho é dedicado a **Magali** por toda minha vida;
aos meus filhos **Matheus** e **Pedro** pelo tempo que lhes roubei à espera de caminharmos
lado a lado por toda minha história;
aos meus pais **Mauro** e **Nenete** pra lhes dizer que sempre os amarei;
aos meus irmãos **Marcelo** e **Marlon** pelo carinho que sinto.

AOS QUE FORAM IMPRESCINDÍVEIS AO MEU TRABALHO.

Há homens que lutam um dia, e são bons;

Há outros que lutam um ano, e são melhores;

Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;

Porém há os que lutam toda a vida

Estes são os imprescindíveis. (Bertold Brecht)

Agradeço ao Professor Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho, homem imprescindível e incomparável. Em tempos sombrios, sua lucidez e erudição são garantias aos que pretendem desvelar as contradições que atravessam a educação;

Ao homem de luta, Professor Dr. José Claudinei Lombardi. Sua presença e transparência representam a seriedade na defesa da educação pública;

À Professora Dra. Olinda Maria Noronha, que zelosamente se dispôs a participar da banca. Suas contribuições foram imprescindíveis;

Ao Professor Dr. José Luís Sanfelice, por sua disposição e colaboração;

Ao Professor Dr. José Carlos de Souza Araújo, pela leitura e generosidade em participar da banca;

À Professora Dra. Mara Regina Martins Jacomeli pela atenção dispensada;

Ao Professor Dr. Carlos Lucena por sua gentileza;

Ao Professor Dr. Renê José Trentin Silveira por sua disponibilidade.

AGRADECIMENTOS

Aos professores com os quais mantive contato ao longo do mestrado e doutorado: Dermeval Saviani, Maria Elizabete S. P. Xavier e Silvio Sanches Gamboa.

À Professora e companheira de trabalho Isabel Delazari pela leitura atenta do texto;

À Professora Marlene do Carmo Araújo Arruda pelo diálogo e atenção;

Aos funcionários da pós-graduação da Faculdade de Educação – Unicamp;

Aos meus alunos e amigos de profissão;

Aos meus companheiros de Mestrado e Doutorado;

Ao grande amigo e irmão Marcos Ferreira da Silva;

Ao casal Adilson e Vânia, pela amizade sincera e carinho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 - A ORIGEM DA ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL	25
1.1 As origens da indústria e do movimento operário no Brasil	27
1.1.1 As perspectivas da educação no movimento operário na República Velha	33
1.1.2 Os socialistas e a educação	35
1.1.3 A experiência anarquista na Primeira República: educação para uma nova sociedade	37
1.1.4 As iniciativas anarquistas em educação	41
1.1.5 Os comunistas e a educação	44
1.1.6 A questão educacional para o PCB	45
1.2. A “Era Vargas” e o movimento operário: 1930-45	46
1.2.1. A ANL e a luta pelo ensino popular: um projeto abortado	52
1.3 O intervalo liberal: 1945-1964	53
1.4 Avanços e recuos do Partido Comunista do Brasil: 1945-1964	56
1.4.1 A ação das esquerdas e a educação: 1945-1964	62
2 - O GOLPE CIVIL-MILITAR E A DITADURA	67
2.1 As esquerdas no Brasil nos anos 60	69
2.2 A fragmentação das esquerdas e a luta armada	70
2.3 O fracasso dos movimentos de esquerda no Brasil durante a ditadura	72
2.4 O declínio da ditadura e o renascimento dos movimentos sociais	73
3 - A ORIGEM DO PARTIDO DOS TRABALHADORES	79
3.1 A formação do Partido	79
3.2 De subversivos a companheiros da ordem	84
4 - OS “VERMELHOS” GANHAM A DISPUTA PELA PREFEITURA DE SÃO PAULO: A VITÓRIA DO PT	111
4.1 A trajetória do Secretário Municipal de Educação: Paulo Freire e a concepção problematizadora da educação	126
4.2 A pedagogia freireana: entre a consciência de classe e a conformação	131
4.3 O PT e a educação pública e popular	146

5 - O MARXISMO, O CATOLICISMO PROGRESSISTA E O PT	161
5.1 A interlocução entre marxistas e o catolicismo progressista no Brasil	163
5.2 O Partido dos Trabalhadores e os setores “progressistas” do catolicismo: a ação da Igreja Católica na formação do Partido e a defesa da educação religiosa	169
6 - O PT, A CONSCIÊNCIA DE CLASSE E A EDUCAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO DA SME-SP	181
6.1 Os educadores como agentes de transformação: um projeto idealista?	181
6.2 Hegemonia e educação.	211
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	219
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	219
ANEXOS	229

INTRODUÇÃO

Privatizado

"Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence."
(Bertold Brecht)

Como entender a participação e as propostas das chamadas “correntes progressistas do catolicismo” e seus intelectuais na gestão da educação pública em uma administração de um partido de “esquerda”? Não creio que seja uma pergunta impertinente. Afinal, quer se queira quer não, a Igreja Católica constituiu-se ao longo da história em uma instituição com grande penetração no tecido social, o que lhe permitiu congregar intelectuais com visibilidade suficiente no seio da sociedade civil, além de materializar inúmeras ações sociais, inclusive na área da educação. Nesse sentido, é impossível negar que a Igreja Católica se encontra emaranhada no processo histórico brasileiro, como, aliás, em qualquer outra sociedade na qual esteja inserida. Dessa forma, foram inúmeras as iniciativas da Igreja Católica e de seus intelectuais na defesa de uma educação confessional e privada. Além desse aspecto, é importante reconhecer a influência de determinados setores do catolicismo na organização do Partido dos Trabalhadores, que possuía como uma de suas bandeiras a defesa de uma “sociedade socialista”.

Dessas considerações surgiu a idéia deste trabalho, que possui como objetivo compreender o caráter da “educação pública e popular” defendida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), durante a administração de Luiza Erundina em São Paulo, SP (1989-1992), e, assim, analisar a influência do catolicismo “progressista” na formação do PT e suas respectivas propostas materializadas nas ações do Estado. Assim sendo, pretendemos fazer um exame do envolvimento dos intelectuais católicos na gestão da educação pública desenvolvida por um partido que defendia a bandeira da participação e da autonomia como instrumentos de construção de uma hegemonia popular. **Evidentemente este estudo não desvinculará o movimento histórico em que ocorrem a formação e organização do PT e as diferentes propostas em seu interior.** Afinal, como produto histórico, a vinculação entre católicos e o PT não surgiu do nada, mas foi fruto de um processo de uma sociedade marcada pelas contradições de classe. Isso posto, **quais os objetivos da educação para o partido? Qual a relação entre a sociedade futura**

defendida por seus intelectuais e a educação? A resposta para essas e outras perguntas será encaminhada com a compreensão do papel dos intelectuais e suas respectivas ações na ocupação do espaço público, que, evidentemente, refletem nas diferentes arenas sociais, inclusive na educação, os interesses de classe.

Assim sendo, os problemas presentes no âmbito da educação pública não são propriamente problemas da educação, mas expressões em última instância, no nível educacional, de relações econômicas socialmente estabelecidas. **Daí a nossa preocupação com os interesses e projetos que permeiam a constituição da educação.**

Michael Löwy, em *Ideologias e ciência social*, escreve:

Os intelectuais não são uma classe. O que define o intelectual não é a sua posição de classe, é o caráter do seu trabalho, a sua formação cultural. Por isso eu considero que os intelectuais são uma categoria social, do mesmo modo que os estudantes, os padres, os burocratas. São categorias definidas por critérios extra-econômicos. Dentro dessa massa enorme de intelectuais existem os que pertencem às diferentes classes sociais. Existem os que pertencem à classe dominante, à burguesia, que são aqueles que, pelo seu modo de apropriação, pelo seu modo de vida, pelas funções que exercem, pelos seus vínculos pessoais, familiares etc., estão organicamente ligados à burguesia, estão, digamos, assimilados pela burguesia. Temos também os intelectuais da pequena burguesia. Depois, temos uma massa crescente – porque esse é o sentido do processo de transformação do capitalismo moderno – de intelectuais em processo de semiproletarização e, em alguns casos, de proletarização.

De qualquer forma, eu acho que não dá para falar de intelectuais como uma classe dominante, como às vezes vemos falar. Há muita teorização na sociologia moderna que apresenta os intelectuais como classe dominante, seja na sociedade capitalista, seja na sociedade pós-capitalista. Eu não acredito nessa teoria. Eu acho que as classes dominantes continuam a ser definidas em termos econômicos. Os intelectuais são assimilados por essa classe, se integram a elas, são, de alguma maneira, apêndices delas, mas não representam em si mesmos uma força independente, uma força autônoma, que tenha poder real, distinto do poder das classes dominantes. (LÖWY, 2003, p. 119-120)

Os apontamentos de Löwy levam-nos à questão dos intelectuais levantada por Gramsci. Segundo o filósofo italiano, os intelectuais podem ser de dois tipos: os “progressistas” e os “tradicionais”. No primeiro caso, o intelectual orgânico liga-se ao surgimento de uma classe social determinante no modo de produção capitalista, e cuja tarefa é dar homogeneidade e consciência a essa classe. Como a história se constitui em um processo dialético, é possível que uma classe social incorpore, como intelectuais, indivíduos de uma outra classe, como burguesia ou proletariado. Nesse sentido, se são orgânicos para a classe trabalhadora, parte de sua tarefa é contribuir para a construção de uma consciência de classe, que rejeite as concepções de mundo da

burguesia e de seus aliados. Já os intelectuais tradicionais ligam-se a modelos sócio-econômicos pretéritos¹.

Dessa forma, para não sucumbirmos ao conformismo que, na prática, significa a manutenção da ordem social, é mais do que urgente resgatar a escola pública e as experiências que se fizeram em seu nome como forma de instrumentalizar a luta daqueles que se colocam em sua defesa. Vale dizer, no entanto, que muitos intelectuais, no passado, foram defensores de forma intransigente da educação pública e popular e hoje comungam com as estratégias do capital na defesa da privatização.

Como nossa empreitada não pretende ser uma simples exposição de fatos e idéias, conforme uma cronologia, mas uma seleção intencional de elementos significativos, segundo pressupostos teórico metodológicos do **materialismo histórico**, que a orientam e servem de base para nossas interpretações, será necessário buscar, no movimento da história, o fio condutor que elucide a penetração do catolicismo nas entranhas do Estado por meio de um partido de “esquerda”, como é o caso do PT.

Nesse sentido, será oportuno nos debruçarmos sobre a trajetória das lutas do operariado no Brasil durante o século XX até o surgimento do PT para, em um segundo momento, avaliarmos com maior exatidão a organização do partido e suas afinidades com o catolicismo progressista. A intenção é deixar clara a realidade material em que ocorre a administração de Luiza Erundina e a organização dos projetos defendidos pelos intelectuais engajados com a questão educacional.

A questão da educação pública: sinônimo de educação estatal?

Como ponto de partida, não se pode falar em educação escolar em uma sociedade dividida em classes antagônicas senão no plural: escola de rico, escola de pobre; escola pública, que se confunde com as escolas mantidas pelo Estado e escola privada. Dessa forma, entendemos que a dualidade escolar decorre da hierarquização da produção e seu controle pela burguesia. Em outras

¹ “Cada grupo social “essencial”, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até os nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”. (GRAMSCI, 1982, p. 5)

palavras, a marca social da educação escolar está no fato de existir um tipo de escola para cada grupo social.

Esse processo de diferenciação comporta contradições e se desenvolve desordenadamente, em decorrência do caráter anárquico da acumulação capitalista, sendo submetido a certos controles, para que não venha por em risco a estabilidade do sistema social. O processo de trabalho capitalista expressa uma forma de organização da produção, o trabalhador coletivo, que significa uma perspectiva de unificação das diferenciações. O funcionamento desta engrenagem demanda a constituição de processos normativos e políticos de regulamentação das diferenças advindas da divisão social do trabalho e com a questão da cidadania. Esta relação da escola com o trabalho não é uma questão puramente técnica e se politiza na medida que, no capitalismo, a regulação da cidadania passa pela hierarquização ocupacional.

O capitalismo unifica ao estender ampla e profundamente sua forma de organização da produção, reduzindo a contradições de classe, os vários tipos de contradições sociais (nacionais, culturais, raciais, etc.). A proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional, pelos princípios de universalização do ensino e de supressão das barreiras nacionais, culturais, raciais etc., de acesso à escola. Essas idéias fazem parte da concepção capitalista de civilização, que pressupõe homens com certos conhecimentos e treinamentos necessários à integração à vida urbana e ao processo de trabalho.

Para garantir a continuidade da acumulação, o capitalismo precisa tornar a produção cada vez mais socializada. A distribuição social do conhecimento decorre deste processo de socialização, mas como a apropriação dos resultados da produção material é privada, esta distribuição tende a ser regrada e controlada politicamente. Assim, se a unificação escolar mostra-se necessária devido à socialização crescente da produção, ela não deixa de ser diferenciadora, em consequência da forma privada de apropriação.

Se do ponto de vista da produção, a socialização é necessária, ela também o é politicamente, pois a burguesia, devido à forma contraditória de desenvolvimento do capitalismo, se vê cada vez mais impossibilitada de continuar governando, sem antes buscar negociar e se legitimar. A perspectiva da unificação escolar se apresenta, assim providencial, pois representa a **possibilidade de unificação ideológica da nação sob a hegemonia burguesa**, que faz desta medida, a sua promessa de democratização educacional, face às segregações culturais do Antigo Regime. (MACHADO, 1989, p. 9-10)

Diante do problema apresentado, a questão da escola pública adquire significados diferentes para as diferentes forças políticas que se confrontam na arena social. Temos aqui, portanto, grandes diferenças de conceitos. Em nosso entendimento, a realidade social do modo de produção capitalista é totalizante, transformando tudo em mercadoria. E para a compreensão do capitalismo, faz-se necessário exatamente um tipo de “conhecimento totalizante” que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam, como alerta Ellen Meiksins Wood (1999, p. 19)

Procurando ater-nos de forma clara ao tema deste trabalho, bem como esclarecer o significado da educação pública, propomos as seguintes questões: o que se deve entender pelo conceito de “educação pública”? O que é “escola pública”? O que é “escola privada”?

Tornou-se senso comum afirmar que o espaço público indica tudo aquilo pertencente ao Estado, e, como privado, aquilo pertencente à sociedade civil, ao cidadão comum. Em linhas

gerais, a palavra “público” pode ser definida de duas maneiras. De um lado, “público” como oposição ao “privado”, sinônimo do patrimônio comum, daquilo que não pode ser objeto da apropriação de alguns, que é de uso de todos; comum, aberto a quaisquer pessoas. Por outro lado, um segundo sentido de “público” é o conjunto de pessoas que assistem a um evento artístico, esportivo, a uma reunião, a uma manifestação. Observa-se, assim, a necessidade de nos perguntarmos sobre os diferentes significados atribuídos para a expressão “educação pública”.

Tal empreendimento é tanto mais necessário pelo fato de estarmos diante de um problema que permanece presente no centro dos debates sobre a educação. Nesta questão, Sanfelice nos adverte que uma leitura atenta da história não permite tomar o estatal como algo imediatamente análogo ao público, como de interesse comum (SANFELICE, 2005, p. 95). Em outras palavras, pode haver uma esfera pública que não pertença ao Estado, como por exemplo uma escola mantida por imigrantes ou por uma associação de trabalhadores, fato presente em nossa história e que abordaremos ao longo do presente trabalho.

Com base nessas observações, podemos agora discutir a questão da associação da educação pública com a educação estatal. Nesse sentido, cremos que as reflexões de Mészáros podem auxiliar na elucidação da questão.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve que ser totalmente adulterada, e de fato freqüentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (...) (MÉSZÁROS, 2005, p. 35-36)

Dito de outra forma, a educação escolar mantida pelo Estado, ou pelos agentes identificados com os interesses do capital, constitui-se historicamente como expressão da divisão entre o conhecimento científico e o saber prático. E, não por coincidência, o fundamento material da produção em nossa sociedade é fragmentado. Assim, a educação escolar também é fragmentada, através de sua organização, métodos e práticas pedagógicas. Com isso, a burguesia controla também a elaboração do conhecimento.

Nessa perspectiva, a educação “pública”, ou melhor, mantida pelo Estado, constitui-se em um instrumento político nas mãos da classe dominante. Diante das considerações feitas, surge a questão: o Estado não é o representante do interesse público? A bem da verdade, o “público” não passa de uma abstração que representa concretamente os interesses da burguesia, uma

representação caótica do conjunto, como se não existissem classes sociais com interesses divergentes. Dessa forma, a expansão da educação oferecida pelo Estado através das instituições escolares não se constitui necessariamente na expressão dos interesses populares, ou das classes trabalhadoras. Aliás, esperar do Estado, em uma sociedade marcada pelos antagonismos de classe, uma ação positiva de um mandato que estimule suas instituições escolares a romper com a lógica do capital seria algo improvável. Nessa perspectiva, cabe-nos perguntar: as políticas educacionais podem ser entendidas como “neutras”? Elas são livres das proposições da burguesia?

Entendemos que não se trata de destruir a escola, mas acreditar e acolher passivamente todas as “soluções” oriundas da burocracia do Estado é aliar-se, de fato, aos grupos dominantes privilegiados pela inércia do *status quo*. Em outras palavras, a função pública da educação não deve ser um instrumento do Estado a serviço dos interesses privados. A respeito do tema, Marx em *Crítica ao Programa de Gotha* teceu as seguintes considerações:

O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:

1. *Educação popular geral e igual* a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita.

Educação popular igual? Que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?

“Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”. A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas. O fato é que se em alguns Estados deste último país sejam “gratuitos” também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo dos impostos gerais. (...)

O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com as escolas públicas.

Isso de “*educação popular a cargo do Estado*” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “estado futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX, 2004, p. 101-102)

Pelo exposto, depreende-se que Marx preocupava-se com a luta organizada dos trabalhadores articuladas nas diferentes frentes de batalha, como é o caso da educação, sem que isso implicasse, no entanto, perda do horizonte revolucionário. Dessa forma, não basta criticar a educação burguesa, mas é necessário articular a proposta teórica de educação unitária com as

lutas concretas de superação da ordem capitalista. Esta perspectiva é retomada por Gramsci. Para o pensador italiano, a noção de escola unitária confere à escola uma dimensão estratégica na disputa pela hegemonia, no âmbito do “Estado ampliado”. Vejamos seus apontamentos:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. **A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa.** A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1988, 121) (o grifo é meu)

Nesse sentido, a transformação educacional demanda uma revolução nas relações sociais, porém, mesmo diante dos obstáculos impostos pelos antagonismos de classes, a nova educação deve ser estimulada ao máximo como embrião de uma escola do futuro. A luta pela escola pública no Brasil, ainda que não tivesse em seus horizontes os pressupostos marxistas, se insere, portanto, nessa dinâmica. Dessa forma, pode-se afirmar que o conceito de escola pública não implica necessariamente na escola estatal. As experiências do movimento operário, ao longo da história republicana, no âmbito da educação, confirmam a possibilidade da educação pública não atrelada às orientações do Estado². Portanto, nunca é demais voltar a lembrar que, dentro de uma perspectiva marxista, o Estado é uma organização burocrática, isto é, um conjunto de instituições, com suas respectivas ramificações, destinado a representar os interesses das elites dominantes através do jogo institucional. Em outras palavras, o Estado e suas instituições não representam em última instância a "sociedade como um todo" e os “interesses nacionais”, mas sim as forças hegemônicas no âmbito da produção material. Vejamos as considerações de Sanfelice sobre o tema:

(...) Até é admissível que a escola estatal seja a forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente para o público. E público, em uma sociedade com antagonismos de classes, escamoteia a existência de vários públicos.

² Cabe ressaltar neste aspecto, que o espaço público não estatal implica, em nosso entendimento, em instituições não controladas necessariamente pela burocracia do Estado. Porém, é importante deixar claro que as instituições públicas devem ter asseguradas o financiamento do Estado, sem o que eles deveriam buscar no mercado os recursos para sua manutenção.

Para além do conceito público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção.(SANFELICE, 2005, p. 91)

Exatamente por isso é que, na apreciação da ação do Estado na educação escolar, é imperativo levar em conta a natureza de classe da dominação política e as formas concretas através das quais ela se realiza, ou seja, as lutas travadas no interior da sociedade civil, que determinam a configuração do projeto educativo. Diante de tal quadro, as elites econômicas buscam garantir e ampliar seus interesses, pela força de que dispõem, mas também pela difusão dos conteúdos ideológicos, que lhe servem de sustentáculos contra os segmentos que contestam a autoridade da ordem estabelecida. Sobre o tema, Gramsci sabiamente sentenciou:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração de grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de uma tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (...) Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governando a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI, 1982, p. 136-137)

Quando elaboramos a dissertação de mestrado, que versou sobre o debate entre o público e o privado na educação, no período de 1945-1968, percebemos nas pesquisas que, ao longo da História, em diferentes oportunidades, o Estado financiou iniciativas privadas a que o “público” não teve acesso. Ora, a educação patrocinada pelo Estado não é um serviço público? Mas, para qual público? A idéia que pretendemos destacar é a de que a educação, em função do balizamento jurídico de nossa sociedade, como serviço público, pode ser oferecida tanto pelo Estado como pela iniciativa privada, como enfatizou Sanfelice (2005, p. 100).

Ora, não é esse o discurso liberal sobre a educação? Aliás, entre os intelectuais que levantaram a bandeira da educação privada era comum afirmar que, detrás da educação estatal, havia o fantasma do totalitarismo, em que o Estado era apresentado como vilão e a sociedade como vítima indefesa. Como já sugerimos no trabalho anterior, os assistentes devotados do capital defenderam, e ainda defendem, o aporte de recursos públicos para a educação privada por considerarem um serviço público e, em nome da “liberdade” de escolha da família, que não pode

ser penalizada duas vezes, porque paga as mensalidades das escolas onde coloca seus filhos e paga os impostos que sustentam a escola pública. Segundo esse raciocínio, a liberdade de escolha em um mercado “livre” é capaz de suprir todas as demandas.

Chega-se ao ponto de considerar-se que os serviços públicos, em campos como a educação, devem ser orientados por atuações precisas determinadas a evitar explosões sociais, e não uma obrigação do Estado. Dessa forma, deve-se preparar trabalhadores “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos” – o que gera currículos escolares que refletem os interesses burgueses. De outro lado, as elites econômicas definem o nível de ensino obrigatório: a escola básica. O Ensino Secundário e o Superior serão organizados segundo as exigências do mercado, principalmente sob a “forma de um mercado educativo desregulamentado”. Em outras palavras, o sistema educacional deve se ajustar às demandas de seu público, que pagará o preço determinado pelas leis de mercado. Porém, conforme salienta Gaudêncio Frigotto, a livre concorrência, em uma sociedade de classes, não passa de uma farsa. Os filhos de diferentes classes estudam em escolas separadas: segregação educacional. A desigualdade brutal não é outra coisa senão fruto das relações capitalistas de produção. (2005, p. 83) Lucília R. de Souza Machado, ao comentar a igualdade de direitos proclamada pela burguesia, fez a seguinte observação:

Historicamente, o papel desempenhado pela burguesia foi revolucionário, pois destruiu os empecilhos que impediam o desenvolvimento das forças produtivas: os entraves corporativos, os privilégios locais, as tarifas de aduanas diferenciadas, as insenções de impostos aos nobres etc. Mas, ao exigir para si igualdade de direitos, a burguesia proclamou a liberdade dos servos e dos homens em geral, inclusive do moderno proletariado.

Entretanto, esta promessa não se realizou para os trabalhadores, para os quais **não basta a destruição dos privilégios de classe, faz-se necessário a abolição das próprias classes, não é suficiente exigir a igualdade civil e política, mas, fundamentalmente, a igualdade econômica e social.** É nessa fronteira que se situa a diferença da concepção burguesa da concepção proletária de igualdade e é também aí onde são definidas as possibilidades reais do exercício da cidadania por parte dos trabalhadores. (MACHADO, 1989, p. 26-27) (o grifo é meu)

No entanto, no centro das propostas convergentes com a ordem burguesa encontra-se a defesa da democracia em oposição aos movimentos sociais comumente considerados “contaminados” pelo socialismo. Segundo a perspectiva liberal clássica, a liberdade é a ausência de intromissão ou, ainda mais especificamente, de coação. Dito de forma simplista, o homem é livre para fazer aquilo que os outros não o impedem de fazer. Dessa forma, ainda dentro dos parâmetros liberais, as políticas sociais devem ser reguladas pelas de mercado. O Estado delega aos setores privados um leque de serviços, incluindo, além da educação, a saúde, moradia,

previdência etc. A concepção de direito limita-se ao poder de compra do indivíduo que, em última instância, consagra a opressão sob a bandeira da liberdade. Os que não podem comprar, devem conformar-se com a ação do Estado, que se limita a oferecer o suficiente para a manutenção da ordem estabelecida. Acrescente-se a isso o fortalecimento da idéia de que os serviços privados (pagos) são de condição superior aos que o Estado pode oferecer. Nesse sentido, o **discurso liberal** defende a idéia de que o Estado, entendido como uma instituição pública, é o responsável pela ineficiência, pelo clientelismo, e o mercado e o privado são sinônimos de qualidade. Porém, cabe perguntar: que critérios definem o que é uma escola de “qualidade”? Assim sendo, o liberalismo defende a busca da qualidade através da “liberdade de concorrência” e a democracia como organização de seleção dos mais capacitados.

Em outras palavras, todo o complexo social no qual o capitalismo está envolvido reproduzirá, em última instância, as condições necessárias para a sua perpetuação como instrumento de manutenção da ordem. Por este motivo fundamental, qualquer estratégia “gradualista”, que não interrompa a articulação “sociometabólica” do domínio do capital - mesmo que seja no bojo de uma revolução - é inócua: a burguesia, mesmo que defenda o pluralismo, não admite as práticas que possam conduzir ao questionamento da sociedade de classes. Assim, no reino das relações de mercado, a educação transforma-se também em mercadoria. Nada de novo, portanto, no reino do capital.

No entanto, entendemos que o direito à educação é inegociável, por isso não pode estar sujeito aos interesses do mercado. Acontece que o capitalismo contemporâneo admite, implicitamente, que é impossível garantir escola para todos. Dessa forma, apela para caridade dos indivíduos como forma de sanar os problemas educacionais, uma vez que está mais comprometido com a defesa da propriedade privada de uns poucos, do que com o direito da maioria. O resultado contemporâneo da mercantilização da educação em nosso cenário educacional concretizou-se em diferentes políticas:

- subsídio do Estado ao capital privado, mediante incentivo de diferentes formas para que empresas “financiem” o seu próprio sistema escolar, o que esconde o caráter antidemocrático, uma vez que a orientação dada centraliza-se fundamentalmente para as necessidades do mercado;
- adoção por empresários benfeitores de escolas públicas, onde a filantropia justifica a omissão do Estado, não somente na educação, como em outras áreas

sociais. Nesse sentido, cabe ressaltar algumas campanhas veiculadas pela mídia que apresentam o trabalho voluntário como a alternativa da escola pública, o que seria, evidentemente, cômico, se não fosse trágico.

Tais medidas não implicam no fim da exclusão social ou em sua minimização, mas evidenciam em outra prática de exclusão: o esvaziamento da função social da escola. Ou seja, numa sociedade em que há o controle do conhecimento por uma classe, além do controle dos meios de produção, os homens não são tão livres quanto o discurso liberal supõe. Nem é livre a “opção” do trabalhador pelo direito do acesso ao conhecimento, assim como não são livres os contratos de trabalho. Em outras palavras, o algoz das miseráveis condições dos trabalhadores são as relações mercantis, que transformam o proletariado e seus filhos em excedentes do jogo de cartas marcadas imposto pelo mercado. Dessa forma, a “regulação natural” do mercado é uma solução apenas para as elites econômicas que, em seus discursos, procuram projetar uma situação futura otimista. Em nosso cotidiano, sabemos que a “margem

de lucro” é a constante que determina efetivamente os preços e, como não está sujeita às regras sociais, é inquestionável, torna-se um direito privativo da burguesia.

Outro traço distintivo do discurso liberal e que é importante salientar reside na suposta independência da educação, oferecida pelo Estado, diante das questões de classe, estabelecendo o princípio da igualdade de oportunidades a todos. Dessa forma, a escola assume o papel de permitir ao indivíduo o acesso a novas posições, estabelecendo a hierarquia social, conforme os méritos de cada um. Em princípio, todos teriam condições de se tornar cidadãos, porém, poucos são os “esforçados, os inteligentes e capazes” para conquistar seu espaço social e exercer seus direitos constitucionais. O contexto social é relegado a um segundo plano nessa conquista do “sucesso”. Assim, entendemos que a alternativa liberal apresentada pelos arautos do liberalismo é o "gradualismo utópico", ou a promessa futura de atendimento das demandas sociais. No entanto, tais promessas jamais foram capazes de reverter a situação de barbárie educacional a que a imensa maioria dos povos está submetida.

Exemplo dessa orientação pode ser encontrada na obra de um intelectual identificado com as bandeiras liberais, como é o caso de Anísio Teixeira, um expoente do movimento dos Pioneiros da Educação Nova e da luta pela educação pública mantida pelo Estado.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. (...)

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. (TEIXEIRA, 1999, p. 101) (o grifo é meu)

O trecho reproduzido acima caracteriza bem o discurso que ainda hoje se encontra presente nos círculos liberais. Trata-se de uma análise que concede à escola o poder quase mágico de transformar a realidade. Porém, o fato é que, em nosso entendimento, a escola não é capaz de eliminar por si só todas as questões relativas à desigualdade gerada pela barbárie capitalista. É de se ressaltar que, embora os expoentes do liberalismo comemorem o crescimento nas taxas de escolarização de base, o acesso ao saber não foi equitativo, e nem o será no âmbito de uma sociedade dividida em classes antagônicas. Vejamos os apontamentos de Lucília R. de Souza Machado sobre o tema.

Nas antigas ordens escravista e feudal era possível deixar os trabalhadores sem qualquer instrução, mas o moderno assalariado não pode deixar de receber determinados conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções. Além disso, a nova ordem burguesa e o Estado que a representa espera dos trabalhadores, que são também cidadãos, um mínimo de instrução que lhes possibilite a compreensão de suas regras, de tal maneira que possam se responsabilizar pelos seus atos. Como, porém, o acesso à instrução é limitado e controlado por exigências técnicas e políticas, o ensino destinado aos trabalhadores tem sempre um caráter inacabado, forçado e falso. São tais contradições que impõem limites às reformas escolares da burguesia. Esta classe descobriu, bem cedo, que no âmbito da sabedoria, há sempre a possibilidade de surgimento da contestação, mas, por outro lado, não pode deixar de fornecê-la, ainda que incompleta e limitada. (MACHADO, 1989, p. 32)

Ou seja, as populações são incluídas nas escolas, mas a lógica do liberalismo presente marginaliza-as e as exclui. Não são dadas as condições financeiras e científicas de formação do professor, de pesquisa e de renovação pedagógica. De outra parte, crianças e jovens não têm acesso a escolas do mesmo nível, posto que isso depende das condições materiais de seus pais. Dito de outra forma, aqueles que trazem em sua bagagem as carências econômicas das classes subalternas entram em situação de desvantagem no processo competitivo desenvolvido no interior da sociedade. Assim, a partir de uma desigualdade concreta, não há como falar na igualdade de oportunidades oferecidas pela educação. A promessa meritocrática faliu, se é que existiu algum dia para todos. A escola, como toda e qualquer instituição social, está circunscrita às suas raízes históricas e a determinantes econômicos, políticos e sociais.

Neste contexto, o papel social da escola tem sido, fundamentalmente, amortecer as perspectivas ético-políticas que asseguram a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e robustecer as bandeiras do individualismo, do privatismo, além do consumismo. Desnecessário afirmar que a meta é a produção de um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma

democracia, se é que assim podemos classificá-la, que se limita ao direito de consumir. Que careça de visões globais e de sentido crítico, isso, em vez de ser apresentado como defeito, passa a significar um acréscimo de sua virtude, porque a participação se limita às fronteiras da democracia burguesa. Como Marx afirmou:

(...) Não se trata, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o *solo* da história real; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material; chegando-se, por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela dissolução na “autoconsciência”, ou pela transformação em “fantasmas”, “espectros”, “visões” etc. – mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força da história, assim como da religião, da filosofia, e de qualquer outro tipo de teoria. Tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX e ENGELS, 1984, p. 55-56)

Entendemos, portanto, que a “educação pública” oferecida pelo Estado não pode ser considerada como instrumento de superação das desigualdades materiais, mas como um espaço de luta no seio da sociedade civil. Torna-se necessário portanto, superar as leituras mecanicistas que apontam a educação escolar como mera reprodutora dos projetos dominantes. Assim sendo, é importante observar o condicionamento que a educação escolar sofre em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Nunca é demais lembrar que o Estado, em que pesem as lutas travadas no interior da sociedade civil, ofertou ao longo da História a educação que auxiliava na manutenção da ordem, ainda que esta, ao nosso ver, seja afirmada e negada simultaneamente. Para além disso, tornam-se cada vez mais importantes os estudos que apontam para a existência de elementos de contestação ao projeto burguês por parte das classes subalternas, justamente por não existir, como demonstra a história a dominação absoluta de uma classe sobre a outra.

Por outro lado, não podemos desvincular o Estado, que emergiu vinculado a um projeto determinado de sociedade assentada na apropriação dos meios de produção da burguesia. Dessa forma os interesses das classes dominantes tendem a prevalecer sobre os projetos alternativos.

(...) De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato da educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra

tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educativa “desde a juventude até a velhice”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 55-56)

Com base no exposto, consideramos que a tarefa crucial do trabalho educativo é possibilitar que os trabalhadores compreendam a conjuntura em que vivem, e assumam o papel de sujeitos do processo histórico-social. Isso significa, mais concretamente, opor-se à educação a serviço da dominação de classe em favor da educação da resistência, buscando, dentro de seus limites, promover a luta pela superação da ordem estabelecida. Sendo assim, para além de uma escola centrada na forma e não no conteúdo, é necessário romper com a educação mistificadora, buscando criar condições para que todos tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Porém, essa empreitada não pode se caracterizar por alguma modalidade de paternalismo ou assistencialismo tão ao gosto das elites, que não questionam a ordem estabelecida, mas pela ação política organizada dos trabalhadores. Contrapondo-se às reformas de cunho assistencialista, Marx e Engels teceram as seguintes considerações no *Manifesto do partido comunista*:

Uma parte da burguesia deseja remediar os males sociais para assegurar a existência da sociedade burguesa.

A esta parte pertencem economistas, filantropos, humanitários, melhoradores da situação das classes trabalhadoras, organizadores da caridade, protetores dos animais, fundadores de ligas anti-alcoólicas, reformadores ocasionais dos mais variados. Esse socialismo burguês chegou a ser elaborado em sistemas completos – como exemplo, mencionamos a *Filosofia da miséria*, de Proudhon.

Os socialistas burgueses querem as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas e perigos dela necessariamente decorrentes. Querem a sociedade existente, mas sem os elementos que a revolucionam e dissolvem. Querem a burguesia sem o proletariado. (...) (MARX e ENGELS, 1998, p. 40)

Nesses termos, a educação, na sociedade capitalista, é, segundo Marx e Engels, mais um elemento de manutenção da hierarquia social; ou o que Gramsci denominou como instrumento da hegemonia ideológica burguesa. Atualmente, a situação não parece ser muito diferente daquela vivida e descrita por eles. Porém, como sentenciou Mézáros, uma das possibilidades de buscar a superação das dicotomias existentes e a emancipação do ser humano reside na integração entre ensino e trabalho (2005, p. 65). O objetivo implícito no caso não é uma preparação vocacional, nem a transmissão de uma “ética” do trabalho, mas a extinção do lacuna histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e produção, garantindo a todos uma compreensão integral do processo produtivo. Assim, acreditamos que o papel da educação escolar é importante

em um projeto alternativo à ordem estabelecida. Vejamos as considerações de Ildeu Moreira Coelho sobre o tema:

Contra uma escola que a rigor nem alfabetiza os filhos dos trabalhadores é preciso criar uma escola que realmente os ensine. Para tanto, os docentes não podem, de forma alguma, abdicar de sua função primeira que é ensinar a todos os alunos, especialmente os que devido a sua situação de classe têm mais dificuldades na aprendizagem. Esta não se dá espontaneamente, como um lazer, mas exige disciplina, esforço, persistência; numa palavra, supõe trabalho. É profundamente ingênua (e perigosa!) essa idéia de que o professor deve facilitar a aprendizagem ao máximo, fazendo dela uma diversão, uma brincadeira (e aqui entra toda a parafernália da tecnologia da educação, dos recursos audiovisuais), na qual o importante é apenas “aprender a aprender”. **Ora, ninguém aprende a aprender sem conteúdo, uma matéria-prima a ser transformada pela reflexão, isto é, sem um trabalho que produza a compreensão da realidade.** A vulgarização da idéia de que não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende, tem conduzido muitos educadores a uma irresponsabilidade, a um populismo ingênuo, encoberto por uma falsa defesa da liberdade e da criatividade do indivíduo e da igualdade entre professores e alunos. (COELHO, 1984, p. 46) (o grifo é meu)

É interessante ressaltar que os problemas levantados por Coelho em sua análise são, na verdade, reflexos de uma sociedade dividida em antagonismos, sendo a educação um dos instrumentos da dominação de classe. Esta questão, diga-se de passagem, já foi observada por Gramsci anteriormente. Vejamos seus apontamentos:

Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se se quer selecionar grandes cientistas, deve-se começar ainda por este ponto e deve-se pressionar toda a área escolar a fim de se conseguir que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas). (GRAMSCI, 1982, p. 133-134)

Nesse sentido, a conquista do conhecimento requer disciplina e trabalho. Assim, a exaltação da escola “livre” não passa de um apelo místico dos apóstolos do capital, que escamoteiam a incapacidade da educação em cumprir a promessa integradora dentro dos limites de uma sociedade capitalista, que impede o pleno desenvolvimento do homem. Portanto, os problemas da educação não se restringem ao espaço escolar. Nessa mesma linha concordamos com Mézáros, quando afirma que precisamos imperativamente de uma atividade de “contra-internalização”, coerente, sustentada e afirmativa, como forma de construção de uma alternativa abrangente ao que presenciamos (2005, p. 56).

Dessa forma, o debate em torno dos propósitos educativos lançados pela administração PT, no município de São Paulo, engloba uma série de aspectos: Quais eram seus fundamentos teóricos e até que ponto existiu um compromisso efetivo com uma educação popular dos intelectuais católicos envolvidos no projeto? O projeto educacional desenvolvido vinculava a

prática pedagógica ao processo de luta de classes, reivindicando uma tomada de posição nos embates políticos? É possível estabelecer relações de trabalho entre os setores públicos e os intelectuais envolvidos com um projeto católico, sem a cooptação e a perda de autonomia por parte da administração pública? A proposta materializada pela SME-SP, com a participação dos intelectuais católicos, superou o pensamento cristão idealista e liberal? Qual o sentido do conceito de *escola pública popular* defendida pelos intelectuais envolvidos no projeto? Além das questões levantadas anteriormente, é preciso levar em conta que o PT não se constituiu, ao longo de sua trajetória, como um partido homogêneo. Torna-se necessário conhecer a formação histórica do partido, suas correntes políticas e suas respectivas bases teóricas. As diferentes tendências dentro do partido refletiam concepções políticas diversas, o que se materializava nos debates a respeito das políticas educativas.

Mais do que uma imagem restrita sobre a questão educacional, as bandeiras e ações no âmbito da educação encampadas pelo partido e seus intelectuais nos oferecem, a seu modo, uma concepção de educação e de homem que expressa as lutas travadas em um determinado momento histórico e que tiveram reflexo dentro das fileiras do partido.

Assim, para responder às questões levantadas, indicamos previamente os princípios que, em nosso entender, representam uma educação democrática e popular: a) Universal, leiga e gratuita: coerente com a concepção dialética, se a produção social do saber é histórica – e, portanto, o aluno recebe da geração anterior o patrimônio da humanidade -, significa que o saber existente é suscetível de transformação. Para transformação dessa herança, no entanto, é preciso começar pelo acesso a ela; b) Unitária: que não separe formação e profissionalização, saber e fazer, trabalho intelectual e trabalho manual, e que se coloque frontalmente contra os privilégios de classe; c) Manter a autonomia da escola em relação a demandas pontuais do setor produtivo, pois o seu papel não é o de estar dependente, atrelada e subordinada aos ditames do mundo empresarial. Em outras palavras, é necessária a abolição do monopólio do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução pela burguesia presentes sob a égide do capitalismo.

Diante das proposições apresentadas, cabe-nos tecer algumas considerações de forma mais detida sobre o conceito de escola unitária, de forma a dotar a pesquisa de uma força teórica que contribua para as lutas de superação da atual ordem social. E não seria possível falar de intelectuais e hegemonia sem falar em educação e escola, objeto de viva preocupação

gramsciana, por ser um aparelho privado de hegemonia, chamado assim ao lado de outras formas organizativas da sociedade civil.

Na busca de um fio condutor de um projeto alternativo é preciso considerar que, para além de uma unidade das formações geral e profissional, **a idéia de escola unitária, apresentada por Gramsci**, tem como objetivo o combate pela igualdade social: daí a idéia de “unitária”, que implica na superação das divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados.

Gramsci tinha convicção quanto à necessidade de uma escola associada à perspectiva de construção da nova sociedade. Porém, para o autor italiano, essa luta não sugere uma revolução imediata, que destrua toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Ela solicita um trabalho paciente de identificação de espaços para dilatar conquistas democráticas, particularmente no âmbito cultural. Envolve, sim, a promoção cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que estes sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de conhecer, orientar-se, elaborar críticas e participar do governo da sociedade. Em outras palavras, na medida em que não conseguimos compreender a escola unitária, mais atenuada se torna a probabilidade de que essa diretiva ganhe alento e se realize sob a hegemonia das classes subalternas. Portanto, é necessário compreender e utilizar com sagacidade o conceito de “guerra de posição”, tal qual percebeu Gramsci.

Dessa forma, entendemos que a democratização da educação escolar implica na garantia do acesso e permanência de todos em instituições públicas de educação, nas quais o trabalho cotidiano permita uma apropriação ativa do conhecimento socialmente significativo e dos valores que sustentam a justiça social, a igualdade e a luta pela superação das divisões de classe, o que, sem dúvida, não minimiza a importância da aquisição de habilidades técnicas para a inserção no mundo produtivo. Assim, não há como nos furtarmos ao debate sobre os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo da produção. Afinal, as novas condições materiais introduziram alterações significativas em todos os ramos do conhecimento. No entanto, a burguesia controla os avanços dos meios de produção como instrumento de controle e exploração dos trabalhadores. Assim sendo, não se trata de defender a escola de caráter profissionalizante puramente prática, destinada às classes subalternas, o que convergirá com os interesses do capital. Esse modelo, longe de ser democrático, reafirma um posicionamento reforçador de perpetuação das classes sociais.

Gramsci denuncia o papel segregacionista e castrador da escola profissional, mas reprova também a escola humanista tradicional, porquanto o princípio educativo sobre o qual ela se fundamenta, a cultura clássica, já não mais corresponde à etapa atual de organização do trabalho e de desenvolvimento das forças produtivas. Ele se opõe à noção de cultura como acúmulo de conhecimentos e de um saber enciclopédico, com a função precípua de distinguir socialmente os indivíduos. O ponto de apoio da escola única, na sua concepção, não pode mais se limitar fundamentalmente nas letras, embora, no passado o latim e o grego tenham desempenhado uma função formativa importante. A formação do novo tipo de intelectual deve estar alicerçada nas exigências do tempo presente e nas necessidades da vida cotidiana. (MACHADO, 1989, p. 158)

Isso posto, é fundamental o processo de educação das massas para que estas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política. Para Gramsci, a escola constituiu-se em uma agência na sociedade civil de formação de intelectuais. Sua proposta está centrada na preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo da hegemonia civil, educando e formando os "simples", ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo "bloco cultural e social".

Conseqüentemente, esse processo de formação do "novo homem" ocorrerá pelo trabalho, entendido como práxis social historicamente determinada através das relações que estabelecem entre si e a natureza. Por conseguinte, a aplicação desse princípio educacional no âmbito da educação escolar implica na relação dialética entre estes dois elementos.

A aplicação deste princípio com todas as suas conseqüências educativas pressupõe, portanto, o reordenamento da própria sociedade. A tentativa de aportá-lo, desde já, enseja a perspectiva da emergência do novo ainda no velho, contaminando a escola com referências político-sociais alternativas às existentes. As ligações do ensino com o trabalho e com os problemas da vida cotidiana introduzem na escola fatos significativos e polêmicos de variados tipos: éticos, políticos, culturais, técnicos etc. Pela capacidade de envolvimento e de crítica contida nestes debates, a aplicação deste princípio educativo, ainda que limitada pelas condições existentes, contém a possibilidade de sua irradiação para além dos muros escolares, tornando viva a explícita a função da escola como mediadora da práxis social. (MACHADO, 1989, p. 160)

Nesse processo, há que se pensar, dialeticamente, portanto, numa síntese que contemple uma proposta de educação pública em que o educador tenha como meta a superação da ordem e não a sua adequação ao *status quo*. Em outras palavras, se nos dispusermos a estudar e agir estratégica e taticamente na luta de classes, enquanto intelectuais orgânicos e militantes comprometidos com a superação da ordem, devemos nos perguntar o que significa na atual conjuntura a luta concreta contra o sistema capitalista. Como mantém sua sobrevivência? Devemos nos perguntar como agir com base nas reivindicações imediatas, mediatas e históricas das classes trabalhadoras da cidade e do campo. Em nosso entendimento, o que os fatos demonstram é que se

acentua a tendência à destruição das forças produtivas e está cada vez mais presente e premente à humanidade, frente o avanço da barbárie, a necessidade histórica da construção do socialismo.

Diante das reflexões realizadas, cabe-nos, agora, verificarmos através das lentes do materialismo histórico o movimento de construção do PT e suas propostas educativas colocadas em prática no município de São Paulo³. Entendemos que um partido que tenha em seus horizontes a superação da ordem capitalista deverá ter como objetivo aglutinar forças de uma vontade coletiva, empenhada em difundir a consciência de classe entre os trabalhadores. Nesse sentido, o partido é um instrumento dos trabalhadores para autodeterminar seus destinos, mas para isso, precisa formular um programa, táticas e estratégias para a conquista do objetivo final. Em outras palavras, a fundamentação teórica que orienta os militantes caminha em conjunto com a prática transformadora.

Assim sendo, poderíamos afirmar que o PT constituiu-se, desde suas origens, em um instrumento de organização dos trabalhadores em torno de tarefas que objetivassem o enfraquecimento das classes dominantes? Partindo do pressuposto que as instituições escolares são elementos importantes, ao lado de outras organizações presentes na sociedade civil, que se constituem em “trincheiras” a serem conquistadas nas lutas permanentes dos setores populares em busca da superação da ordem capitalista, as propostas petistas no âmbito da educação apontavam para um projeto de educação negadora da ordem burguesa em nosso país?

Como construção coletiva da consciência de classe que se forjou nas lutas operárias no final dos “anos de chumbo”, entendemos que o PT constituiu-se como um instrumento dos trabalhadores em seu conflito contra o capital. Mais ainda, tem na trajetória de muitos de seus fundadores a marca de inúmeras batalhas perdidas no decorrer da ditadura. O socialismo petista não vingou, pois sua vaguidade impedia o delineamento preciso de uma política de superação da ordem. De toda forma, não é possível olhar apenas para sua gênese e afirmar que as bandeiras de coloração vermelha estampadas pelo PT constituíam-se em um projeto reformista em sua essência. Na verdade, foi o projeto possível de ser elaborado para um grupo significativo e

³ A cidade de São Paulo é uma expressão, como tantas outras, de uma sociedade fraturada e marcada profundamente por desigualdades de classe, que a dividem em dois mundos desiguais: um moderno, rico, globalizado, com acesso a bens e serviços comparáveis ao mundo desenvolvido; outro miserável, carente, excluído, alijado dos bens, materiais e simbólicos, construídos pelos homens em suas relações de produção. Neste último território, vivem os “desqualificados sociais” e que, na maioria, são estigmatizados socialmente.

heterogêneo de setores comprometidos com as lutas populares, o que contribuiu certamente para o delineamento pouco preciso da meta socialista.

Dessa forma, o encaminhamento dessas e outras questões requer em primeiro lugar uma análise das diferentes experiências educativas do movimento operário ao longo da República. Afinal, os dados históricos apontam para a existência de inúmeras experiências educativas que constituíram em um dos elementos de luta dos trabalhadores, contribuindo para a vinculação entre a luta econômica e política.

Considerações metodológicas

O exame das metodologias explicativas da História e da História da Educação, em particular, constitui um tema capital. Questões clássicas dessa ciência, já há algum tempo, foram colocadas sob suspeita, levantando antigos questionamentos, tais como: constitui a História uma ciência? Pode a escrita histórica traduzir-se em objetividade? É admissível uma história com aspirações à apreensão da totalidade do fenômeno social?

É inegável hoje, até mesmo nos ambientes freqüentados pelos historiadores profissionais, a disposição de avaliar a História escrita sob o rigor da ciência, como algo que já se extinguiu. Por isso, sua finalidade, antes de se revestir de perspectivas que procurem a apreensão do fenômeno social, hoje teria como aspiração proporcionar o prazer, o idílio folhetinesco. De forma implacável isso seria a sinal do "fim da História" exemplificado pela síntese do progresso tecnológico com o liberalismo econômico, por um lado e, por outro, a hegemonia de uma perspectiva pós-moderna do real, que ao afirmar o individual indica ainda o colapso ontológico das vanguardas revolucionárias. Sobre o tema, Iasi sentencia:

A ofensiva pós-moderna que se impôs no mundo acadêmico, e seus reflexos no campo prático da política, tenta mandar para o exílio certos temas, entre eles o da formação da consciência de classe, da força explicativa do conceito de classes, assim como a centralidade do trabalho. (IASI, 2006, p. 18)

Por isso, antes de tudo é preciso encarar, como ponto de partida metodológico, a realidade social como uma “totalidade dinâmica”, posicionando-se em um campo de intervenção que nos afaste do entendimento de história compreendida como uma sucessão de fatos isolados e lineares, na qual existe uma cadeia lógica de causa e efeito, ou ainda, para os postulados do pós-

modernismo que levanta a bandeira do fim das ideologias e a incapacidade de conhecimento do real de forma objetiva.

O trabalho ao qual nos propusemos parte do princípio de que, para uma efetiva análise da problemática educacional, é importante considerar as referências fundamentais do contexto histórico a partir das quais ocorre a configuração da educação em uma determinada sociedade. Para nós, trata-se de examinar globalmente as classes sociais, bem como colocar os problemas no tempo e no espaço, isto é, proceder uma análise da estrutura e da conjuntura. Portanto, entendemos que o método do materialismo histórico-dialético é o instrumento adequado para compreendermos a dinâmica social em suas determinações econômicas, políticas e sociais. Em outras palavras, analisar os fenômenos desvinculados de uma determinada realidade social denotaria, em nosso entendimento, a negação da história como ciência.

Deste modo, jamais poderemos compreender o surgimento do PT, sua vinculação com o catolicismo progressista e suas propostas educacionais se não o colocarmos como um fenômeno superestrutural, ligado as contradições geradas por uma determinada estrutura econômica. Esse critério se prende à concordância de que as relações de produção desempenham influência, em última instância, nas demais esferas das relações humanas. Em uma sociedade na qual as relações de produção são marcadas pela separação entre o capital e o trabalho, onde o desenvolvimento do capital supõe a opressão sobre o trabalhador e a exclusão de muitos, a luta de classes é o desfecho inevitável do conflito de interesses e valores igualmente opostos. Contudo, a luta política travada em torno dos interesses de classe extrapola os limites estritamente institucionais, ocorrendo também fora das fronteiras de ação do Estado como, por exemplo, no âmbito da sociedade civil, revelando uma multiplicidade de estratégias de controle e subordinação social.

Esta concepção teórica nos permite compreender que não há nenhum tipo de determinismo na evolução dos sistemas educativos ou das idéias pedagógicas: toda configuração escolar é socialmente construída em função da correlação de forças, sempre provisória, das classes sociais. Assim, não se pode escrever sobre as propostas do PT para a educação no município de São Paulo, sem antes refletirmos sobre as condições materiais em que se forjou o partido, o legado que recebeu dos segmentos que lutaram contra a ditadura e a correlação de forças existentes em seu interior.

Nesse aspecto, entendemos que o Partido dos Trabalhadores constituiu-se em um instrumento privilegiado dos trabalhadores na luta contra o capital. É bem verdade, que o PT

surgiu sem uma ideologia precisa, como veremos adiante, mas teve o mérito de superar o economicismo das lutas sindicais, congregando em seu interior intelectuais e setores da classe média que se opunham à ditadura, as lideranças do catolicismo progressista, organizações marxistas-leninistas e as lideranças do “novo sindicalismo” que surgiram no ABC paulista.

Já foi dito que “a desgraça dos que não se interessam por política é serem governados pelos que se interessam”. Com objetivo de contribuir para as lutas de superação da ordem, quisemos refletir sobre os dilemas teóricos vivenciados por inúmeros militantes na construção do PT. Entendemos que o tema em questão é altamente relevante no atual momento em que a objetividade do conhecimento histórico é colocada em dúvida, e, em que parte significativa da esquerda reavalia suas perspectivas.

Assim buscamos oferecer ao leitor, além do contato com os documentos produzidos no calor do debate ideológico, a reflexão ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

O estudo de qualquer fenômeno implica na compreensão das contingências históricas e sociais nas quais o mesmo ocorre.

Delimitação do problema

Existem diferenças marcantes dentre os partidos políticos, e no interior deles, mas a questão educativa é um problema político e muitos reconhecem isso. Dessa forma, todo partido político é educador e sua espécie de luta determina a forma como sua prática educativa ocorre. Daí, entendermos que o caráter do partido se define no que transmite, a quem transmite e como transmite. Por isso, consideramos os partidos políticos como produtos e agentes importantes da história, além de possuírem sua própria história. Assim sendo, não deixa de ser um micro-cosmo com sua ética, suas normas, que busca engajar o maior número de pessoas no seu projeto político.

De forma especial, o PT constituiu-se em um projeto de luta dos trabalhadores. Segundo Iasi, um dos maiores e mais significativos partidos de base trabalhadora já criado na América Latina. (2006, p. 357) Sem dúvida, expressou a luta concreta de uma classe contra a ordem do capital. Essas referências já seriam o suficiente para justificar o estudo de sua constituição e de suas bandeiras educativas.

Da mesma forma, é inegável os vínculos entre o PT e as correntes progressistas do catolicismo que colaboraram para sua construção, bem como a convergência entre de Paulo Freire e as bandeiras educativas do partido. No entanto, não basta localizá-lo num suposto

espírito de época, é necessário entender as tensões presentes em sua formação e os debates presentes na construção do partido.

Por isso, entendemos que a gestão de Luiza Erundina na Prefeitura do Município de São Paulo é extremamente significativa, pois além de representar uma grande conquista eleitoral do partido, sua administração vivenciou o ápice da derrocada do chamado “socialismo real”, o que certamente influenciou os debates internos dentro do PT. No entanto, é evidente que devemos buscar o legado das lutas operárias e as experiências educativas que foram construídas em seu nome.

Portanto, faz-se necessário compreender o legado de luta das esquerdas no Brasil, bem como a gênese do partido que ocorreu através da reunião de três grandes vertentes em um momento de crise do regime autoritário: os setores mais combativos que emergiram com o ressurgimento do movimento sindical no Brasil, o aporte do trabalho social e comunitário vinculado às comunidades eclesiais de base e o legado oferecido pelos segmentos remanescentes das organizações da esquerda, que havia sido dizimada pela ditadura. Cabe ressaltar que, em sua gênese, o PT congregou em torno da bandeira do “socialismo” e da “justiça social” atores políticos distintos entre si, e com perspectivas políticas heterogêneas.

Nesses termos, a partir do referencial teórico do materialismo histórico-dialético, o objetivo do texto é analisar a trajetória de formação do PT durante a chamada transição brasileira, destacando o papel do catolicismo progressista na formação do partido e as propostas materializadas sob a gestão Luiza Erundina no município de São Paulo (1989-1992), dentro de uma conjuntura marcada pela crise do “socialismo real” e de avanço das forças identificadas com o neoliberalismo. Isso nos conduzirá, certamente, não somente a compreensão da educação como parte de uma totalidade, mas também a compreensão das contradições sociais que moldaram a sociedade brasileira no período em estudo.

1 - A ORIGEM DA ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL

Escrevemos a partir da perspectiva do materialismo histórico, que entendemos ser aquela que contemple de forma ampla os interesses dos trabalhadores e daqueles que são excluídos do mundo do trabalho – eles são a maioria –, pois é do lugar deles, como intelectuais da educação, que procuramos ler a realidade sócio-histórica e reforçar as lutas dos que querem uma sociedade que supere a atual ordem social estabelecida. À luz desta opção de leitura, notamos que desde o princípio do período Imperial até o início do século XX, o cenário político no Brasil vivenciou experiências que oscilaram entre a proclamação dos princípios liberais e o conservadorismo monárquico. Na verdade, tratava-se de um falso embaraço entre liberalismo e conservadorismo. Para compreender a aproximação das manifestações liberais com a prática conservadora é preciso entender que, para as elites, em que pesem as divergências internas, tratava-se de manter intactos os pilares herdados do passado colonial: escravidão e latifúndio. A respeito do tema, Alfredo Bosi teceu com argúcia as seguintes considerações:

(...) Os nossos patriotas ilustrados cumpriram a missão de cortar o fio umbilical também na esfera jurídico-política. Sob a hegemonia dos moderados e, depois, dos *regressistas*, o liberalismo pós-colonial deitou raízes nas práticas reprodutoras e autodefensivas daqueles mesmos colonos, enfim emancipados. O seu movimento conservou as franquias obtidas na fase inicial, antilusitana, do processo, mas jamais pretendeu estendê-las ou reparti-las generosamente com os grupos subalternos. O nosso liberalismo esteve assim apenas à altura do nosso contexto. (...)

A pergunta de fundo é então: o que pôde, estruturalmente, denotar o nome *liberal*, quando usado pela classe proprietária no período de formação do novo Estado?

Uma análise semântico-histórica aponta para quatro significados do termo, os quais vêm isolados ou variamente combinados:

- 1) *Liberal*, para a nossa classe dominante até os meados do século XIX, pôde significar conservador das liberdades, conquistadas em 1808, *de produzir, vender e comprar*.
- 2) *Liberal* pôde, então significar *conservador da liberdade*, alcançada em 1822, *de representar-se politicamente*: ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.
- 3) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade* (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) *de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica*.
- 4) *Liberal* pôde, enfim, significar *capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência*, ajustando assim o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei das Terras em 1850. (BOSI, 1992, p. 199-200)

Dito de outra forma, o liberalismo representou, e ainda representa, em última instância, a defesa da ordem burguesa. Acrescentaríamos que, em suas origens, o liberalismo representou a expressão da ascensão burguesa em sua luta contra o Antigo Regime europeu. E um dos grandes representantes das bandeiras liberais foi John Locke (1632-1704). Juntamente com Thomas

Hobbes e Rousseau, Locke é um dos principais representantes do justaturalismo ou teoria dos direitos naturais. Tal qual Hobbes, afirma que a origem do Estado está em um contrato, ou seja, os homens isolados no estado de natureza se uniram perante um contrato para constituir a sociedade civil⁴. Em seu discurso contratualista, Locke, um dos pais do liberalismo, defende um modelo de Estado cujo objetivo central é a conservação dos “direitos naturais” inalienáveis e intocáveis. O principal deles é o direito à propriedade privada. No entanto, na defesa de sua propriedade, o homem pode recorrer ao Estado. E em caso de omissão desse, está justificado o direito de insurreição. Ao sustentar a idéia do “contrato social”, que corresponderia à passagem do estado de natureza para as sociedades organizadas, Locke justificava a monarquia limitada e, ao mesmo tempo, dissimulava suas origens com um discurso de caráter universal. Frise-se aí o elitismo presente na raiz do pensamento liberal, já que a igualdade defendida é de natureza abstrata e puramente formal: não há igualdade real, quando só os proprietários têm plenos direitos.

Descontadas algumas diferenças com o liberalismo originário do “velho continente”, salta à vista do observador atento que a penetração da ideologia liberal em nossas terras foi filtrada pelos interesses econômicos das elites proprietárias. Porém, cabe ressaltar que nem mesmo Adam Smith⁵, que proclamou a superioridade do trabalho assalariado, condenou de forma categórica o trabalho escravo nas colônias. O discurso em nome da liberdade excluía, e ainda exclui, a contestação dos pressupostos materiais da ordem estabelecida. Portanto, a elite proprietária não estava tão distante dos propósitos do liberalismo clássico.

Neste cenário conservador-liberal, o fim do Império e a Proclamação da República não representaram o rompimento com as formas de dominação de classes. As grandes propriedades continuavam imperando tanto no litoral como no interior do país. Necessidades mínimas estavam longe de serem atendidas. Na verdade, a adoção do regime republicano significou um projeto conservador sob a hegemonia de novos setores das oligarquias emergentes. É bem verdade que o advento da República eliminou as eleições censitárias, fortaleceu o federalismo e eliminou o

⁴ Para Hobbes, o poder soberano deve ser absoluto, isto é, ilimitado. O legado do poder dos indivíduos ao soberano deve ser total, caso contrário, a liberdade levará novamente à guerra. É o medo e o desejo de paz que levam os homens a fundarem um estado social.

⁵ O liberalismo econômico, cujo principal teórico foi Adam Smith, considera que existem leis inerentes ao próprio processo econômico – tais como a da oferta e da procura – que estabelecem o equilíbrio entre a produção, a distribuição e o consumo de bens em uma sociedade. O Estado não deve intervir na economia, mas apenas garantir a livre iniciativa e a propriedade privada dos meios de produção. O liberalismo econômico defende assim a chamada “economia de mercado” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 163)

Poder Moderador, mas as condições materiais de amplas camadas dos setores populares impediram a transformação da democracia abstrata em uma democracia concreta. Em suma: o regime instituído com a República era oligárquico, antidemocrático, e afastado dos interesses populares.

A situação de miséria e abandono das camadas de trabalhadores do campo e da cidade foi uma das características marcantes da chamada “República Velha”. Diante da configuração política e social, as revoltas na área rural, mesmo que destituídas de um projeto político transformador, foram uma constante. Os movimentos de Canudos, Contestado e o próprio Cangaço são exemplos, em última instância, da insatisfação presente entre os trabalhadores do campo. Por outro lado, as áreas urbanas também foram palco das manifestações da insatisfação popular, sobretudo o movimento operário.

1.1 As origens da indústria e do movimento operário no Brasil⁶

Embora o Brasil se constituísse nitidamente em um país de economia agrária, a prosperidade econômica, motivada sobretudo pela economia cafeeira de exportação, incentivou o crescimento urbano e da indústria, que ampliava, por sua vez, a diferenciação da sociedade brasileira em classes e camadas sociais. Porém, é necessário que se diga que o desenvolvimento econômico do Brasil se forjava de forma desigual, típico do modo de produção capitalista, onde quer que ele exista. Mas, no caso da economia brasileira, que se edificava em função dos interesses dos grupos capitalistas hegemônicos internacionais, essa desigualdade possuía algumas particularidades, que não descaracterizavam o modelo agroexportador dependente.

Dentro de todo esse processo, a concentração regional de renda foi uma marca do desenvolvimento capitalista no Brasil. O processo acelerado de urbanização, de diversificação da

⁶ Antes de deter-me, especificamente, na história do movimento operário, consideramos relevante indicar algumas obras que auxiliam a compreensão de diferentes momentos das lutas operárias ao longo da República no Brasil: de Edgar Carone indicamos *Classes sociais e movimento operário*, (1989); *Movimento Operário no Brasil:(1877-1944)*, (1979); *Movimento Operário no Brasil: (1945-1964)*, 1981. De Cláudio Batalha indicamos a obra *O movimento operário na Primeira República* (2000). Outra referência obrigatória é o trabalho de Edgar de Decca, *O silêncio dos vencido*, 1982.

economia e a formação de uma classe operária, ainda que reduzida numericamente, foram características marcantes principalmente da região Sudeste.

Outro aspecto a ser salientado do desenvolvimento dependente e desigual relaciona-se umbilicalmente com a subordinação econômica. Assim sendo, é inegável a participação do capital inglês no processo de modernização material, principalmente através da construção de ferrovias, do melhoramento dos portos, da implantação de redes telegráficas, além de propiciar o financiamento para a expansão do cultivo do café. Dessa forma, uma fatia estimável dos lucros do capital era apropriada pelos capitalistas estrangeiros (bancos, firmas de importação e exportação etc.), fato que limitava a ampliação da economia brasileira, uma vez que parte significativa da acumulação de capital se fazia fora das fronteiras nacionais.

Os abismos sociais e econômicos constituíram-se em uma outra característica marcante do desenvolvimento da economia brasileira, fato que o surgimento das fábricas não alterou. A burguesia rural e urbana consolidava-se política e economicamente, enquanto o proletariado sobrevivia em condições miseráveis⁷. Inexistia qualquer higiene nos locais de trabalho.

Nesse momento de surgimento das primeiras fábricas no Brasil, a composição social dos trabalhadores da indústria era predominantemente de imigrantes e pouco se conheceu de uma legislação de proteção ao trabalhador e de assistência social. Nesses termos, pode-se afirmar que os interesses particulares da burguesia industrial expressavam-se na inexistência de uma legislação de proteção ao trabalhador e nas condições miseráveis de regime interno de trabalho.

A exploração material dos trabalhadores no Brasil, o que não se constituía em uma novidade para o modo de produção capitalista, fundamentava-se em dois alicerces. O primeiro de natureza econômica: a quantidade de trabalhadores disponíveis no “mercado livre”. Na verdade, as leis abstratas da livre concorrência constituíam-se em mais um instrumento ideológico que mascarava a realidade concreta. Inexistia qualquer resquício de estabilidade no emprego: o crescimento do exército industrial de reserva efetivou-se graças ao grande número de imigrantes, além das crises periódicas ocorridas na produção cafeeira e a mecanização relativamente rápida das indústrias instaladas no Brasil.

O segundo fator relacionava-se diretamente à inexistência de uma legislação trabalhista. O trabalhador podia ser demitido a qualquer momento sem direito à indenização. Era inexistente

⁷ “...Cada fábrica tinha um aspecto fosco e hostil de presídio, com seus guardas de portão fardados e armados, operários e operárias submetidos a vexatórias revistas e humilhantes observações, quando não recebiam ameaças de toda sorte.” (DIAS, 1962, p. 212)

um sistema de previdência social, aposentadoria, pensão. Além disso, não havia limites à extensão da jornada de trabalho, nem um mínimo salarial. Os salários eram estipulados conforme as “tabelas” fixadas pelos patrões. Assim, o trabalhador não dispunha de qualquer controle sobre o quanto receberia ao final do seu trabalho. Nesse cenário, os industriais manipulavam o salário com multas e descontos. Mulheres e crianças compunham uma parcela da força de trabalho nas indústrias. Recebiam salários mais baixos do que os homens para efetuar as mesmas tarefas, o que contribuía para aumentar a exploração da mão-de-obra e rebaixar os salários dos trabalhadores.

Se, por um lado, as condições de vida e trabalho durante a Primeira República não eram satisfatórias para as camadas populares, isso não significa que, por um lado, tenha sido esse um período fértil quanto ao surgimento de leis trabalhistas que visassem amenizar o sofrimento do trabalhador urbano. (...)

No geral, entre 1891 e 1919, o Congresso e o governo pouco fizeram em termos de leis trabalhistas. O congresso, que se dizia incapaz de interferir nas relações entre capital e trabalho por defender princípios liberais, cumpria, na verdade, a efetivação de uma política conservadora. (GHIRALDELLI, 1987, p. 43-45)

Não é preciso dizer que as arbitrariedades eram constantes. A atitude em relação à inexpressiva legislação trabalhista existente era de clara desobediência, e contava com a conivência das autoridades do Estado. Isso demonstra como as práticas autoritárias das oligarquias descartavam até mesmo as normas por elas estipuladas. Para ilustrar a exclusão política dos trabalhadores, basta lembrar a frase atribuída a Washington Luís – Secretário da Justiça do Estado de São Paulo (e, nessa condição, chefe da polícia) e Presidente da República que seria deposto em 1930: *“a questão social é um caso de polícia...”*.

Nesse sentido, as dificuldades de organização e a repressão do Estado dificultavam a luta pela ampliação do espaço político dos trabalhadores na arena social. Um caso típico foi a atitude da Associação Comercial de São Paulo que organizava listas com o nome dos “indesejáveis”, para que não pudessem conseguir empregos. Outro exemplo foi o Governo de Epitácio Pessoa, que transformou, em 1921, a Ilha Rasa em presídio político, intensificando as prisões de lideranças operárias. Em suma, a truculência era a tônica das autoridades nas relações estabelecidas com o movimento operário.

Em resposta às greves de 1905 a 1908, o Congresso aprovou uma lei de expulsão de estrangeiros. Baseado nessa lei o governo procurara acusar os estrangeiros de “perturbações da ordem” e, respaldado pela legislação repressora, iniciava o processo de expulsão. Em 1912, após novas mobilizações, o Parlamento acentuou sua perseguição aos estrangeiros. O texto da lei de 1907 não autorizava a expulsão daqueles que provassem residência no Brasil por dois anos consecutivos, que fossem casados com brasileiros ou que fossem viúvos com filho brasileiro. Em 1912 o senador Adolfo Gordo, de São Paulo, autor da lei de 1907, apresentou novo projeto parlamentar de

repressão aos estrangeiros. Pela nova legislação ficaram suspensas as salvaguardas contidas na lei de 1907; qualquer estrangeiro que “perturbasse a ordem” poderia ser deportado. (GHIRALDELLI, 1987, p. 47-48)

Dentro de um clima marcado pela hostilidade contra o movimento operário, os setores mais astutos das classes dominantes utilizam outros mecanismos de dominação. A atitude patronal expressava-se também através dos argumentos ideológicos pautados na defesa das “tradições pacíficas” e “ordeiras” do “povo brasileiro”, em oposição aos “agitadores” e “baderneiros”. Segundo Hardman e Leonardi:

Essa tem sido a tônica da ideologia burguesa em relação ao movimento operário: isolar a luta de classes como um fenômeno artificial, obra de agitadores vindos de fora, infiltrados nas fábricas e associações, germes contaminadores da “boa alma” do ordeiro operário nacional.(...)

A burguesia falava em “fantasmas” e “invasores”, mas, como boa crente, desenvolvia intenso exorcismo dentro e fora das fábricas. Era necessário extirpar o mal pela raiz: o alvo da repressão burguesa não eram os “bandidos infiltrados”, mas indiscriminadamente, a classe operária e o movimento como um todo. (...)

Em relação ao Código de Menores, por exemplo, os industriais paulistas lançaram mão de argumentos expostos na recente legislação fascista do trabalho, os quais invariavelmente diziam que o menor desocupado (jornadas menores) estava com as portas escancaradas para o vício e para o crime. (HARDMAN E LEONARDI, 1989, p. 61-67)

No entanto, a exclusão não se materializava “apenas” na miséria ou na repressão às organizações operárias. Basta lembrarmos as eleições marcadas pelo controle político das oligarquias. A rigor, porém, não existia nenhum dispositivo legal que impedisse a participação política e eleitoral do trabalhador. A República aboliu o voto censitário, que concedia direitos eleitorais somente a pessoas com certa renda ou propriedade. O sufrágio tornou-se universal, embora tal conceito significasse a participação de poucos⁸. Na prática, a participação ficava restrita aos brasileiros (ou naturalizados), maiores de 21 anos, do sexo masculino, alfabetizados e que não fossem mendigos, soldados sem patente de oficial ou membros de ordens religiosas. O voto não era obrigatório. Dito de outra forma, o Estado que emergiu da queda da Monarquia restringia-se ao atendimento dos interesses oligárquicos que o sustentavam, deixando em segundo plano as necessidades e aspirações das camadas populares.

Além dos fatores citados, cabe salientar o enorme contingente de analfabetos no Brasil. Conforme Ghiraldelli, o censo de 1890 apontava para 85% de analfabetos, dentro de um universo

⁸ No Império como na República, foram excluídos os pobres (seja pelo censo, seja pela exigência da alfabetização). O Código Criminal de 1890 da mesma forma restringia os direitos sociais, pois também possuía uma concepção restritiva de participação política. Segundo José Murilo de Carvalho, o referido Código: “*Tentou proibir as greves e coligações operárias, em descompasso com as correções que já se faziam na Europa à interpretação rígida do princípio da liberdade de contrato de trabalho. Foi a ameaça de greve por parte de alguns setores do operariado do Rio que forçou o governo a reformar logo os artigos que continham a disposição antioperária (205 e 206)*”. (1987, p. 45)

de 14 milhões de habitantes. (1987, p. 17) Dessa forma, o analfabetismo constituía-se em mais um fator determinante da exclusão na medida que criava obstáculos à instrumentalização das lutas operárias.

Segundo Florestan Fernandes:

(...) a Primeira República preservou as condições que permitiram, sob o Império, a coexistência de “duas Nações”, a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma ‘nação de mais iguais’), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a “nação real”). As representações ideais da burguesia valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado. Mais que uma compensação e que uma consciência falsa, eram um adorno, um objeto de ostentação, um símbolo de modernidade e de civilização. (FERNANDES, 1987, p.206)

Diante das difíceis e miseráveis condições de sobrevivência e da exclusão política, os trabalhadores não ficaram inertes e passivos. Conforme salientamos na dissertação de mestrado, não faltaram iniciativas de luta e resistência dos setores mais combativos do proletariado contra a situação de exclusão. Nos instantes finais do século XIX os conflitos entre a burguesia e o nascente operariado ganharam novos contornos. As greves, até então restritas a uma fábrica, passaram a ser greves de todo um ramo industrial. É nesse contexto que verificamos o surgimento dos primeiros partidos operários. O pioneirismo coube ao Partido Operário, fundado em fevereiro de 1890 na cidade do Rio de Janeiro. Mesmo não possuindo uma base territorial ampla, mas simplesmente local ou no máximo regional, o surgimento das organizações partidárias operárias indicam uma mudança qualitativa no processo de formação do operariado como classe. Cabe ressaltar também que no mesmo período foram organizadas as primeiras ligas e sindicatos de resistência destinados a mobilizar os trabalhadores para a luta econômica contra os empresários e, até, contra o próprio Governo. Porém, apesar da hegemonia inicial exercida pelas correntes socialistas⁹, foi a orientação libertária¹⁰ que conquistou a hegemonia no meio operário no alvorecer do século XX até o início dos anos 20.

De fato, com o crescimento dos movimentos grevistas, no início do século XX, tornaram-se freqüentes as acusações de que os socialistas promoviam a baderna e a desordem

⁹ Segundo Victor Leonardi: *O primeiro partido operário brasileiro foi fundado em fevereiro de 1890 na cidade do Rio de Janeiro. A ata de sua instalação data de 1/2/1890 e teve lugar na Sociedade Aurora de São Domingos, na rua da Praia, n.º 190. (...) A grande imprensa da época tentou ignorar o fato ou, então, reagir imediatamente acusando os trabalhadores de vinculação com o ‘socialismo alemão e o niilismo russo’, como fez o Diário de Notícias uma semana após a fundação de partido. Acusações desse tipo seriam uma constante em toda a história do movimento sindical e operário brasileiro, desde essa época até aos dias atuais*. (1989, p. 301)

¹⁰ É possível distinguir entre os **libertários** duas correntes: os **anarquistas**, que propunham a transformação do capitalismo para uma sociedade Anarquista através da ação direta dos excluídos derrubando o Estado e construindo a nova sociedade, constituída por produtores independentes ou por cooperativas; e o **anarco-sindicalismo**, que apostava no sindicato como arma de luta para a construção da sociedade libertária.

pública, sendo identificados com as correntes anarquistas. Contra tais denúncias, muitos socialistas colocaram-se em uma posição de questionamento das greves, argumentando que seus propósitos eram de reforma social, e não de revolução. Em outras palavras, enquanto os socialistas apegavam-se à luta dentro dos limites da ordem, e lutavam em vão pelo reconhecimento das reivindicações trabalhistas no âmbito das leis, as correntes libertárias contestavam a própria ordem republicana. Segundo os apontamentos de Nagle:

Quanto ao anarquismo, a fase principal de difusão deu-se durante os dois primeiros decênios deste século. Manifestou-se, fundamentalmente, sob a forma de organizações de beneficência, de socorros mútuos e de resistência, de lutas reivindicatórias e de comícios; especificamente, manifestou-se na organização dos movimentos grevistas – pelos quais procurava forçar os grupos capitalistas a tomarem medidas de melhoria das condições de vida e de trabalho dos operários – e no exercício de pressões sobre os poderes públicos, federais e estaduais, para que fossem acolhidos, no Estado liberal brasileiro, determinados itens da legislação social. O movimento anarquista no Brasil, portanto, se desenvolve nas praças públicas e organizações de classe, e é dirigido sobretudo por líderes estrangeiros, principalmente italianos e espanhóis. São estes que difundem as idéias e as regras da ação social do anarco-sindicalismo, em periódicos, grande parte deles escritos em italiano, e nos quais a preocupação é menos com a teorização e mais com a assistência e o apoio aos movimentos operários. (NAGLE, 1974, p. 36-37.)

No entanto, cabe ressaltar que o movimento de resistência do operariado brasileiro não se desenvolveu de forma linear, mas sim através de um longo caminho marcado por avanços e recuos ocorridos em função da correlação de forças no interior de uma sociedade de classes. Por outro lado, também é verdade que alguns sindicatos dispunham-se a colaborar com os governos da república, em troca do atendimento de pequenas reivindicações.

Até o início dos anos 20 do século passado, foram constantes as greves e manifestações operárias. Porém, os anos seguintes assistiram ao declínio da hegemonia anarquista entre os setores mais combativos do operariado. Poderíamos citar diferentes razões: acanhado grau de sindicalização, elevada taxa de desemprego – o que desvalorizava a mão-de-obra e embaraçava a organização dos trabalhadores –, o isolamento dos anarquistas, cuja ênfase é dada a uma atitude libertária individual e à espontaneidade absoluta do movimento operário acabava por impedir uma visão mais clara em relação ao problema das liberdades democráticas¹¹. Além desses fatores, a intensa e violenta repressão ao movimento operário e aos anarquistas, com a expulsão de estrangeiros envolvidos com as lutas do operariado, acusados de atentar contra a segurança

¹¹ A negativa de lutar politicamente contra o Estado oligárquico levava a um isolamento social do movimento operário, o que acabava correspondendo, de maneira contraditória, à própria exclusão e recusa de cidadania social que o Estado impunha aos operários.

pública, e a hostilidade do recém fundado Partido Comunista (1922)¹². Os dirigentes do PCB combatiam os anarquistas por se recusarem a travar a luta política através de um partido da classe operária e por não buscarem alianças com os demais setores da sociedade, fato já salientado na dissertação de mestrado.

1.1.1 As perspectivas da educação no movimento operário na república velha

Para compreender o caminho percorrido pelos operários brasileiros em suas lutas contra o capital é preciso entender a situação material em que se encontravam. É preciso considerar a conjuntura brasileira. Com um horizonte político marcado pela exclusão, percebe-se que o operariado no Brasil sequer possuía representatividade política. Os partidos políticos ligados aos trabalhadores estavam praticamente condenados à ilegalidade. Cabe ressaltar que predominavam nos discursos das elites o xenofobismo contra os imigrantes e o preconceito contra o trabalhador em geral: a imagem do trabalhador era de um perigoso marginal “agitador”, espécie de desordeiro infiltrado nas fábricas, ou ainda um incapacitado que precisava da “proteção” do empresariado. Na verdade, o interesse patronal em direcionar os caminhos da formação do proletariado expressava-se em diferentes formas. Não era possível utilizar apenas a estratégia da violência, já que necessitava garantir a unidade no interior do processo produtivo.

A imprensa operária em São Paulo denunciou com alguma veemência, no final dos anos 20 e início dos anos 30, a presença mais concreta e efetiva da classe dominante nos bairros operários, nas suas associações recreativas, em seus clubes de esportes, futebol...e a presença mais efetiva de instituições como a Igreja o controle da vida operária. Não há dúvida que se tentou estabelecer de inúmeras maneiras um domínio mais direto sobre a vida do operariado por parte das classes dirigentes e instituições fora dos locais de trabalho à medida que o proletariado surgia como força social importante na cidade, configurando ameaça velada ou aberta para a ordem constituída. (DECCA, 1987, p. 88)

Por isso mesmo, a ação do empresariado, em alguns momentos, através das “concessões” tornou-se um elemento da construção da imagem paternalista¹³. A instalação de

¹² Como as demais agremiações comunistas que nasceram na esteira da Internacional Comunista, o PCB acatou como um dos seus princípios a defesa incondicional da Revolução Russa. Dessa forma, o partido aceitou sua subordinação integral às diretrizes traçadas pelo Comintern e passou a aplicar disciplinadamente as resoluções desse organismo.

¹³ Jorge Street constituiu-se em um bom exemplo da ação paternalista de alguns setores do empresariado. Manifestou-se favorável ao reconhecimento dos sindicatos operários, como também a adoção de uma legislação trabalhista. Em 1928, participou da fundação do Centro Industrial do Estado de São Paulo (CIESP), fazendo parte da sua primeira diretoria. A partir de março de 1931, colaborou na organização do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, participando na elaboração de diversas leis trabalhistas, inclusive da que regulava a sindicalização. Em

cooperativas, restaurantes, vilas operárias, entre outros, era um esforço explícito de negar os conflitos de classe, já que todos, patrões e operários, constituíam-se, de acordo com essa perspectiva, em indivíduos com os mesmos interesses. Convergente com essa perspectiva ideológica conservadora havia as propostas ligadas ao ensino profissional, visto pelas elites dirigentes como um antídoto contra as idéias subversivas implantadas “artificialmente” no meio proletário pelos imigrantes. No entanto, apesar dos “esforços” do empresariado, as lutas de classe não cessaram. Poderíamos multiplicar as citações sobre as formas de resistência do proletariado durante a República Velha. Admitir, enfim, a passividade dos trabalhadores significa, em última instância, conferir à ideologia burguesa o poder de eliminar todas as contradições de classe. Se isso ocorresse, estaríamos todos condenados a sofrer irremediavelmente a eternização da ordem burguesa, ou em outras palavras, vivenciariamos o “fim da História”.

No entanto, apesar das iniciativas no âmbito da educação no meio operário, cabe ressaltar que o tema não esteve presente de forma consistente na pauta das elites, apesar do discurso de alguns de seus representantes, fato que não deve causar estranheza para ninguém. A situação era de omissão.

Enquanto que em boa parte da Europa, no início do século XX, o problema do analfabetismo estava praticamente reduzido a índices muito baixos, e os trabalhadores concentravam suas reivindicações referentes à educação nas questões ligadas à qualidade de ensino, no Brasil a luta era completamente diferente. No Brasil tratava-se de lutar, em primeiro lugar, pelo mínimo, pela alfabetização, pela escola de “ler, escrever e contar”. (GHIRALDELLI, 1987, p. 87)

A educação para os intelectuais da época, comprometidos com a manutenção do *status quo* ou, quando muito, com reformas dentro dos limites da lei, pautava-se pela perspectiva liberal que associava a miséria à ausência de escolaridade. No entanto, efetivamente, pouco se fez pela educação pública nos primórdios da República no Brasil.

É no interior desse cenário, marcado pelo analfabetismo, que se constitui em um obstáculo à divulgação das idéias sobre as lutas do proletariado, além do próprio desenvolvimento das organizações operárias, que verificamos o surgimento de diferentes iniciativas das lideranças proletárias comprometidas com a formação política dos trabalhadores, mas que foram silenciadas ao longo da chamada República Velha pela ação repressiva do Estado. Entre as iniciativas no âmbito da educação, podemos identificar as correntes: socialista, libertária e comunista.

1934, participou da fundação da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), fazendo parte de sua primeira diretoria.

1.1.2 Os socialistas e a educação

Acreditamos que agora seria importante apontar, lançando mão de exemplos concretos, como há elementos para comprovação da tese segundo a qual o proletariado, apesar da exploração a que eram submetidos e da ofensiva ideológica burguesa, relatada anteriormente, têm sempre uma margem de consciência de seus interesses de classe, mesmo levando em conta as dificuldades de organização dos trabalhadores (composição étnica, sexual, diferenças regionais, categorias de trabalho, a questão das nacionalidades, distribuição geográfica, além do analfabetismo), o proletariado no Brasil se forjou como classe social através das experiências de lutas concretas. Assim sendo, a resistência dos trabalhadores foi o desenlace possível diante das relações de opressão. No entanto, as formas de resistência variaram em função das condições historicamente estabelecidas.

Entre as lideranças pioneiras da nascente classe operária brasileira encontraremos certamente a forte presença dos socialistas. É bem verdade que sua atuação foi pequena, se levarmos em conta as condições concretas de surgimento e organização do proletariado. Porém, temos que levar em consideração que no crepúsculo do século XIX a escravidão mal havia terminado no Brasil, o latifúndio com produção extensiva para exportação continuava intocável e os centros urbanos não eram expressivos. A incipiente classe operária, cuja formação ocorreu a partir da imigração e da utilização de mulheres, crianças, ex-escravos, entre outros, chegava a trabalhar 15 horas por dia. Cabe ressaltar que dentro desse cenário sombrio reinava uma enorme massa de analfabetos, que dificultava a organização dos trabalhadores e a difusão das idéias socialistas.

Nesse sentido, como organizar os trabalhadores diante de um quadro marcado pela miséria e com grau de analfabetismo assustador? Essa e outras questões certamente estiveram presentes nos meios operários em finais do século XIX e no início do século XX.

Como vender jornais socialistas, divulgar panfletos, organizar os operários em sindicatos sem respaldo mínimo de grupos alfabetizados? Sem dúvida, esse seria um impasse insolúvel frente às disposições imediatistas dos trabalhadores socialistas da Primeira República. Como colocou Lênin em 1921: como fazer política sem o pré-requisito da alfabetização? (GHIRALDELLI, 1987, p. 88)

Dessa forma, os diferentes grupos socialistas escolheram combater o problema através de duas frentes. De um lado, criticavam a omissão do Estado na criação e manutenção das escolas públicas. Por outro lado, algumas organizações socialistas organizaram suas respectivas “escolas operárias”, além de bibliotecas populares com fundos obtidos através do movimento sindical.

Dessa forma, o movimento socialista presente no país colocou pela primeira vez a vinculação entre política e educação, como instrumento de organização dos trabalhadores, o que sem dúvida não se enquadrava perfeitamente nos moldes do liberalismo, ainda que houvesse algumas concessões de alguns setores.

A bem da verdade, o discurso socialista apresentou colorações diferentes segundo as perspectivas teóricas dos grupos presentes em terras tupiniquins. Em um quadro bastante simples, as concepções socialistas presentes no alvorecer da Primeira República foram marcadas por projetos que nem sempre rompiam com a ordem burguesa, ainda que houvesse críticas contundentes. Dessa forma, o reformismo penetrou no ideário socialista em nossas terras. Cabe ressaltar que a produção de Marx era praticamente desconhecida ou chegava até o Brasil através de inúmeros filtros. Diante do cenário exposto, os pressupostos presentes nos diferentes movimentos que levantavam a bandeira do socialismo no Brasil iam ao encontro de uma perspectiva que defendia a conquista de condições civis essenciais para o mundo do trabalho urbano.

Segundo Ghiraldelli:

É claro que o discurso socialista variava muito; algumas passagens combativas e aguerridas, e que inauguravam novas formas de entender a questão educacional, se confundiam com passagens altamente comprometidas com a ideologia dominante. (GHIRALDELLI, 1987, p. 91)

Assim sendo, se não houve unidade absoluta quanto ao projeto educacional defendido pelos diferentes grupos socialistas, é possível identificar alguns pontos em comum: a) a luta pela gratuidade da educação; b) a defesa da educação laica; c) a reivindicação do ensino técnico-profissional. Porém, não havia uma explicitação clara dos procedimentos pedagógicos utilizados.

De toda forma, as práticas adotadas pelos grupos socialistas devem ser entendidas no contexto de seu tempo. As instituições organizadas pelos operários socialistas enfrentaram uma série de obstáculos típicos de uma sociedade marcada pelo domínio das oligarquias agrárias¹⁴: o alto índice de analfabetismo presente na sociedade brasileira, principalmente entre os trabalhadores; a organização dos estabelecimentos de ensino com classes compostas por uma clientela extremamente heterogênea em termos de faixa etária; as enormes dificuldades econômicas em manter os estabelecimentos de ensino.

¹⁴ Segundo Ghiraldelli, há registros de escolas operárias em quase todos os Estados brasileiros no período da República Velha. (p. 96)

Dentro das fileiras do socialismo, a didática utilizada nas instituições escolares operárias constituiu-se em alguns fundamentos básicos. O conteúdo pedagógico socialista negava veementemente o ensino religioso e dogmático, caminhando cada vez mais na direção de uma instrução científica. Nesse sentido, buscaram o desenvolvimento da integração entre o elemento intelectual e operário, além da insistência da instrução através de todas as instituições possíveis dentro da sociedade civil que tivessem contato com o trabalhador.

1.1.3 A experiência anarquista na primeira república: educação para uma nova sociedade

A peculiaridade da pedagogia anarquista se expressa pela crítica de toda e qualquer ação no processo educativo que legitime e reproduza as relações de dominação e exploração. Os anarquistas, muitos italianos, trazem para o Brasil os ideais secularizados de uma sociedade livre, sem amarras religiosas e sem autoridades. Dentro dessa perspectiva, os libertários consideravam fundamental a questão da educação ao tratar do problema da transformação social: não apenas a educação escolar, mas também a educação informal, realizada pelo conjunto das relações sociais e daí sua ação cultural através do teatro, da imprensa e das ações que objetivavam a alfabetização e educação dos trabalhadores, seja através dos sindicatos, das associações operárias ou dos centros de cultura.

Conforme os apontamentos de Gallo e Moraes, os anarquistas deixaram suas marcas na educação brasileira no âmbito do movimento operário, principalmente no período inicial da República. Nesse aspecto, os imigrantes não trouxeram apenas bagagens, mas também o ideal de um mundo novo. (2005, p. 91) A ação dos anarquistas principia com uma crítica à educação tradicional, oferecida pela sociedade capitalista, tanto nas escolas públicas quanto nas instituições privadas – mantidas em grande medida pelas instituições religiosas. A principal crítica dirigida à educação burguesa dizia respeito ao seu caráter ideológico. Em outras palavras, a escola se constitui em um instrumento de reprodução dos preconceitos presentes na sociedade burguesa. Trata-se, dentro da perspectiva anarquista, de romper o círculo vicioso entre a miséria material dos trabalhadores, a ignorância e o preconceito, de instrumentalizar o proletariado na formação de indivíduos autônomos, críticos, solidários e amantes da liberdade.

Nesse sentido, desejam uma educação a serviço da transformação social, o que leva os libertários a denunciarem, através de seus órgãos de comunicação, as injustiças sociais do regime com objetivo de despertar a consciência dos trabalhadores. De uma maneira geral, defendiam a autogestão como a única forma de democracia concreta, idealizando-a enquanto ação direta a partir de uma consciência de classe que objetivasse a libertação do proletariado. É justamente neste aspecto que se aproximam os laços entre o desejo revolucionário e uma pedagogia fundamentada no princípio da liberdade.

Porém, os libertários encontraram obstáculos concretos para a difusão da doutrina anarquista: a diversidade étnica e cultural do proletariado, o analfabetismo entre os trabalhadores, as dificuldades materiais de organização das escolas, além da repressão do Estado. Por isso, consideravam a difusão da instrução como instrumento básico para a sobrevivência do movimento operário, assim como para a construção do “homem novo”.¹⁵ Diferente da perspectiva liberal, que apresentava a educação como fator de desenvolvimento individual, os anarquistas consideravam o conhecimento como uma ferramenta necessária das lutas operárias. Era cristalino para a maior parte dos integrantes do movimento anarquista que a educação não era o único agente de transformação social, e muito menos o principal instrumento revolucionário, mas era evidente para eles que, sem as mudanças na mentalidade dos trabalhadores, mudanças provocadas em grande parte por intermédio da educação livre do dogmatismo, a revolução não poderia atingir a plenitude desejada.

Para os libertários, ao contrário do discurso disseminado pelas elites da época, a instrução da população não fazia parte de um projeto de “desenvolvimento harmonioso do país”. A conquista da educação popular e dos instrumentos culturais assambarcados pelas classes dominantes inseria-se no bojo de um projeto de ruptura social. (...)

Esse comprometimento da educação com as perspectivas revolucionárias, que extravasava nos discursos dos militantes libertários brasileiros era, em verdade, um exercício de incorporação das teses dos anarquistas europeus. (...)

Dentro dessa linha de vinculação explícita entre educação e combate político, os libertários passaram, dia a dia, a insistir na necessidade da educação enquanto instrumento de atuação social. (GHIRALDELLI, 1987, p. 103-104)

Dessa forma, além da militância em sindicatos e associações, os libertários incluíram em suas atividades a criação de escolas. Porém, ao contrário dos socialistas, a luta não era pela educação pública e gratuita, mas sim por uma escola “livre” da ação do Estado e da Igreja, entendidos como instituições comprometidas com a manutenção da ordem capitalista. O tom da crítica era de acusação: o poder econômico, associado ao poder político, controlava as

¹⁵ O grande contingente de analfabetos no interior do movimento operário obrigava a leitura dos jornais em voz alta em grupos, durante o horário de almoço ou nos sindicatos. (GALLO e MORAES, 2005, p. 91)

instituições dóceis aos interesses particulares, e o sistema escolar contribuía para a manutenção da ordem. Assim sendo, os anarquistas desejavam a construção de uma nova educação que, com uma metodologia diferente, fosse capaz de formar adultos descomprometidos com a velha ordem social. Todavia, cabe ressaltar que, ainda que condenassem a educação pública-estatal como instrumento de dominação burguesa, os anarquistas não deixaram de incorporar, em alguns momentos, as críticas contra a omissão do Estado para com a instrução. (GHIRALDELLI, 1987, p. 105)

Na verdade, o fato é que predominou a visão da escola como instrumento doutrinator a serviço do capital, sem levar em conta que a participação do Estado era pífia na área educacional durante a Primeira República. Porém, não podemos esquecer que a perspectiva anarquista tinha um forte componente externo marcado pela influência belicista dos anos 10, fato que deixou marcas no discurso internacionalista e antibelicista dos anarquistas. Dessa forma, a escola oficial ou religiosa deveria ser combatida com todas as armas.

A divulgação da pedagogia anarquista, sem dúvida, esteve associada ao surgimento das primeiras organizações sindicais, aos congressos operários e da própria imprensa proletária¹⁶. Tais instituições foram as responsáveis diretas pela criação das escolas libertárias no Brasil. Nesse sentido, é possível identificar duas correntes dentro do movimento anarquista: a Educação Integral, associada ao nome do anarquista. Paul Robin (1837-1912)¹⁷, e a Educação Racionalista, ligada às obras de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909)¹⁸.

Em que consiste a educação integral preconizada por Robin?

O termo integral, quando aplicado à educação, engloba três aspectos: a dimensão física, a dimensão intelectual e a dimensão moral. Robin insistia, ademais, na necessária

¹⁶ Em diferentes escolas libertárias, os jornais operários serviam de suporte técnico para as aulas através de seus artigos, muitos deles contendo a tradução de textos de educadores anarquistas estrangeiros. Dessa forma, ao mesmo tempo que forneciam textos para análise e estudo dos alunos, divulgavam as idéias anarquistas e as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas em outros países.

¹⁷ Robin acreditava que o ser humano deveria ser educado em sua integralidade para o seu desenvolvimento em plenitude. Segundo Gallo e Moraes, a “...educação integral compreendia os seguintes aspectos: a educação intelectual, que consistia na socialização da cultura e dos saberes produzidos pela humanidade; a educação física, que consistia no desenvolvimento físico, por sua vez tomado em três aspectos (uma educação esportiva; uma educação manual e uma educação profissional); e a educação moral, que consistia numa vivência coletiva da liberdade e da responsabilidade.” (2005, p. 90) Cabe ressaltar que a educação proposta por Robin negava as noções apriorísticas, procurando atingir, dessa forma, o ensino religioso e o chamado ensino tradicional.

¹⁸ Os princípios da **educação racionalista**, conforme as propostas de Ferrer, encontram reunidas no livro **La escuela moderna**. Conforme os apontamentos de Gallo e Moraes, o intelectual catalão criou um método pedagógico que denominou de **pedagogia racional**, com forte inspiração positivista. Tratava-se de um ensino ativo, no qual os educandos eram instigados a fazerem suas próprias descobertas científicas. (2005, p. 90) O envolvimento dos libertários com as propostas educacionais de Ferrer foi incentivado, fundamentalmente, pela mais conhecida obra do educador espanhol, a Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901.

interação existente entre as três dimensões, pois a educação integral não deveria ser entendida de modo algum, “com a acumulação forçada de uma quantidade infinita de idéias sobre todos os fenômenos”. A educação integral, dizia, “é antes de tudo *cultura*, desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas. Inclui saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade. Baseia-se, exclusivamente, em realidades experimentais e, assim, despreza as concepções metafísicas fundadas na pura imaginação e no sentimento”. (LUIZZETTO, 1987, p. 55-56)

Uma análise mais detida sobre as atividades educacionais desenvolvidas no interior do movimento anarquista no Brasil costuma enfatizar a sua aproximação, em um primeiro momento, com Paul Robin, que ganhou destaque em algumas publicações comprometidas com o movimento libertário. Segundo GhiraldeLLi:

A idéia central na proposta de Educação Integral, e desenvolvida nas experiências pedagógicas de Robin, era a da máxima importância à atividade e ao trabalho; pois o trabalho era encarado como o fundamental princípio educativo. A produção era a própria vida do homem, portanto, uma educação ligada à vida deveria, naturalmente, levar em conta a atividade produtiva do homem. (GHIRALDELLI, 1987, p. 113)

Em outras palavras, Robin defendia a união entre teoria e prática, isto é, o conhecimento deve ser adquirido através da observação da natureza; o estudo da produção industrial deve ocorrer dentro das oficinas; o estudo das ciências, dentro dos laboratórios. Por essa razão, rejeitava as noções apriorísticas. Segundo Gallo e Moraes, tal proposta desenvolvia-se através de uma “*pedagogia da pergunta*”, pela qual os educandos eram levados a questionarem-se sobre a produção do conhecimento, confrontando-o com o saber sistematizado nos livros. (2005, p. 90)

Por fim, cabe ressaltar que todas as relações estabelecidas no âmbito escolar entre professores, alunos e servidores em geral são encaradas como educativas. Por isso, a defesa da co-educação dos sexos, livre de dogmas e preconceitos cuja essência era o respeito à liberdade.

A obra de Ferrer y Guardia, idealizador e diretor da Escola Moderna de Barcelona, constituiu-se em outra experiência importante, que deixou marcas no movimento operário. A presença das idéias de Ferrer na imprensa operária anarquista, no sentido de difundir o Ensino Racionalista, ganhou destaque à medida que as lideranças libertárias tomaram conhecimento da prisão e morte de Ferrer. Marcadamente anticlerical, Ferrer condenava as escolas católicas. Segundo Luizzetto:

(...) Na Espanha, assim como em toda a parte onde a Igreja detinha o controle de uma parte significativa da rede escolar, praticava-se ao seu ver, uma “pedagogia medieval, subjetiva e dogmática”. As consequências disso não poderiam ser piores: “a criança, antes de ingressar na escola, forma-se com os erros tradicionais perpetuados pela ignorância das mães; depois, na escola, aprende a partir de dogmas impostos pela mentira sacramental e por uma suposta revelação divina. De homens e mulheres assim deformados e degenerados não se pode esperar, por uma lógica relação entre causa e efeito, senão a repetição de comportamentos e atitudes irracionais e perniciosos”. Ferrer não se opunha apenas ao ensino religioso. Tampouco lhe agradava a tão comentada quanto elogiada experiência francesa no domínio da educação laica.

As obras assinadas por partidários do laicismo e as escolas organizadas segundo suas idéias deram, sem dúvida, um passo importante ao proclamarem a separação entre o Estado e a Igreja. Todavia, as chamadas escolas laicas, fossem ou não francesas, substituíram o ensino religioso pelo ensino político, o dogmatismo pelo patriotismo, de sorte que, na verdade, avançaram muito pouco: “Deus foi substituído pelo Estado; a virtude cristã pelo dever cívico; a religião pelo patriotismo; a submissão e a obediência ao rei, ao aristocrata e ao clero pelo acatamento ao funcionário, ao proprietário e ao patrão”. Em síntese, o ensino praticado nessas escolas era tão deturpado, pernicioso e irracional quanto aquele ministrado nas escolas confessionais. (LUIZZETTO, 1987, p. 59-60)

Na verdade, a proposta pedagógica de Ferrer constitui-se em uma crítica aos postulados da educação laica, religiosa, assim como a chamada educação “neutra”. Afinal, entendia que a educação oficial, seja ela laica ou religiosa, era mais um instrumento de legitimação da ordem capitalista. A ação proposta é a co-educação das classes, isto é, colocar em uma mesma sala de aula filhos da burguesia e do proletariado, representantes de todos os espectros sociais.

(...) Fundamentalmente Ferrer compreendia o conceito de co-educação de forma original. Para além da simples convivência entre sexos opostos, Ferrer entendia a co-educação como fórmula capaz de abrigar numa mesma sala de aula, na mesma escola, crianças de classes sociais diferentes. Para Ferrer, uma escola exclusiva para uma ou outra classe social teria, forçosamente, que optar por inculcar nas crianças os sentimentos de ódio, próprios dos adultos, ódio resultante da luta de classes, o que só serviria para atrapalhar a educação infantil. (GHIRALDELLI, 1987, p. 114)

Deste modo, quando o educador catalão critica a escola laica ou religiosa, acusa-as de ideológicas, as acusa de ocultar a exploração para manter a dominação; por outro lado, quando levanta a bandeira da escola racional e científica, está propondo uma educação que, através da ciência, revele a exploração para possibilitar a consciência da dominação e a conseqüente revolta contra ela. Por isso defendia que uma ação pedagógica, conscientemente elaborada, colaboraria para a erradicação da ignorância e para a revolta dos explorados.

1.1.4 As iniciativas anarquistas em educação

Apesar da grande combatividade e de sua contribuição às lutas operárias, os libertários não conseguiram resistir à ofensiva repressiva do Estado. Por outro lado, também é verdade que, apesar da utopia presente em suas bandeiras, além de não possuírem um plano explícito de política educacional, a ação libertária não se pautou apenas pelo voluntarismo. Contra a dominação do Estado, todas as armas eram válidas: as greves, o teatro, o livro, os jornais e a escola. Assim, no âmbito da educação, foram várias as experiências e iniciativas próprias de dirigentes libertários.

Segundo Francisco Foot Hardman, no Rio de Janeiro, em 1904, foi fundada a *Universidade Popular de Ensino Livre*¹⁹, sob a iniciativa das lideranças sindicais locais, que sucumbiu diante das dificuldades econômicas, além da distância que separava a cultura erudita dos professores em relação ao analfabetismo predominante no meio operário carioca. (1989, p. 296).

Além dessa realização, cabe ressaltar a criação dos Centros de Estudos Sociais, cujo objetivo era também instrumentalizar a luta dos trabalhadores contra a burguesia. Os sócios eram recrutados entre os trabalhadores urbanos e indivíduos das camadas médias. Através da discussão das idéias anarquistas, geralmente conduzidas pelos membros mais experientes, os trabalhadores tomavam contato com as propostas anarquistas. Nesse sentido, alguns centros tornaram-se verdadeiras instituições de formação de quadros para o movimento sindical.

De outra parte, o teatro operário era também encenado nas sedes das associações sindicais ou em pequenas casas de espetáculos nos bairros. Combinavam-se, nessas apresentações, formas de divulgação das idéias libertárias, tais como palestras, discussões de textos etc. Um outro aspecto dessa produção cultural ligada à emergência do operariado brasileiro foi a própria imprensa operária, que se constituiu em uma atividade das mais importantes enquanto instrumento básico de organização dos trabalhadores. Em geral, eram jornais e revistas de propaganda, de periodicidade irregular, os quais sobreviviam à base de listas de doações voluntárias por parte dos militantes e simpatizantes.

As atividades de lazer e as programações culturais, promovidas pelas lideranças anarquistas através dos sindicatos e jornais operários, ocorriam dentro da mesma perspectiva. Tinham entre as metas mais imediatas obter fundos para o movimento e, de forma mais ampla, realizar sua função “educacional” de contrapor à visão de mundo burguesa uma outra moralidade, um outro modo de vida. Em linhas gerais, as festas tinham representação de textos dramáticos, declamação de poemas (cujos temas eram freqüentemente voltados para a questão da luta operária), conferências e, por fim, o baile.

Assim, o interesse pela criação de escolas e o debate educacional se fizeram presentes no meio operário, que recebeu atenção dos Congressos Operários de 1906, 1913 e de 1920. No primeiro ocorrido em 1906, segundo Gallo e Moraes, já se encontrava presente a disposição de

¹⁹ Segundo Ghiraldelli, ao contrário dos Centros de Estudos, a Universidade popular não foi uma iniciativa ligada exclusivamente ao Movimento Operário, mas sim uma obra de literatos e intelectuais libertários em sua maioria, contando com o apoio de alguns militantes socialistas. (1987, p. 120)

criação de escolas por meio dos sindicatos. No entanto, a perseguição ao educador espanhol Ferrer y Guardia mobilizou inúmeros setores do movimento libertário. Por meio das manifestações de solidariedade diante dos acontecimentos ocorridos na Espanha, o ideário da Escola Moderna foi difundido, inclusive no Brasil.

Com o objetivo de divulgar e colocar em prática as idéias de Ferrer, os anarquistas brasileiros organizaram, em 1909, o “Comitê pró-Escola Moderna”, com a finalidade de incentivar e criar escolas racionalistas no Brasil. (GALLO e MORAES, 2005, p. 93)

Dessa forma, a obra de Ferrer conquistou as lideranças operárias e contribuiu para o movimento de criação de escolas modernas. No entanto, a experiência das Escolas Modernas no Brasil não foram duradouras, fato que pode ser atribuído à ação repressiva do Estado contra o anarquismo.

Em São Paulo, a Escola Moderna n.º 1 foi fundada em 1912, pelo professor e diretor João Penteado e, no mesmo ano, foi fundada a Escola Moderna n.º 2, pelo também professor e diretor Adelino de Pinho.

As experiências de educação libertária em São Paulo tiveram breve duração, funcionando de 1912 a 1919, ano em que foram fechadas pela polícia e pelo Diretor de Instrução do Estado, com a suspeita de ligação com o anarquismo e acusadas de propagar ideologia perigosa aos valores e à moral da sociedade brasileira. Serviu de justificativa para o fechamento das escolas a explosão de uma bomba em uma casa, ocasionando a morte do Diretor da Escola Moderna de São Caetano. A partir desse momento, todas as demais escolas foram fechadas. (GALLO e MORAES, 2005, p. 95)

Com efeito, as Escolas Modernas constituíram-se no paradigma do ensino racionalista no Brasil. Porém, como legítimo representante dos interesses dominantes, o Estado brasileiro procurou dissolver as experiências libertárias ao longo de sua trajetória durante a República Velha. Era necessário calar a resistência dos trabalhadores, como forma de constituir um projeto que atendesse aos interesses liberais burgueses. Com a intensa repressão aos libertários através da perseguição, empastelamento de jornais e deportação sistemática dos anarquistas de nacionalidade não-brasileira, o movimento, até então hegemônico no meio operário, perdeu espaço para o comunismo. Dessa forma, as escolas libertárias foram sucumbindo diante da conjuntura interna desfavorável.

Por fim, cabe ressaltar que a predominância dos anarquistas entre as lideranças operárias no período em questão contribuiu para o abrandamento das lutas pela educação pública e obrigatória, o que, diga-se de passagem, era totalmente coerente com os propósitos libertários. Afinal, a educação mantida pelo Estado ou pela Igreja era vista como dogmática, o que funcionava como um obstáculo ao desenvolvimento autônomo dos trabalhadores.

1.1.5 Os comunistas e a educação

É impossível falarmos da origem do comunismo no Brasil, ou melhor, do Partido Comunista do Brasil, sem uma referência ao anarco-sindicalismo que, ao promover as lutas operárias, criou condições de consciência de classe para o desenvolvimento da ideologia comunista. Na verdade, o movimento comunista nasce nas entranhas das derrotas sofridas pelo operariado no final dos anos 10, do século XX.

O início dos anos 20 foi duro para com o sindicalismo brasileiro. No campo econômico o país se transformava rapidamente, assumindo cada vez mais uma situação de real subordinação do trabalho ao capital. O trabalho fabril adquiria uma nova dinâmica, influenciado pela adoção de tecnologia moderna; o número de grandes fábricas cresceu e a quantidade de mulheres e menores presentes no trabalho industrial aumentou consideravelmente. Tudo isso pegou de surpresa as lideranças anarquistas e anarco-sindicalistas brasileiras. Além disso, o Movimento Operário, sob o comando anarco-sindicalista, parecia não conseguir se recuperar dos golpes sofridos a partir de 1917, com as derrotas dos movimentos grevistas no Rio e em São Paulo, com a expulsão dos estrangeiros, com o fechamento de escolas. (GHIRALDELLI, 1987, p. 141-142)

Os limites próprios do anarquismo, tais como o espontaneísmo e a negação da luta político-partidária levaram ao esgotamento do movimento que, entre outras questões, teve que se defrontar com um outro caminho apontado pela Revolução de Outubro de 1917²⁰. Dessa forma, a experiência russa foi um novo elemento na pauta das discussões teóricas do proletariado, ou seja, as condições e formas de organização dos trabalhadores constituem-se em tema central do embate entre comunistas e anarquistas, que recusavam a idéia de uma direção política centralizada proposta pelos primeiros.

Assim, o refluxo do anarquismo expressava o surgimento de uma nova perspectiva de organização do proletariado como classe, o que resulta na fundação do PCB, em 25 de março de 1922²¹, reconhecido mais tarde como seção brasileira da III Internacional. Como aponta Ghiraldelli, é o momento de mudança na trajetória das lutas operárias no Brasil. Porém, cabe ressaltar que houve o encantamento com os resultados da revolução, transparecendo inclusive em algumas publicações libertárias. (p. 144)

No âmbito da educação, coube ao PCB a divulgação dos êxitos pedagógicos processados na Rússia revolucionária. Porém, na medida em que o partido se organizava internamente e

²⁰ É evidente que o refluxo do anarco-sindicalismo e o surgimento do movimento comunista no meio operário não implicou no desaparecimento por completo das correntes libertárias.

²¹ A Revolução Russa de 1917 e as divergências político-ideológicas entre comunistas e libertários geraram o necessário embate teórico entre as vanguardas operárias. A criação do Partido Comunista ligou-se intimamente a esta conjuntura. Dessa forma, muitos egressos do anarquismo contribuíram para a formação do Partido Comunista.

ampliava sua base territorial, outras reflexões ganharam espaço entre os militantes. Era necessário posicionar-se diante de uma conjuntura interna marcada pelas revoltas tenentistas, bem como diante das alternativas em jogo na sociedade, e a questão educacional não poderia ficar de fora.

1.1.6 A questão educacional para o PCB

Em primeiro lugar, é importante que se diga que a plataforma comunista não comungou dos pressupostos liberais presentes no movimento renovador dos anos 20, do século anterior. Mesmo não sendo a educação a prioridade central, os comunistas defenderam a expansão do ensino escolar, além de ampliar as reivindicações dos socialistas.

O PCB orientou sua prática para a formulação de planos de uma política educacional, bem como a difusão de idéias e concepções político-pedagógicas cuja matriz encontrava-se na Rússia revolucionária, além da preocupação com a formação de quadros preparados para a militância política através de cursos e publicações do partido²². Dentro da perspectiva exposta, a reivindicação da expansão do ensino público era um pré-requisito para a instrumentalização das lutas políticas do operariado.

Nesse sentido, a plataforma partidária no âmbito da educação não ficou apenas no papel. Segundo Ghiraldelli, o BOC (Bloco Operário Camponês), que conseguiu eleger dois vereadores para a Câmara Municipal do Rio de Janeiro e um Deputado, deixava muito clara a sua proposta na esfera educacional, que pode ser sintetizado nos seguintes pontos: a) extensão e obrigatoriedade do ensino primário; b) auxílio econômico às crianças pobres; c) multiplicação das escolas profissionais para ambos os sexos; d) melhoria das condições de vida do professorado primário; e) subvenção às bibliotecas populares e operárias. Cabe ressaltar ainda a luta dos vereadores, no sentido de cumprirem os dispositivos da plataforma exposta.²³ (p. 149-150)

²² Segundo Ghiraldelli, há registros de vários cursos de marxismo-leninismo organizados pelo PCB durante os anos 20 do século passado, além da distribuição de textos políticos. (p. 156)

²³ A orientação adotada pelos comunistas brasileiros expressava a tática de frente única operária colocada pela Internacional Comunista, já anunciada em seu III Congresso (junho e julho de 1921). No jornal *A Nação* em 5 de janeiro de 1927, é publicado a **Carta Aberta da Comissão Central Executiva do Partido Comunista do Brasil**. No referido documento, defendia-se a necessidade do proletariado intervir de maneira direta e independente nas eleições. A presença de candidatos comprometidos com as causas operárias seria um instrumento de luta contra os interesses da burguesia. Naturalmente, a corrente anarco-sindicalista era totalmente avessa à participação – ainda que contestatória – nos quadros das instituições burguesas.

Como se percebe, em oposição aos libertários, os comunistas levantavam a bandeira do ensino público obrigatório. Porém, cabe destacar que, ao contrário da visão liberal republicana, que associava a exclusão com o despreparo do trabalhador, a proposta do BOC levantava a bandeira de escolas profissionais para ambos os sexos, mas não destinada exclusivamente para os pobres, e sim como **escola unitária**. A bem da verdade, não se tratava de uma educação para as artes manuais, mas a proposição de uma educação politécnica. Por fim, a defesa da profissionalização do magistério é outro aspecto que podemos salientar, o que rompia com a perspectiva, até então presente em amplos setores do movimento operário, do professor como sacerdote.

No entanto, a discussão educacional no âmbito do movimento operário nos anos após Revolução de 1930 ficou comprometida. De um lado, pela ação repressiva combinada com uma política que procurava “disciplinar” as ações do proletariado, via subordinação dos sindicatos ao recém criado Ministério do Trabalho. Para o Estado, a legislação trabalhista tinha uma finalidade especial: impedir a organização autônoma dos trabalhadores. Evidentemente, essa ofensiva do Estado contribuiu para silenciar propostas oriundas do proletariado. Por outro lado, o movimento escolanovista expressou o ideal liberal de ascensão pela educação, o que contribuiu para o não questionamento das bases materiais da desigualdade.

1.2 A “Era Vargas” e o movimento operário: 1930-45

O momento que se descortina após a crise vivenciada pelo capitalismo mundial em 1929 representa um novo processo econômico no Brasil. Nesse período, eram gestadas as condições para o avanço da industrialização no Brasil. Nesse sentido, já nos primórdios da chamada “era Vargas”, a ação do Estado era pautada pelo dirigismo estatal, cujo objetivo era, em última instância, a reorganização da ordem burguesa. Na verdade, antes mesmo da implantação do Estado Novo, o governo Vargas adotava o dirigismo estatal, interferindo cada vez mais na esfera econômica como forma de responder às questões colocadas pela nova realidade do mercado externo e interno. Nesse contexto, através de uma série de manifestações concretas, a burguesia empresarial delegava ao Estado as tarefas básicas que expressavam a consolidação de seus interesses político-econômicos.

Estamos atravessando um período em que a economia dirigida vem sendo vitoriosamente adotada como a maneira mais prática e mais eficiente de serem

atendidos os interesses econômicos, que não podem e devem ficar sujeitos às vicissitudes e percalços de situações possivelmente graves, afetando de forma indesejável os verdadeiros e superiores interesses do país. (Circular da FIESP n.º 810, de 9 de março de 1937 *apud* BARROS E FARIA, p. 173)

Como se percebe, a utilização de expressões como “*os verdadeiros e superiores interesses do país*” constituem-se em ardid que oculta os interesses de classe. Na verdade, a ação do Estado, nesse momento, corresponde à efetiva materialização da força burguesa em seu interior. Por outro lado, a criação do Ministério do Trabalho e a Lei de Sindicalização (1931), quanto ao processo jurídico e político de construção de uma legislação sindical e trabalhista que culminaria na Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, são elementos constituintes de uma cadeia que expressa, em seu conjunto, as teias de dominação sobre os trabalhadores. Nesse sentido, o reconhecimento dos trabalhadores como categoria política não surgiu no abstrato, nem foi produto de uma engenharia política do Governo Vargas. Portanto, não se tratava apenas de controlar o “mercado”, mas também as “classes subalternas”.

Na verdade, a crise do Estado oligárquico nos anos 20 potencializou os conflitos de classe. De um lado, o movimento operário procurava reaglutinar suas forças, baseado nas experiências acumuladas pelas lutas travadas no período anterior. De outro lado, para as classes dominantes em luta interna pela hegemonia sobre o aparelho de Estado, tratava-se de preservar seus interesses a qualquer custo, ou seja, impedir a livre organização dos trabalhadores.

As classes populares sempre foram percebidas como “problema” pelos setores dominantes. A transferência gradativa da resolução dos conflitos produzidos pelas relações Capital-Trabalho, da esfera policial (e dos embates diretos patrão-empregado) para o campo do direito social constitui o primeiro passo na tentativa de ampliar o controle e o disciplinamento jurídico das relações sociais e de trabalho. Esse tipo de controle caminha na direção, de se produzir um novo conceito de “cidadania”, trabalho que fortemente articulado à política e às reformas educacionais do período pós-1930. Este novo conceito pode ser chamado de “cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho”, que passa a ocupar o lugar da “cidadania abstrata” pautada no liberalismo clássico. (NORONHA, 2004, p. 15-16)

Não é por acaso, portanto, a promulgação de um conjunto de leis sociais promulgadas a partir de 1930 pelo Estado²⁴. As “concessões” tinham como finalidade controlar a organização do mercado da força de trabalho, o que possibilitaria incrementar os mecanismos de acumulação do capital. Em outras palavras, partia-se do pressuposto de que a intervenção direta do poder público era peça fundamental para amortecer os conflitos entre capital e trabalho presentes no mundo

²⁴ O período inaugurado com a Revolução de 1930 representou uma nova fase do ponto de vista das relações do Estado com o proletariado, pelo surgimento de um caráter paternalista e corporativo diante dele e pela criação de órgãos institucionais de mediação e controle dos conflitos de classe.

moderno. No entanto, dialeticamente, tal legislação significava não apenas uma “concessão” do Estado, mas os efeitos do conjunto das lutas travadas pelo proletariado nos anos anteriores.

Os instrumentos utilizados para garantir a subordinação dos trabalhadores foram a repressão aos seus setores mais combativos e a intensificação da linha de aproximação paternalista junto às camadas populares em geral. Assim sendo, o mito da “doação” dos direitos sociais como obra da “generosidade” de Vargas cumpriu, entre outros, o papel de amortecedor da luta de classes, ou ainda, de conciliação entre o capital e o trabalho. Dito de outra forma, significou a tentativa de apagar da memória política dos trabalhadores as lutas, que desde o alvorecer da República, vinham sendo travadas pelo reconhecimento de seus direitos, lutas essas que deixaram marcas profundas na ação do proletariado urbano ao longo da chamada República Velha.

Sem ignorar a mistificação ideológica a que foram submetidos os trabalhadores, nosso entendimento é de que isso só foi possível devido ao atendimento de certas aspirações e interesses das camadas populares, mais precisamente, através da progressiva implantação da legislação trabalhista. A partir daí é que se pode compreender a realidade dialética: ela surge no interior da própria dominação burguesa que se constituía a partir do Estado que se configurava na chamada “Era Vargas”, os elementos de sua própria negação. Sob esse aspecto, dominação e contra-dominação convivem, inter-relacionadas, mesmo que com pesos diferenciados. Exatamente por não haver predomínio incondicional, abre-se caminho para a gestação de novos horizontes históricos. E foi sobre essa base real – a legislação trabalhista e a recepção parcial de certos interesses das classes dominadas – que se lançou a mistificação da realidade via ideologia do trabalhismo.

A conjuntura do período é, sob este aspecto, bastante sugestiva. Apesar da ofensiva do Estado em direção ao enquadramento do proletariado nos moldes do sindicalismo oficial, a rebeldia surgia no cotidiano dos trabalhadores em oposição, por exemplo, à Lei de Sindicalização de 1931. Porém, foi a luta contra o integralismo e suas aproximações com o Estado surgido em 1930 que congregou diferentes tendências do movimento operário, em um momento de reformulação do modelo econômico, sem no entanto, alterar as relações de dependência com o capital estrangeiro. Posto nesses termos, as considerações de Carlos Nelson Coutinho sobre o tema são pertinentes:

Não seria difícil documentar também nas principais transformações “pelo alto” que ocorreram no Brasil a presença dos dois movimentos apontados por Gramsci: como

reações a movimentos populares, reais ou potenciais, as classes dominantes emprenharam-se em “restaurações” que, em última instância, produziram importantes modificações na composição das classes e prepararam caminho para novas transformações reais. Irei me deter aqui num único exemplo, que me parece bastante emblemático: a instauração da ditadura Vargas em 1937, culminação do agitado período que se inicia em 1922, ano da fundação do PCB e da primeira revolta militar tententista. Naquele período, o movimento operário lutava pela conquista de direitos políticos e sociais, enquanto as camadas médias urbanas emergentes exigiam maior participação política nos aparelhos de poder. Essas pressões “de baixo” (que não raramente assumiam a forma de um “subversivismo esporádico, elementar, desorganizado”) fizeram com que um setor da oligarquia agrária dominante, o setor mais ligado à produção para o mercado interno, se colocasse à frente da chamada Revolução de 1930. O triunfo dessa Revolução levou à formação de um novo bloco de poder, no qual a fração oligárquica ligada à agricultura de exportação foi colocada numa posição subalterna, ao mesmo tempo em que se buscava cooptar a ala moderada da liderança político-militar das camadas médias (os tententes). Mas o caráter elitista desse novo bloco de poder fazia com que os setores populares permanecessem marginalizados. Eles ainda não estavam suficientemente organizados; eram, representados pelo débil Partido Comunista e por um pequeno grupo de tenentes de esquerda, entre os quais Prestes, que haviam se recusado a participar da Revolução de 1930. Nessas condições, o resultado do protesto contra o caráter elitista da Revolução mais evidente foi o *putsh* de 1935, uma desastrosa iniciativa comum dos comunistas e dos tenentes de esquerda.

Reprimido com extrema facilidade pelo governo, esse *putsh* será o principal pretexto para a instauração da ditadura de Vargas. **Contudo, apesar de seu caráter repressivo e de sua cobertura ideológica de tipo fascista, o “Estado Novo” varguista promoveu uma acelerada industrialização do País, com o apoio da fração industrial da burguesia e da camada militar; além disso, promulgou um conjunto de leis de proteção ao trabalho, há muito reivindicadas pelo proletariado (salário mínimo, férias pagas, direito de aposentadoria, etc.), ainda que ao preço de impor uma legislação sindical corporativista, copiada diretamente da *Carta Del Lavoro* de Mussolini, que vinculava os sindicatos ao aparelho estatal e anulava sua autonomia.** Portanto, a ditadura de Vargas pode ser definida, gramscianamente, como uma “revolução passiva” ou uma “restauração progressita”.(COUTINHO, 1999, p. 199-200) (o grifo é meu)

Em síntese, à medida que se desenvolvem a industrialização e as transformações nas relações de classe, potencializam-se os conflitos de classe. O surgimento da Ação Integralista Brasileira (AIB)²⁵, em 1932, que foi precedida por outros movimentos de caráter autoritário na década anterior, e da Aliança Nacional Libertadora (ANL), em 1935, não podem e nem devem ser encarados como fatos isolados. Antes pelo contrário, os surgimentos dessas agremiações somente podem ser apreendidos na medida em que considerarmos as modificações por que passou a sociedade brasileira naquela conjuntura histórica, marcada pela crise de hegemonia do setor agrário-exportador, centralização do poder e ampliação da margem de manobra do Estado que representava os interesses emergentes da burguesia industrial.

²⁵ As bandeiras do integralismo expressavam a incoerência ideológica das camadas médias urbanas. Embora fosse “contrário ao capitalismo internacional”, em nenhum momento questionou a propriedade privada dos meios de produção. Apesar de levantar a bandeira do nacionalismo, inspirou-se no fascismo italiano, misturando autoritarismo, catolicismo e nacionalismo.

Sem a pretensão de nos determos aqui na análise da AIB e na ANL, vale a pena lembrar, por alto, alguns traços gerais das instituições que surgiram naquele período. De um lado, as origens do “*fascismo tupiniquim*” devem ser buscadas nas transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo da República Velha. A mudança do regime político, de Monarquia a República, não transformou profundamente o panorama social a ponto de alterar a relação das classes dominadas com as dominantes, e das relações de submissão do país ao capital estrangeiro. No âmbito da atividade política e cultural, os anos 20 indicavam claramente movimentos de afirmação nacional, como demonstraram a Semana de Arte Moderna e o Movimento Tenentista a partir de 1922. Além dos movimentos citados, é possível detectar com clareza o processo de desintegração da ordem oligárquica nos padrões de dominação estabelecidos.

É justamente nesse ambiente, marcado pelo questionamento da ordem política e social que verificamos o surgimento dos ideais autoritários e antiliberais, inspirados na experiência fascista italiana, que estariam presentes no movimento integralista dos anos 30. No entanto, ao contrário do que ocorreu na Alemanha e Itália, o movimento não contou com o apoio de uma forte burguesia nacional, já que seus militantes e intelectuais pertenciam, fundamentalmente, às chamadas camadas médias, ou ainda, aos grupos de famílias das oligarquias, mas sem acesso aos cargos de maior prestígio econômico e político.

O movimento, desde seu nascimento, teve uma característica fundamental que o acompanhou até o fim: a estreita relação com a repressão de Estado²⁶. Segundo os princípios defendidos pela AIB, a direção do “Estado integral” caberia às “elites esclarecidas”, com objetivo principal de extinguir os conflitos de classe. No *Manifesto de Outubro*, “a certidão de nascimento do Integralismo”, a defesa da “harmonia” entre as classes e do princípio de autoridade constituem-se em pontos fundamentais.

De outro lado, o ano de 1935 foi emblemático em nossa história. Pela primeira vez os comunistas brasileiros tentaram conquistar o poder pela força das armas. A difusão do Integralismo, o agravamento da situação econômica dos trabalhadores e as tendências autoritárias presentes no Governo Vargas tiveram como um dos reflexos a união de setores de oposição. Portanto, a situação política do país era extremamente tensa no início de 1935. Foi dentro desse ambiente marcado pela polarização que a Aliança Nacional Libertadora começou a ser

²⁶ Os Integralistas conquistaram certo prestígio por constituírem-se como delatores e pela perseguição aos comunistas, fato que lhes valeu muito apoio dos setores conservadores da sociedade.

organizada. A primeira notícia pública de sua existência ocorreu em 17 de janeiro de 1935, quando a organização foi mencionada por Gilberto Gabeira, em discurso na Câmara Federal. Porém sua história remonta ao segundo semestre de 1934. Nesse período, diferentes setores da vida social, ainda que de forma diferenciada, encontravam-se sob a bandeira do antifascismo: ex-tenentes, lideranças sindicais, liberais excluídos da máquina de governo, socialistas e comunistas buscaram entendimento através de alguns pontos em comum. Assim sendo, a ANL não se definia como um partido político, mas como uma frente popular à semelhança das frentes antifascistas e antiimperialistas formadas na Europa. No *Manifesto de Luís Carlos Prestes* lê-se²⁷:

Para a Aliança Nacional Libertadora precisam vir todas as pessoas, grupos, correntes, organizações e mesmo partidos políticos, quaisquer que sejam os seus programas, sob a única condição de que queiram lutar contra a implantação do fascismo no Brasil, contra o imperialismo e o feudalismo, pelos direitos democráticos. E a todas as pessoas e correntes, que queiram, por quaisquer motivos, restringir essa frente única nacional revolucionária, devemos opor a vontade férrea de sua realização. Todas as pessoas, grupos, associações e partidos políticos, que participaram da Aliança devem impedir, com todas as forças, aquelas tentativas, denunciando os culpados, implacavelmente, como traidores do Brasil e do seu povo.
(PRESTES apud Carone, 1978, p. 435)

Nesses termos, a participação de diferentes correntes políticas demonstra o caráter frentista da ANL, o que lhe deu a condição necessária para o crescimento surpreendente. Em pouco tempo, milhares de núcleos aliancistas espalham-se por todo o país, com base em uma orientação de luta que tinha três temas centrais: o combate ao imperialismo, ao latifúndio e ao fascismo²⁸. À medida que a ANL crescia, aumentava a tensão política no país, com freqüentes conflitos de rua entre comunistas e integralistas.

Em abril de 1935, sob o impacto de várias greves, o Congresso aprovou a Lei de Segurança Nacional e a ANL foi colocada na ilegalidade em 11 de julho, quatro meses após sua fundação. O fechamento da organização pelo Governo recebeu amplo apoio do Parlamento, dos Integralistas e dos demais setores conservadores da sociedade.

A ANL entusiasmou imensos setores da população. Nos meses de abril, maio e junho de 1935, ou se era aliancista ou se era integralista, e mesmo que isso não significasse

²⁷ Conhecido como *Manifesto Luis Carlos Prestes*, esse documento foi lido na última manifestação da ANL em 5 de julho de 1935 e utilizado pelo Governo Vargas como pretexto para dissolver a organização.

²⁸ Em seu programa básico, apresentado sinteticamente em cinco itens, os aliancistas indicavam: a) suspensão definitiva do pagamento das dívidas imperialistas do Brasil; b) nacionalização imediata de todas as empresas imperialistas; c) proteção aos pequenos e médios proprietários e lavradores, assim como a entrega das terras dos grandes proprietários aos camponeses; d) garantias das mais amplas liberdades populares; e) constituição de um governo popular.

efetiva adesão à aliança ou à AIB, as simpatias nacionais estavam divididas e radicalizadas. (VIANNA, 2003, p. 38)

Após o fim da legalidade, as facções de esquerda da ANL, nas quais predominavam os comunistas, deliberaram organizar um levante insurrecional sob a direção de Prestes e de dirigentes comunistas estrangeiros. O fracasso da insurreição – conhecido como Intentona Comunista – ofereceu ao Governo o pretexto para desencadear a repressão às forças populares, com a decretação de medidas de exceção, abrindo caminho para a Ditadura do Estado Novo com a aprovação explícita dos setores economicamente hegemônicos. Dessa forma, o Golpe de 1937 foi a resposta do Estado, legítimo intérprete dos interesses burgueses, contra o “perigo comunista”.

1.2.1 A ANL e a luta pelo ensino popular: um projeto abortado

“O governo popular vai abrir para a juventude brasileira as perspectivas de uma nova vida garantindo-lhe trabalho, saúde e instrução.”²⁹

Embora não fosse a prioridade imediata, a luta pela educação popular esteve presente nas fileiras da ANL. Segundo Ghiraldelli, as preocupações aliancistas com a educação expressavam-se em dois pontos: a elevação cultural das massas através da proposição de medidas quantitativas em relação ao ensino obrigatório; em segundo, a valorização da cultura no interior das camadas populares, e para isso a própria Aliança colaborou com entidades de promoção da cultura como o Clube de Cultura Moderna. (2001, p. 46)

As propostas presentes no meio operário foram, no entanto, silenciadas. No âmbito educacional, as ações do Governo Vargas orientaram-se sob os mesmos princípios táticos de sua política trabalhista. Em outras palavras, a política educacional do Estado Novo fez parte de uma estratégia mais ampla de integração das massas “pelo alto”.

Como nenhuma dominação ideológica é incondicional e irrestrita, conclui-se que não há um perfeito instrumento de dominação que imponha à consciência dos trabalhadores o conteúdo das camadas dominantes. Assim, por mais “eficiente” que tenha sido o mito da “doação”, ela não foi inteiramente assimilada por todos os segmentos dos trabalhadores. Na realidade ela sofreu resistências: as greves, os movimentos populares e a reivindicação pelo acesso à escola são

²⁹ Fragmento do Programa da Aliança Nacional Libertadora.

exemplos de que a assimilação da ideologia burguesa pelos segmentos populares sofreu redefinições justamente porque existem, no mínimo, obstáculos ao domínio total.

1.3 O Intervalo Liberal: 1945-1964

Uma leitura mais atenta do processo de redemocratização ocorrida no período pós 1945 revela-nos os limites do liberalismo. Afinal, o fim do Estado Novo vinha com a marca da conciliação entre as classes dirigentes e pela continuidade de esquemas organizados durante a ditadura. Nesse cenário, não podemos nos esquecer de que, na “democracia liberal” emergente, não havia liberdade de organização de todas as correntes ideológicas (leia-se “os comunistas”), e a legislação trabalhista, com ranço fascista, permaneceu intacta. Por outro lado, a análise do processo de “redemocratização” deixará vácuos, se não levarmos em conta os seguintes aspectos: a) o renascimento do movimento operário, ainda que marcado pela legislação sindical do Estado Novo, provocou a reação das elites industriais acostumadas à tutela do Estado sobre o proletariado; b) o crescimento eleitoral do PCB, que se confundia com o crescimento das manifestações operárias; c) a emergência da Guerra Fria, que forneceu o arcabouço ideológico identificando os movimentos populares com a “infiltração” soviética no Brasil.

A bem da verdade, as transformações ocorridas no interior da sociedade, além da participação do Brasil no conflito mundial que se encerrou em 1945, inviabilizaram a continuidade naquele momento do Estado Novo. Entre aqueles que se manifestaram a favor do fim da ditadura do Estado Novo, encontramos as mesmas forças que ajudaram o antigo regime, além de representantes das oligarquias que perderam espaço político em 1930. Dessa forma, ainda que os trabalhadores tivessem ampliado seu espaço de articulação na sociedade civil, os obstáculos impostos pela conjuntura eram numerosos. Cassações, repressão e intervenção em sindicatos continuaram existindo durante o Governo Eurico Dutra (1946-1950)³⁰.

Nesse cenário, ganha espaço na arena política a ideologia nacional-desenvolvimentista, que marcou os debates durante o período de 1945-68, procurando agrupar todas as classes sociais em um único objetivo: “o desenvolvimento da nação”. Tal qual no período inaugurado com a

³⁰ Durante os três últimos anos do Governo Dutra, os trabalhadores, através de suas lideranças mais combativas, foram duramente reprimidos. Em 1949, segundo Mendes e Maranhão, havia 234 sindicatos sob intervenção do Ministério do Trabalho, de um total de 400 intervenções realizadas a partir da cassação do PCB, em maio de 1947. (1989, p. 242)

Revolução de 1930, o desenvolvimento industrial era apresentado como o fio condutor da história. A mobilidade, a participação, a igualdade de oportunidades, entre outros, eram valores apresentados como inerentes à política desenvolvimentista. A industrialização era apresentada nos discursos hegemônicos como a peça fundamental da emancipação da “nação”. A bem da verdade, o desenvolvimento da “nação”, através da industrialização constituía-se em um projeto de conciliação de interesses, pois defendia a aliança de classes como instrumento de negação dos conflitos, jogando para o futuro a promessa de uma sociedade mais justa.

No entanto, havia divergências entre as elites sobre o caminho a ser trilhado para o desenvolvimento. De um lado, encontramos setores da burguesia, e até das esquerdas, que defendiam o desenvolvimento industrial de forma autônoma, ou melhor, nacionalista, no qual o maior interesse seria a ligação entre desenvolvimento e mercado interno. Em termos econômicos, tais propostas visavam preservar para o capital nacional os setores considerados estratégicos da economia³¹. De outro, os chamados “liberais” que levantavam a bandeira do livre desenvolvimento, de acordo com as forças de mercado, e da participação do capital estrangeiro, que teria como finalidade o papel de suprir as dificuldades do país.

O resultado do embate dessas forças foi decidido a partir da crise vivida pelo Governo Vargas (1951-1954), com seu conseqüente suicídio e a posterior ascensão do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)³². Nesse momento, ocorre a progressiva adesão de grande parte da burguesia nacional ao capital estrangeiro. Vale dizer, no entanto, que apesar das divisões existentes dentro das elites econômicas, a hegemonia (cultural, política, econômica), no interior da sociedade brasileira jamais deixou de ser burguesa.

O acelerado desenvolvimento, sustentado em volumosos investimentos estrangeiros, emissões inflacionárias e empréstimos externos agravou uma série de problemas da sociedade brasileira, empurrando-a para uma grave crise político-econômica. O crescimento não contemplou a todos e não livrou o país da dependência externa. O resultado do agravamento das condições de vida dos trabalhadores trouxe o crescimento das mobilizações populares. Ao mesmo

³¹ Um fato emblemático da “aliança de classes “ em função do projeto nacionalista foi a campanha pela nacionalização da pesquisa, exploração e refino do petróleo, que culminou com a Criação, em 1953, da Petrobrás. Entre as forças que compuseram essa aliança, podemos citar: os setores nacionalistas da burguesia nacional, grupos progressistas das forças armadas, o PCB, o movimento estudantil sob a liderança da UNE, etc.

³² Durante o governo J.K. (1956-1961), ao mesmo tempo em que foram fortalecidas nossas indústrias de base (aço, metais, maquinaria pesada, etc.) instalou-se aqui um novo setor industrial, o de bens de consumo duráveis (automóveis, eletrodomésticos, etc.), que trazia em seu bojo, necessariamente, a demanda de um novo mercado consumidor, elitista, possuidor de alta renda.

tempo, algumas frações radicalizadas das camadas médias começavam a questionar o modelo político-econômico, ampliando os conflitos existentes na sociedade brasileira.

O quadro agrava-se durante a gestão do Governo Jânio Quadros (1961), com a crise da renúncia. Com a renúncia de Jânio, os setores conservadores temiam a posse de João Goulart, identificado com o nacionalismo getulista. O apetite golpista não cessou com o “golpe branco” do parlamentarismo. Através da imprensa, o bombardeio diário com declarações alarmistas sobre o perigo “bolchevique” alarmava as classes médias³³.

Greves paralisavam fábricas, camponeses lutavam pela terra, estudantes participavam de campanhas de alfabetização, além de questionarem o sistema universitário. “Política externa independente”, “reformas de base”, “combate ao imperialismo”, “reforma agrária”, “revolução”, “experiência cubana”: o vocabulário político adquiria expressões forjadas nas lutas políticas dentro da sociedade brasileira impulsionado pelas contradições do processo de industrialização que ocorria no Brasil.

Diante dos conflitos presentes na sociedade brasileira, a burguesia e empresas estrangeiras ou associadas ao capital estrangeiro, além dos setores conservadores tinham consciência de que a democracia liberal construída após o término do Estado Novo tinha seus limites. Para estes setores, o avanço dos movimentos populares colocava em risco seus interesses e, em última instância, a propriedade privada. Em suma, as elites econômico-financeiras rezavam o credo do liberalismo econômico (professado no antiestatismo) e, ao mesmo tempo, pediam a intervenção militar como instrumento de defesa das liberdades, o que, nas entrelinhas, significa a defesa dos interesses do capital.

Dessa forma, a superação desses obstáculos pela burguesia implicava uma saída autoritária que inviabilizasse o crescimento das forças populares e que preservasse, ao mesmo tempo, seus interesses de classe. Em outras palavras, o golpe foi o instrumento burguês contra a mobilização crescente das camadas populares, tais como o movimento dos trabalhadores rurais, através dos sindicatos e da Liga Camponesa, bem com o movimento sindical dos trabalhadores urbanos. Nesse sentido, o golpe militar de 1964 criou um Estado centralizado, militarizado e

³³ Os jornais mais importantes do país – *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, *O Globo*, *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* – apoiaram a queda de Goulart, assim como uma intervenção militar. Um único jornal importante – Última Hora – denunciou o golpe, por isso, seu diretor e fundador, Samuel Wainer, teve que deixar o Brasil em 1964.

* A ideologia desenvolvimentista e o processo de colapso da democracia liberal no Brasil em 1964 foi abordada na dissertação de mestrado.

repressivo, necessário para viabilizar o modelo de desenvolvimento do capitalismo monopolista e dependente. Nesses termos, a democracia não tinha, como hoje não tem, valor universal para a burguesia. Não é igual para todos. É privada, é burguesa, porque se limita às fronteiras políticas, sociais e econômicas do capitalismo. Nesse sentido, a burguesia apenas respeita a democracia enquanto essa atender aos seus interesses de classe. Em outras palavras, a força da maioria não pode se sobrepor à maior das individualidades e liberdades: a liberdade do mercado, a liberdade de assegurar a propriedade privada, a liberdade de exploração.

As esquerdas, por sua vez, não foram capazes de se organizar politicamente para enfrentar o golpe, apesar das declarações contundentes contra os representantes da burguesia. Em tal situação, o regime instaurado em 1946 caiu como um castelo de cartas. Os militares assumiram o poder. Era o início da modernização conservadora, sob o comando dos militares, a serviço da burguesia associada ao capital estrangeiro.

1.4 avanços e recuos do Partido Comunista do Brasil: 1945-1964

Para entendermos os avanços e recuos da direção política do PCB, torna-se necessário analisarmos o processo de reorganização do partido após o fracasso da Intentona de 1935. A estrutura militar do partido sofre um duro golpe pela repressão que se segue. Como se sabe, o levante de 1935 foi instrumentalizado pelas forças conservadoras como pretexto para a repressão, o que custou o quase desaparecimento do partido. Naquele momento histórico, a estrutura militar do partido sofreu um duro golpe com a repressão que se seguiu. A reconstrução do PCB constituiu-se em uma árdua tarefa, mas foi favorecida, em certa medida, pelo declínio da Ditadura do Estado Novo e pela participação do Brasil na guerra contra as potências do “Eixo”. Naquele momento, o PCB declarou seu apoio ao Governo Vargas, em função da decisão de apoiar todas as forças que se colocassem contra o nazi-fascismo. A justificação dessa aproximação se tornou pública pelas seguintes palavras de ordem dos comunistas: *“Luta pela paz, democracia e fraternidade entre os povos irmãos”*. Porém, essa não foi uma decisão tranqüila:

Com o apoio de Prestes, proclamado, mesmo ausente, secretário-geral do partido, definiu-se então uma proposta política de união nacional na luta contra o nazi-fascismo. Prevalencia a idéia de que era preciso compor a mais ampla aliança, incluindo o governo ditatorial existente, o mesmo que havia torturado, massacrado e assassinado muitos comunistas, o mesmo que havia entregado aos nazistas, que a mataram, Olga Benário, militante exemplar e a própria mulher de Prestes. Nada disso era ignorado, ou

esquecido, mas os comunistas da CNOP* estavam convencidos de que era a proposta politicamente adequada porque favorecia o avanço das lutas sociais, do pensamento progressista e da organização das esquerdas e do Partido Comunista em particular. Adotaram-na contra muitos ventos e marés. Havia lideranças querendo que o partido simplesmente se desmobilizasse no contexto de uma frente de unidade nacional. Outros julgavam inadmissível uma aliança com o ditador e seu Estado dito Novo, ditatorial e visceralmente anticomunista, onde transitavam, em postos de mando, notórios simpatizantes do nazi-fascismo. Uns e outros foram vencidos pelos homens da CNOP, agrupados em torno da proposta de reorganizar o partido, mantê-lo de pé, com perfil próprio, mas no contexto de uma união nacional, sob a liderança de Getúlio Vargas, por muito que este tivesse sido responsável pelas mais abomináveis ações dirigidas contra os comunistas e seu partido. (REIS FILHO, 2002, p. 69)

A bem da verdade, o apoio a Vargas enquadrava-se no âmbito de uma preocupação eminentemente política, que objetivava ampliar o espaço interno do partido no processo de construção da democracia; e de outro lado, adaptar-se à perspectiva da maioria dos PCs do mundo. Além dos aspectos citados, não podemos negligenciar a popularidade de Vargas, conquistada com a legislação trabalhista, o que inviabilizava um ataque frontal ao ditador. Dentro da linha adotada pelo partido, havia a disposição de não romper com a ordem instituída.

“Já em 1945, em vez de mobilizarmos e organizarmos as massas através da luta por reivindicações imediatas, como única maneira de fazermos frente ao golpe militar que se preparava contra as recentes conquistas democráticas, aconselhávamos ‘ordem e tranqüilidade’ e procurávamos conter o descontentamento geral das massas – tola ilusão pequeno-burguesa que denota o quanto nos afastávamos então do terreno do marxismo-leninismo.” (PRESTES apud Faria e Barros, 1989, p. 215)

Mesmo após a queda de Vargas, a política conciliatória do PCB persistiu com o objetivo de não assustar a burguesia e, ao mesmo tempo, consolidar-se no cenário nacional. Reflexo do tom “ordeiro” foi a escolha de Yedo Fiúza para o pleito presidencial, em um momento em que a figura de Prestes era muito mais expressiva. Porém, se os resultados da postura “ordeira” tiveram reflexo positivo com o crescimento eleitoral do partido, por outro lado, a eleição do General Eurico Gaspar Dutra modificou o cenário nacional. Fiel intérprete de um projeto conservador no plano político, que se materializou na aliança incondicional com os Estados Unidos em “nome da democracia” e das “liberdades individuais”, identificava o PCB e seus “agentes de Moscou” como representantes do totalitarismo. Nesse sentido, o crescimento do PCB pós-45 foi sucedido por uma onda de perseguições que culminou com a cassação do registro eleitoral do partido em 1947.

Em contrapartida, cabe ressaltar o renascimento do movimento operário como elemento importante para a conjuntura política do período. Ao mesmo tempo em que o ano de 1945 foi pontilhado por movimentos reivindicatórios, crescia a taxa de sindicalização entre os

* Comissão Nacional de Organização Provisória (CNOP)

trabalhadores e ampliava-se a atividade política nos sindicatos, o que assustava os setores conservadores.

Se as lutas operárias chegaram ao início de 1946 dentro de um rápido e vigoroso renascimento, as condições de sua atuação se modificaram bastante ao longo daquele ano. No mês de março, o governo, habilitado a governar por decreto, enquanto a Constituinte não terminasse seu trabalho, e pressionado pelo empresariado, que pedia o estado de emergência caso os grevistas não fossem contidos, baixou a lei 9070, que praticamente proibia as greves. (BARROS e FARIA, 1989, p. 215)

Cabe ressaltar que o crescimento das greves contrariava as diretrizes do PCB, mas independente da vontade do partido, a imprensa burguesa identificava a organização do operariado como um indício da escalada comunista no Brasil. A bem da verdade, amplos setores da burguesia não tinham o menor interesse em fazer concessões frente aos trabalhadores mobilizados. Assim, a cassação do registro do PCB foi o coroamento de um conjunto de pressões iniciadas em 1946³⁴.

Nesse sentido, as lideranças pecebistas foram extremamente ingênuas ao confiarem nas instituições de um Estado que se organizou a partir de setores que contribuíram para a construção do Estado Novo e que, ao mesmo tempo, estiveram presentes na “transição” para a “democracia”. Segundo Santana, enquanto se decidia no STF o fechamento ou não da agremiação, seus dirigentes se limitavam a dar um tratamento exclusivamente jurídico à questão, confiando na justiça do sistema, não ousando, em nenhum instante, apelar para a mobilização popular. (2003, p. 174)

Foi um estupor. Correrias para salvar arquivos. Sedes fechadas pela polícia. Jornais empastelados. Imprecações, protestos, denúncias. Meses mais tarde, em janeiro do ano seguinte, outra violência: a cassação dos mandatos dos parlamentares eleitos pelo PCB. Uma lei aprovada pelo Congresso consolidava o arbítrio votado pelo Tribunal Superior Eleitoral. Os comunistas não somente não poderiam mais se eleger, os já eleitos perdiam os direitos – e os mandatos – conquistados. A lei fazia retroagir seus efeitos, ferindo o princípio consagrado do direito adquirido. (REIS FILHO, 2002, p. 76)

Evidentemente, a ilegalidade trouxe reflexos na linha política adotada pelo partido. No período de legalidade, os comunistas privilegiaram a tese de “união nacional” ou, ainda, a defesa de uma aliança com a burguesia nacional. Obviamente, tal aliança não era o projeto da burguesia nacional, cujo norte encontrava-se na cruzada americana contra os comunistas. No lugar da tese de “união nacional”, que saía de cena melancolicamente, surgia a denúncia contra o governo de “traição nacional”. Os caminhos institucionais foram cortados. Clandestino e isolado, a linha que

³⁴ Os deputados Barreto Pinto e Himalaia Virgulino do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) apresentaram denúncias em 23 de março de 1943 ao Tribunal Superior Eleitoral, acusando o PCB de constituir-se em uma organização internacional a serviço da U.R.S.S. e que, em caso de uma guerra contra os russos, os comunistas ficariam contra o Brasil.

se segue é marcada pela crescente radicalização política. Conforme Almeida, o Manifesto de janeiro de 1948 já sugere o deslizamento para a esquerda. (2003, p. 92)

A propósito do tema, vejamos o pronunciamento da liderança máxima do PCB, no Manifesto de Agosto (1950), em que defendia uma “Frente Democrática de Libertação Nacional”.

Por um governo democrático e popular – Substituição da atual ditadura feudal burguesa serviçal do imperialismo por um governo revolucionário, emanação direta do povo e legítimo representante do bloco de todas as classes e camadas sociais, de todos os setores da população do país que participem efetivamente da luta revolucionária pela libertação do jugo imperialista, sob direção do proletariado. (...)

Pela imediata libertação do Brasil do jugo imperialista – Confiscação e imediata nacionalização de todos os bancos, empresas industriais, de serviços públicos, de transporte, de energia elétrica, minas, plantações etc., pertencentes ao imperialismo. Imediata anulação da dívida externa do Estado e denúncia de todos os acordos e tratados lesivos aos interesses da nação. Imediata expulsão do território nacional de todas as missões militares ianques, de todos os técnicos, agentes e espões norte-americanos, como de todos os destacamentos militares ianques que ocupam nossa terra. (PRESTES *apud* Carone, 1980, p. 467-468)

Como se percebe, a rota política foi alterada. Na verdade, tal alteração tinha uma forte relação com o panorama internacional marcado pela “Guerra Fria”. Diante do alinhamento brasileiro aos Estados Unidos, sob orientação da “Doutrina Truman”, as lideranças comunistas eram caracterizadas, na arena social, como “agentes de Moscou”. No entanto, cabe ressaltar que embora denunciasse o caráter de classe do Estado, a maioria dos pecebistas enquadraram os setores dominantes e seus representantes “como agentes do imperialismo americano”, sem perceber as nuances entre as diversas posições. Assim, todos os partidos eram taxados como representantes dos interesses reacionários.

Não se pode negar, no entanto, as mudanças que ocorreram com o retorno do “velho” no início dos anos 50. As correlações de forças eram outras e o debate sobre o tema do nacionalismo acirrava-se. O retorno de Getúlio Vargas, pela eleição de 1950, representou maior autonomia sindical, embora não rompesse com as amarras criadas pelo próprio presidente em sua primeira passagem pelo Catete. A bem da verdade, o nacionalismo do Governo Vargas não pretendia romper com o capitalismo internacional, proposição que não pode ser concebida vinda de um país que se mantém dentro dos moldes do capitalismo. Apesar das diferenças, o PCB insistia em qualificar o Governo Vargas como de “traição nacional” e de defender a sua derrubada, ignorando a plataforma diferenciada em relação ao governo anterior. Neste cenário, a linha adotada pela cúpula partidária criou um clima de resistência com a base do partido.

A guinada nacionalista que se efetuava durante o governo de Vargas culminando com seu suicídio em agosto de 1954 e a tumultuada sucessão presidencial com golpes e contra-golpes, além do relatório de N. Khrutchev contra os crimes de Stálin, em fevereiro de 1956, alteraram novamente a rota política do partido. Afinal, como fundamentar a linha política em Stálin, se este era execrado na U.R.S.S.?

(...) No plano geral, a linha de atuação do partido se alterará entre 1956 e 1958, sendo a Declaração de Março de 1958 um dos pilares desse processo. A partir daí, o PCB desenvolverá um tipo de atuação marcada pelo apoio crítico aos sucessivos governos do período. (SANTANA, 2003, p. 178)

Nessas condições, o PCB transitou da defesa de uma saída revolucionária para a defesa da democracia, entendida como espaço necessário para acumulação de forças do proletariado. Por outro lado, o combate ao imperialismo, as lutas pela industrialização além da defesa das liberdades democráticas constituíram-se em razões para que os pecebistas apoiassem a eleição de Juscelino Kubitschek de Oliveira, além do apoio crítico ao seu governo.

No entanto, apesar das críticas que lhe endereçava, o PCB, no essencial, apoiava a política de desenvolvimento capitalista, pois considerava que, naquela etapa da revolução brasileira, ela correspondia “aos interesses do proletariado e de todo o povo”. Isto significava que, no contexto de uma revolução que ainda não era socialista, mas antiimperialista e antifeudal, nacional e democrática”, a contradição entre o proletariado e a burguesia não exigia uma solução radical”. Ambas as classes poderiam se aliar “em torno do objetivo comum de lutar por um desenvolvimento independente e progressista contra o imperialismo norte-americano”. O campo dos adversários principais era constituído pelo imperialismo norte-americano e seus aliados internos, os latifundiários, “numerosos intermediários do comércio exterior, os sócios de empresas controladas pelo capital monopolista norte-americano e determinados agentes de negócios bancários e comerciais”. (ALMEIDA, 2003, p. 116)

Dessa forma, as avaliações realizadas pelo PCB eram marcadas pelo otimismo no início dos anos 60. No entanto, cabe ressaltar uma situação no mínimo paradoxal: embora o espaço de debates e articulações tenha sido ampliado, a estrutura sindical permaneceu inalterada, além do crescimento da participação do capital estrangeiro em nosso país. Assim, se a industrialização foi apresentada, tal e qual nos anos 30, como a chave da emancipação de todos e a conquista do bem-estar geral, ela não livrava o país da dependência ao capital estrangeiro. Na verdade, eram criadas novas formas de dependência e o crescimento dos lucros das grandes corporações não era acompanhado pelos salários.

No plano internacional, um conjunto de acontecimentos conferia uma nova esperança ao PCB: o movimento de descolonização das nações afro-asiáticas e a formação do Terceiro Mundo; a Guerra do Vietnã, além é claro, da Revolução Cubana.

Os recentes acontecimentos em Cuba constituem a melhor comprovação do acerto e mostram como a revolução nacional e democrática, iniciada sob a direção da burguesia,

avança em sentido completamente oposto ao de uma ditadura fascista. (Novos Rumos, 29 de julho a 4 de agosto de 1960 *apud apud* Carone, 1980, p. 478)

Neste panorama, a crise da renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961, acirrou os conflitos existentes na arena social. O PCB empunhou a bandeira da posse de João Goulart que era rejeitado por setores do exército e das elites. Assim, o Governo Goulart iniciava-se no momento em que se agravava a crise política e econômica no país. Expressão dos setores nacionalistas e da esquerda reformista, e tolerado por segmentos moderados da burguesia, o Governo Goulart optou por um programa reformista. Porém, diante da crise típica de um país dependente, cuja industrialização se pautou na alta exploração da força de trabalho com a participação ativa do capital estrangeiro, ocorreu o crescimento das tensões sociais. No campo, a luta pela reforma agrária ganhou contornos preocupantes para as elites. No âmbito urbano, ocorria o crescimento das greves e da mobilização dos trabalhadores.

Na verdade, havia um erro de avaliação do PCB. Para os pecebistas, o programa de reformas democráticas e nacionalistas interessava tanto ao proletariado quanto aos setores progressistas da burguesia. A “luta contra o imperialismo” e contra o “feudalismo” presente nas relações do campo expressavam uma etapa da revolução “democrático-burguesa” dentro das análises do PCB.

Até algum tempo atrás, somente as forças antiimperialistas e democráticas mais radicais propunham medidas destinadas a golpear o imperialismo e o latifúndio. Falar em reforma agrária e em encampação de empresas estrangeiras era considerado “pregação subversiva”, “crime contra as instituições”.

A situação agora é outra. Camadas cada dia mais amplas da população já compreendem que a solução dos problemas nacionais exige medidas contra a dominação imperialista e a estrutura agrária atrasada baseada no latifúndio. Já não são apenas as forças mais radicais que propõem as reformas efetivas exigidas pelo povo. Entretanto, as reformas exigidas pelo atual Governo não são as reformas exigidas pelo povo. Têm como objetivo conciliar interesses de setores da burguesia com a manutenção dos privilégios do imperialismo e do latifúndio, numa tentativa de protelar indefinidamente a solução profunda para seus problemas. De outro lado, são as próprias forças retrógradas que, diante da crescente radicalização das lutas de massas, acenam com falsas reformas para tentar enganar e dividir as forças patrióticas e democráticas e manter, assim, o seu domínio. (A posição dos comunistas diante das reformas de base, *apud* Carone, 1980, p. 478)

Assim sendo, a luta pelas “reformas de base” expressavam um instrumento de acumulação de forças para o curso revolucionário. Tal análise, porém, foi equivocada. O “nacionalismo” burguês não era antiimperialista. Para a burguesia, “progressista” ou não, o grande problema não era a penetração do capital “imperialista”, mas sim o avanço da classe operária. Tanto quanto os grandes latifundiários, os capitais industriais e financeiros sentiam-se

ameaçados pelo crescimento das lutas sociais. Assim o PCB entrara nos anos 60. Levantava a bandeira da democracia como instrumento necessário para a organização dos trabalhadores.

Ainda no âmbito das esquerdas, no início dos anos 60, o PCB sofria com a concorrência de outros atores sociais. A bem da verdade, a crise desencadeada pelo XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (1956) auxilia na compreensão das cisões que ocorreram no PCB no período posterior.

Neste panorama, pela primeira vez em sua acidentada história de alianças com os trabalhistas, o PCB sofria a concorrência crescente de forças políticas à sua “esquerda”. Além dos tradicionais grupos de orientação trotskista, sempre muito ativos, mas de pouca expressão na sociedade, a partir do início dos anos 60 constituíram-se diversos partidos e organizações, desafiando o virtual monopólio do PCB à *esquerda* da cena política nacional: a Organização Revolucionária Marxista-Política Operária (ORM-POLOP), de 1961; o já referido Partido Comunista do Brasil (PC do B), formado em 1962. Neste mesmo ano, a Ação Popular (AP), agrupando setores católicos radicalizados. (REIS FILHO, 2002, p. 91)

O processo de radicalização dos conflitos sociais levou a burguesia, associada ao capital estrangeiro, além das camadas médias, a apoiarem o Golpe civil-militar. A crise econômica e os avanços dos movimentos sociais expressaram os limites da democracia liberal em nossas terras. A democracia populista terminava melancolicamente. A fé nos setores progressistas da burguesia chegava ao fim de forma trágica.

1.4.1 A ação das esquerdas e a educação: 1945-1964

O término do Estado Novo, em 1945, e a anistia permitiram o retorno do debate educacional. Embora os comunistas não detivessem a hegemonia dos debates que se sucederam, isso não implica afirmar que estiveram ausentes. A bem da verdade, antes mesmo da cassação do registro, em novembro de 1945, o PCB apresentou um programa mínimo de “união nacional”, que se constituía em seu compromisso político. Na pauta do programa constava o tema da educação:

Pela imediata democratização do ensino, sua simplificação de maneira a assegurar instrução primária, técnico-profissional e na medida do possível secundária, gratuita às mais amplas camadas da população. (Comitê Nacional do Partido Comunista do Brasil *apud* Carone, 1980, p. 467)

Em verdade, ainda que a proposta presente no programa fosse sintética, o retorno das atividades parlamentares propiciou um novo enquadramento da educação nas preocupações do partido. Ao contrário do discurso liberal, o PCB apontava a miséria como um dos fatores

responsáveis pelo fracasso escolar, o que implicava entender a educação dentro do quadro das questões materiais presentes na sociedade.

Em entrevista concedida a Éster Buffa e Paolo Nosella, Pascoal Lemme que assessorou o deputado Jorge Amado, elaborou o seguinte projeto:

Este projeto, com apenas dois artigos, dizia o seguinte: todos os estudantes que completarem os sete anos de ensino médio, não importa o tipo, teriam o direito a concorrer ao vestibular para a Universidade. Entreguei a ele, e, com aquela confusão, não pude explicar, exatamente, o alcance daquilo. Ele começou a receber telegramas elogiosos de todo o Brasil. Expliquei a ele que só quem fazia o curso secundário é que tinha o privilégio de fazer o vestibular para o ensino superior. Os outros que fazem sete anos, às vezes são rapazes mais amadurecidos até do que esses meninos de famílias mais ricas, e, no entanto, estão proibidos (de prestar o vestibular). O ensino comercial, um ensino já de nível bastante mais alto, só mais tarde permitiu o acesso ao curso (superior) de administração. Era isso que estava acontecendo. Eu generalizei o privilégio para todos os que fizessem sete anos de grau médio, pois todos teriam o mesmo direito de provar sua capacidade no vestibular, em igualdade de condições. De certa forma, quebrava-se um pouco a organização do Capanema, que “reconhecia” as classes existentes. Isso era mais leal do que mascará-las num tipo de ensino profissionalizante. (LEMME *apud* Buffa e Nosella, 1991, p. 135-136)

Sem dúvida, conforme aponta Lemme, a Reforma Capanema expressava conservadorismo presente nas elites dirigentes em nosso país. Afinal, o caminho traçado para as elites na Reforma era simples: do Ensino primário, quatro anos; Ensino secundário, 1.º e 2.º ciclos com quatro e três anos respectivamente, e, posteriormente o Ensino superior. Em contrapartida, as camadas populares, caso conseguissem superar as dificuldades materiais, do primário dirigiam-se ao curso profissionalizante, que só dava acesso a um curso superior na mesma área. Nesse sentido, a proposta de Lemme não deixa de ser um avanço em relação à Reforma Capanema.

Os comunistas, contudo, não se limitaram a apresentar projetos. A efervescência ideológica da Guerra Fria trouxe reflexos concretos no Brasil. Com a decretação da ilegalidade do PCB, verificou-se a radicalização do discurso político do partido. Distante das tribunas parlamentares e da grande imprensa, o partido enxergava no movimento sindical um meio de educação política e denúncia das relações de exploração presentes no capitalismo. Segundo Ângelo Priori, em agosto de 1950, o PCB divulgou uma resolução sobre as atividades sindicais, em que enfatizava as greves e lutas salariais não como meios de reivindicações econômicas, mas sim instrumentos de educação política dos trabalhadores. (2003, p. 75)

Ainda em 1950, Prestes levantava a bandeira de “um governo revolucionário” que substituiria a “atual ditadura feudal burguesa”. Neste manifesto, a educação encontra-se presente:

Pelas liberdades democráticas para o povo – Efetiva liberdade de manifestação do pensamento, de imprensa, de reunião, de associação, de organização sindical, etc. Direito do voto para todos os homens e mulheres maiores de 18 anos, **inclusive analfabetos**, soldados e marinheiros. Abolição de todas as desigualdades econômicas e jurídicas que ainda pesam sobre a mulher. **Completa separação da Igreja do Estado** e ampla liberdade para a prática de todos os cultos. Abolição de todas as discriminações de raças, cor, religião, nacionalidade, etc. Ajuda e proteção especial aos indígenas, defesa de suas terras e estímulo à sua organização livre e autônoma. Justiça rápida e efetivamente gratuita com juízes e tribunais eleitos pelo povo. (...)

Instrução e cultura para o povo – **Ensino gratuito para todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade** e redução de todas as taxas e impostos que pesam sobre a instrução secundária e superior. Trabalho para a juventude que termina seus estudos. Apoio e estímulo à atividade científica e artística de caráter democrático. (PRESTES *apud* Carone, 1980, p. 467-468) (o grifo é meu)

Todavia, os conflitos presentes no partido, a conjuntura nacional e as denúncias contra Stálin no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética alteraram a rota política do PCB que passou a defender a constituição de alianças com os setores progressistas da burguesia nacional. Era o momento em que as teses nacionalistas ganhavam força. Nesse ambiente marcado pela fermentação ideológica, o PCB passa a enfrentar a concorrência tanto no âmbito dos partidos de esquerda, como na esfera dos movimentos sociais.

Obviamente as lutas políticas não se limitavam ao Parlamento. A disputa pela hegemonia ultrapassava as fronteiras partidárias para penetrar no território dos movimentos sociais. O clima de engajamento e radicalização era impulsionado pelas próprias contradições de um país que se industrializava rapidamente através de um padrão de concentração de renda. A ampliação das tensões sociais no processo político detonou um conjunto de pressões reivindicatórias das camadas populares.

O coro reivindicatório era entoado pelas forças populares e democráticas. Dessa forma, cresceram as organizações que lutavam pela educação popular no início dos anos 60. Era visível o crescimento da politização no movimento estudantil. Sem se preocupar em analisar de forma detida as lutas no interior da UNE (União Nacional dos Estudantes) e sua vinculação com as lutas políticas do período, é possível identificar, a partir de 1956, a hegemonia de estudantes comunistas e socialistas. Segundo Moraes:

O cardápio de lutas da UNE incluía itens como a reforma universitária e educacional, limitações ao capital estrangeiro, combate ao imperialismo, política externa independente, indisfarçável simpatia por Cuba, reforma agrária, efetiva participação dos trabalhadores nas decisões do poder público. (MORAES, 1989, p. 48)

Assim, a UNE não permaneceu imune ao “vírus” da crescente mobilização política que ocorria em diferentes organismos da sociedade. Um bom exemplo foi a participação da entidade na defesa da escola pública contra os interesses privatistas, além do movimento em torno da

promoção da “cultura popular”. A materialização dessa opção pode ser identificada nos CPCs (Centros Populares de Cultura) criados em 1961. A atuação dos CPCs centrou-se no teatro de rua e em projetos de alfabetização.

Ligado à Prefeitura de Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) constituiu-se em outra iniciativa no âmbito das esquerdas. O objetivo era estimular a conscientização das camadas populares, analfabetas e “incultas”, através da alfabetização inspirada no método Paulo Freire e de atividades culturais e artísticas. É justamente no interior desses movimentos que surge a chamada “Pedagogia Libertadora” de Paulo Freire, que se sustentava na afirmação do homem como “sujeito histórico”. Assim, fazia-se necessário romper com o autoritarismo e paternalismo presentes em nossa sociedade e forjar uma nova mentalidade através da conscientização do homem diante dos problemas nacionais.

O golpe civil-militar de 1964 desativou essas experiências por considerá-las subversivas, além de perseguir seus idealizadores. O reflexo da ditadura foi nefasto. A UNE foi considerada fora da lei. Foram proibidas quaisquer tentativas de ação política. “Estudante é para estudar”. Nesse sentido, instalava-se o terrorismo de Estado nas universidades. Assim, muitos trabalhavam sob censura e com o risco de serem delatados. A intenção do regime é enquadrar a educação dentro dos moldes do modelo econômico, dentro do espírito empresarial, baseado na “racionalização” própria do sistema capitalista.

2 - O GOLPE CIVIL-MILITAR E A DITADURA

Do ponto de vista de classe, a ditadura originada em 1964 foi obra da burguesia brasileira. Nesse sentido, o golpe civil-militar de 1964 é o marco da reorganização da hegemonia burguesa na sociedade brasileira, para cuja manutenção não era mais suficiente o pacto populista. Tratava-se de uma modernização conservadora que produziu a expansão e a intensificação das relações capitalistas de produção.

O empresariado brasileiro teve a aliança dos latifundiários, a colaboração das multinacionais, a ajuda do Governo norte-americano e contou com a intervenção executiva das Forças Armadas. Estas, por sua coesão institucional essencialmente conservadora e antidemocrática, não apenas se incubiram da execução do golpe, como assumiram o Poder de Estado, militarizaram suas instituições e imprimiram um estilo militarizado à tomada de decisões na esfera da política estatal. (GORENDER, 1981, p. 102)

Nesse sentido, o movimento golpista legitimou-se através de um discurso moralista e de restauração da ordem econômica – abalada pelos movimentos populares – e favorável a um padrão de desenvolvimento baseado na associação ao capital estrangeiro. Politicamente, o regime implantado perseguiu e eliminou todas as organizações que clamavam por reformas nacionalistas ou que tivessem no horizonte político perspectivas revolucionárias.

Assim sendo, foram extintos a Frente Parlamentar Nacionalista, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), o Pacto de Unidade e Ação (PUA) e as Ligas Camponesas; sindicatos sofreram intervenção do Estado, sendo seus líderes perseguidos, presos ou exilados. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi outra vítima do golpe, sua sede foi invadida e incendiada, no próprio 1º de abril, pelos integrantes do CCC - Comando de Caça aos Comunistas.

A característica concentradora da Ditadura pode ser avaliada a partir da política salarial, da política fundiária, da política tributária etc. Nesses termos, o achatamento salarial levado adiante pelas autoridades do regime funcionou como um dos pilares da acumulação capitalista no período, o que gerou a deterioração das condições de vida do trabalhador. Ao mesmo tempo, verificava-se o crescente processo de desnacionalização da economia com a abertura ao capital estrangeiro: créditos, instalação de multinacionais, facilitação da remessa de lucros, endividamento externo etc.

A expressão “golpe civil-militar” não é uma simples preferência do pesquisador, mas reconhecimento da forte influência de amplos setores da burguesia na articulação do golpe de Estado, bem como na manutenção da Ditadura. A bem da verdade, a tese que advoga a

hegemonia da burocracia militar de Estado absolve os grandes capitais privados associados ao capital estrangeiro. Disto decorre uma visão restritiva da organização do Estado durante os “anos de chumbo”.

Não podemos esquecer que havia uma comunhão de interesses entre o capital e as autoridades que controlavam o Estado: a burguesia abria mão dos controles políticos tradicionais e de instrumentos como a liberdade do Parlamento, o pluripartidarismo etc.; o Estado, por seu lado, mantinha a ordem a qualquer custo, assumia os interesses da burguesia associada ao capital estrangeiro como se fosse do “povo”. Em outras palavras, a chamada Ditadura Militar, identificada por muitos intelectuais como um “regime autoritário”, era uma ditadura de classe. Conforme os apontamentos de Marcelo Ridenti:

Em outras palavras, a ideologia tecnocrática e militar veio substituir a populista, mas prevalecia a hegemonia burguesa no conjunto da sociedade. A ideologia da participação indiferenciada de um único povo no desenvolvimento da nação dava lugar à eficiência tecnocrática com autoridade governamental forte no combate ao ‘inimigo interno’, que garantisse a segurança indispensável ao desenvolvimento da nação. A hegemonia burguesa reorganizava-se na segunda metade da década de 60, ia-se transformando, lançava mão de uma nova ideologia. O conjunto da sociedade brasileira continuou submetido à ‘subordinação interiorizada e imperceptível’ de um ‘complexo de experiências, relações e atividades’ que constituem a hegemonia burguesa, para usar uma formulação de Chauí. (RIDENTI, 1993, P. 91)

Cabe dizer então que, para a consolidação desse modelo, foi necessário instituir uma nova estrutura jurídica com objetivo de reforçar o aparato repressivo. Os atos institucionais, a Constituição de 1967, a Lei de Segurança Nacional são exemplos notórios desse processo. No entanto, apesar da ditadura instituída, a oposição ao regime rearticulava-se no âmbito do movimento operário e estudantil.

O assassinato do estudante Edson Luís em março de 1968, obra da polícia, funcionou como um elemento catalisador dos grupos de oposição que organizavam suas forças. As manifestações públicas de protesto crescem e, com elas, os enfrentamentos com as tropas do regime.

Com o beneplácito do capital, as Forças Armadas desencadearam uma nova escalada repressiva. Em 13 de dezembro de 1968, o governo militar baixou o Ato Institucional n.º 5, que materializava a ditadura sem disfarces. Iniciavam-se os anos mais sombrios da ditadura. As perseguições aos opositores, a censura a todas as formas de expressão e a tortura tornaram-se rotineiras. Nesse ambiente, sem espaço institucional para oposição, setores dos movimentos de esquerda brasileira partiram para a resistência armada contra o regime.

2.1 As esquerdas no Brasil nos anos 60

O clima de engajamento político e de crescimento dos movimentos sociais na sociedade brasileira tinha sido impulsionado pelas contradições do próprio processo acelerado de industrialização. A luta de classes superava os limites da democracia burguesa, incapaz de oferecer uma resposta satisfatória para as demandas populares, que clamavam por reformas de caráter social, ou ainda, para a burguesia interessada em frear tais movimentos.

No início dos anos 60, predominava o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que, mesmo na ilegalidade, apresentava considerável influência no movimento sindical e em outros movimentos de esquerda. Sua plataforma política tinha como objetivo a realização da “revolução burguesa” no Brasil, uma vez que, na avaliação de seus militantes, no campo, a sociedade apresentaria, características semi-feudais, o que seria um obstáculo ao desenvolvimento das forças capitalistas no país. Ainda segundo a mesma avaliação, as forças identificadas com o feudalismo no Brasil teriam como aliado o imperialismo, a quem não teria interesse o livre desenvolvimento da nação brasileira. Portanto, a tarefa dos comunistas seria a aglutinação das forças progressistas com a burguesia nacionalista para levar adiante a revolução democrático-burguesa, passo necessário para a libertação das camadas proletárias³⁵. Assim sendo, o PCB avaliava a posse de João Goulart como um fato importante para alcançar a formação de uma frente única nacionalista e democrática, integrada pelo proletariado, camponeses e setores da burguesia nacionalista.

Porém, as forças de esquerda no Brasil não se constituíam em um único bloco monolítico. Outras correntes surgiram no início dos anos 60 como contraponto à orientação do PCB. A POLOP (ou ORM-PO, isto é, Organização Revolucionária Marxista – Política Operária) e a Ação Popular (AP). Originada em 1961, a POLOP aglutinava militantes de pequenas correntes que contestavam as idéias reformistas do PCB. A AP surgiu em 1962 no interior da Juventude Universitária Católica (JUC)³⁶. Na verdade, as aproximações da JUC com alguns

³⁵ Conforme Denis de Moraes, no início dos anos 60, o PCB tinha confortável hegemonia no movimento sindical, com forte presença de seus militantes nos principais sindicatos, federações, confederações, e mesmo no Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Além disso, o partido controlava 21, das 42 Federações de Trabalhadores Rurais e vários sindicatos. No âmbito estudantil, os comunistas tiveram forte penetração na Direção da UNE, em UEEs e DCEs. (1989, p.59-60)

³⁶ Já em 1960, a corrente mais progressista no interior da JUC levantava a bandeira de uma “esquerda cristã” e, em 1961, através de uma aliança com os comunistas conseguiram eleger Aldo Arantes para a presidência da UNE.

princípios da esquerda despertaram a desaprovação da hierarquia católica, fato já discutido na dissertação de mestrado. Dessa forma, o nascimento da AP expressava as dificuldades de um grupo de militantes católicos progressistas em trabalhar dentro da Igreja Católica que permanecia, apesar das transformações e conflitos internos, eminentemente conservadora. Conforme Ridenti:

(...) Em 1964, a AP defendia a criação de uma alternativa política que não fosse capitalista ou comunista, inspirada em um humanismo cristão mesclado com influências da Revolução Cubana, ainda que já tivesse desatado seus vínculos orgânicos com a JUC. (RIDENTI, 1993, p. 26)

Além dos grupos citados, é preciso enfatizar a presença das Ligas Camponesas, que se constituíam em um movimento composto por lavradores, estudantes e intelectuais. Os objetivos iniciais do movimento ligavam-se à reforma agrária e à luta pela extensão dos direitos trabalhistas no campo³⁷.

Por fim, outros pequenos agrupamentos compunham o cenário das esquerdas no Brasil, como o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Partido Operário Revolucionário-Trotskyista (PORT). Fundado em 1962, a sua origem deve ser buscada na dissidência de um grupo de militantes que não concordava com a condenação do stalinismo, nem com a proposta de aliança com a burguesia nacional. O PORT constituiu-se em um pequeno grupo que se organizou nos anos 50. Ambos opunham-se à linha pró-soviética e pacifista do PCB e levantavam a bandeira da revolução permanente.

2.2 A fragmentação das esquerdas e a luta armada

O período que antecede o golpe civil-militar no Brasil configura-se um dos momentos mais instigantes e dramáticos da história contemporânea brasileira. O golpe civil-militar e a derrota sem resistência das forças populares em 1964 marcaram profundamente a esquerda no Brasil. Muitos militantes assistiram perplexos ao golpe. O problema político, tanto quanto fundamental, para a esquerda, encontrava-se no fato de não saber como seria possível resistir à ditadura. Na verdade, as esquerdas não conseguiram aglutinar forças que se materializassem em fusão de propostas comuns. Em um ambiente marcado pelo fracasso e pela ascensão dos

³⁷ Francisco Julião, a liderança máxima do movimento, fortemente influenciado pela experiência revolucionária cubana, reforçava sua pregação socialista. Em 1962, fundou o Movimento Revolucionário Tiradentes, que pretendia ser o embrião de uma guerrilha rural. O projeto foi abortado pela intervenção policial ainda durante o Governo Goulart.

golpistas, ocorreram divisões nos partidos e movimentos identificados com a oposição ao regime. Fato emblemático foi o PCB, principal aglutinador das forças de esquerda no Brasil, liderado por Luís Carlos Prestes. Prestes levantava a bandeira de uma grande aliança democrática (incluindo setores da burguesia) para enfrentar a ditadura, porém sem o uso da luta armada. Tal proposta não agradava inúmeros militantes que viam na opção da resistência armada o principal caminho para derrubar a ditadura e construir um governo democrático. Conforme Ridenti (1993, 28), o momento é marcado por uma das maiores crises internas do partido, ao final da qual o secretário geral, Luiz Carlos Prestes, e a direção conseguiram manter a linha antiga do PCB, fato que custou o prestígio político do partido, além das cisões internas ocorridas. Proliferaram-se entre 1965 e 1968 as dissidências no âmbito estudantil. Nesse período, com a fragmentação da militância do PCB, surgem novos grupos, entre os quais o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), capitaneado por Mário Alves e a Aliança Libertadora Nacional (ALN) liderada por Carlos Marighella ³⁸.

No entanto, o PCB não foi o único partido a perder militantes depois da tragédia de 1964. As cisões ocorreram também no PC do B, que perdeu parte de seus militantes. Alguns formaram o Partido Comunista Revolucionário, mais especificamente no Nordeste. Outros militantes do partido constituíram a Ala Vermelha do PC do B (ALA), que também sofreu com as divisões internas, tal qual a AP.

O fechamento dos canais de participação política levou a esquerda a optar pela luta armada e pela guerrilha urbana. O governo respondia com mais repressão e com uma intensa propaganda. Foi lançada a campanha publicitária cujo slogan era: "Brasil, ame-o ou deixe-o".

Inúmeros grupos armados de esquerda surgiram em todo o país, com objetivo de superar a ditadura e o estabelecimento de um "governo popular revolucionário". Entre os diferentes grupos, podemos citar: Ação Libertadora Nacional (ALN), Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), Comando de Libertação Nacional (COLINA), Partido Revolucionário dos Trabalhadores (PRT), PC do B, etc.

³⁸ Em 1967, o dirigente do PCB, Carlos Mariguella, viajou para Cuba para participar da conferência da OLAS (Organização Latino-Americana de Solidariedade), contestando as determinações do partido. Em seu retorno ao Brasil, Mariguella rompeu com o PCB e organizou a Aliança Nacional Libertadora. ALN defendia a luta armada urbana como opção para levantar fundos e implantar a guerrilha rural, abater o regime militar e construir um Estado socialista.

A Ditadura recrudescer através de seus mecanismos de segurança interna e de uma eficiente política repressora³⁹. Desenvolve-se o aparato dos “órgãos de segurança”, que agiam com total autonomia para perseguir, prender e matar, à margem da lei, os indivíduos ligados, ou supostamente identificados, com as organizações de luta política clandestina. Nesse ambiente, os movimentos estudantil e sindical estavam contidos e silenciados pela repressão policial.⁴⁰

Paralelo ao endurecimento político, ocorria o chamado “milagre econômico”, com crescimento significativo do PIB (cerca de 10% ao ano). Porém, tal crescimento teve um preço amargo para as classes populares: a repressão política acoplada ao favorecimento do grande capital ampliou o arrocho salarial, o que contribuiu para o crescimento da concentração de renda. Para ocultar o custo do milagre dos setores populares, os índices oficiais de inflação eram manipulados.

2.3 O fracasso dos movimentos de esquerda no Brasil durante a ditadura

Quais as razões para o fracasso das esquerdas diante do Golpe de 1964 e da repressão que se seguiu? Muitos fatores podem ser arrolados para o entendimento da derrota dos movimentos que se opunham ao regime militar. Entre os fatores importantes podemos destacar o próprio Estado autoritário que proporcionou condições para o fortalecimento dos grupos paramilitares que agiam com o beneplácito das autoridades e a tortura tornou-se constante nos porões dos órgãos de repressão. Também é preciso lembrar que no período anterior à queda de Goulart, a direita já estava devidamente armada para impedir o avanço das lutas populares. Conforme Elio Gaspari:

Antes mesmo da deposição de João Goulart, e sem nenhuma relação direta com as conspirações para derrubá-lo, militantes da extrema direita e oficiais do Exército atacaram a tiros o Congresso da UNE que se realizava em julho de 1962 no Hotel Quitandinha, em Petrópolis. Dois automóveis dispararam contra estudantes que estavam nos jardins, ferindo dois deles. A operação foi creditada ao Movimento Anti-Comunista, o MAC, e dela participou um major do Exército. Desde 1963 existia em São Paulo um Comando de Caça aos Comunistas, o CCC, formado por jovens ligados a políticos conservadores e a militares que a essa altura tangenciavam conspirações. (...)

³⁹ O seqüestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick realizado conjuntamente pela ANL e o MR-8 em 1969 é apontado como um marco no recrudescimento da ditadura.

⁴⁰ Emílio Garrastazu Médici assumiu a Presidência em 30 de outubro de 1969 e governou até 15 de março de 1974. Seu Governo ficou conhecido como "os anos negros da ditadura". Nesse período é que se deram a maior parte dos desaparecimentos políticos e a tortura tornou-se prática comum dos DOI-CODIs, órgãos governamentais responsáveis por anular os esquerdistas.

Na radicalização anterior a abril de 1964 as coisas mudaram. Como dissera o industrial Jorge Bhering de Mattos, diretor da Associação Comercial do Rio de Janeiro: ‘Arma-vos uns aos outros porque nós já estamos armados’. (GASPARI, 2002, p. 251)

Além desses fatores, a falta de integração dos grupos e movimentos que combatiam a ditadura não permitiu a concretização da chamada “frente ampla”. A hegemonia burguesa reorganizou-se após 1964, incorporando até elementos críticos a ela. O método de alfabetização “conscientizadora” de Paulo Freire, por exemplo, que em nosso entendimento já possuía limitações, transformou-se desfiguradamente no MOBRAL. Cabe ressaltar, então, que não havia uma hegemonia cultural de esquerda no Brasil. O controle dos meios de comunicação nas mãos do Estado autoritário, o que não é uma novidade, transmitia uma imagem estereotipada daqueles que se opunham ao regime⁴¹. De outro lado, o país vivia a fase do “milagre econômico”, num clima de ufanismo insuflado pela propaganda oficial do Governo.

2.4 O declínio da ditadura e o renascimento dos movimentos sociais

Um dos instrumentos utilizados pela ditadura para sua “legitimidade” era a sua eficiência na esfera econômica e financeira, além do discurso moralista e ufanista. Na verdade, o “milagre econômico” forneceu o suporte a este processo. Porém, ao aproximar-se o final do governo Médici (1969-1974), o modelo econômico dava sinais de esgotamento e as taxas de crescimento começavam a declinar, fato que se agravaria com a crise do petróleo (1973). Entre as razões para a crise do modelo, podemos citar: o extraordinário endividamento e a crescente incapacidade do Estado em manter o ritmo acelerado de crescimento. Para o entendimento desses problemas, devemos acrescentar as grandes remessas de capital realizadas pelas empresas estrangeiras, o que equivalia à saída sistemática de boa parte do excedente criado pelo sistema econômico. Ao mesmo tempo, com a conjuntura recessiva internacional, o Estado não conseguia captar recursos para compensar a saída de dólares. A queda nas exportações e retração na disponibilidade de capitais completaram o cenário da crise. A recessão estrangulava, mais uma vez, as condições de vida da classe operária. A legitimidade do Estado diminuía à medida que o modelo econômico mostrava sinais de esgotamento. A crise comprometia o pacto de dominação do período anterior, emergindo algumas fraturas no bloco das classes dominantes. Não é demais

⁴¹ Com o AI-5 e a censura prévia era praticamente impossível aos setores de oposição manifestarem-se. Por outro lado, os setores dominantes transmitiam pela imprensa, e ainda o transmitem, seus valores como universais. Assim, por exemplo, as organizações de esquerda eram apresentadas como agentes que poderiam destruir a “paz social”.

lembrar que, em 1974 – apesar dos obstáculos impostos pelo regime e das divisões internas – a ARENA sofreu fragorosa derrota para o MDB, fato que se repete nas eleições de 1976 e 1978.

Em 1974 assumia o governo Ernesto Geisel: era o início da distensão. Nesse sentido, buscava-se uma nova orientação a fim de evitar uma crise que pusesse em risco a estabilidade do regime. No entanto, o início da distensão não implicou o fim do arbítrio e da exclusão dos setores populares. Apesar dos controles autoritários impostos no decorrer da ditadura, ficava cada vez mais evidente a incapacidade do Estado em ter o movimento sindical sob sua tutela. Neste ponto devemos atentar para as palavras de Coutinho:

Como se pode explicar o aparente paradoxo de uma sociedade civil crescer e ampliar sua autonomia sob um regime ditatorial? Antes de mais nada, deve-se recordar que o regime militar brasileiro, malgrado a intensa utilização da coerção e mesmo do terrorismo de Estado, sobretudo nos anos 1969-1976, jamais foi uma ditadura fascista clássica, ou seja, não foi um regime reacionário *com bases de massa organizada*. Apoiando-se na camada militar-tecnocrática, esse regime não foi capaz de criar organismos adequados à conquista de uma hegemonia real na sociedade civil, nem de fazer funcionar os aparelhos desta como “correia de transmissão” de um Estado totalitário, como ocorreu na Itália e na Alemanha. (...) Para obter um consenso mínimo, a ditadura foi assim obrigada a tolerar a presença do Parlamento (ainda que emascarado) e de um partido de oposição, o MDB, que transformou progressivamente numa ampla frente política de todas as forças antiditatoriais. É certo que o regime se empenhou em conquistar o consenso de amplas faixas da população. Mas o consenso buscado (e por vezes obtido) foi sempre um consenso *passivo*, que pressupunha a atomização das massas e não era capaz de se expressar através de organizações que, a partir de baixo, desse apoio ativo à ditadura. O regime, em suma, era “desmobilizador”. (...)

A partir da crise do “milagre econômico”, tornada evidente em 1974, essa tentativa de legitimação entrou progressivamente em colapso, como demonstram as derrotas sofridas pela ditadura nas eleições parlamentares de 1974, 1978 e 1982. Ela perdeu rapidamente as bases de consenso não somente entre as camadas médias, mas inclusive entre alguns segmentos da burguesia monopolista que haviam anteriormente apoiado com decisão. No contexto dessa profunda crise de legitimação, os aparelhos da sociedade civil puderam de novo voltar à luz, hegemônicos agora por um amplo arco de forças antiditatoriais, que ia da esquerda socialista aos conservadores “esclarecidos”. (COUTINHO, 1999, p. 215-217)

Nesse aspecto, no âmbito da sociedade civil, crescia a oposição contra a ditadura, não só por setores identificados com as lutas populares, mas até mesmo de segmentos da burguesia que, reconhecendo a crise que atingia o regime, em evidente processo de deslegitimação e de crise, retiravam o apoio que até então lhe haviam emprestado. Em outras palavras, já não era possível conquistar a legitimidade através de uma política burocrático-assistencialista. Assim sendo, os anos de 1978 e 1979 assistiram ao ressurgimento do movimento sindical e das greves, o que contribuía para novas fissuras no interior das elites dominantes. Cabe ressaltar que as greves deflagradas no período, em áreas de industrialização moderna, como a região do ABC da grande São Paulo, alastraram-se por diferentes regiões do Brasil e envolveram categorias profissionais

que não tinham grande tradição de mobilização, tais como funcionários públicos, professores, motoristas etc. Obviamente, as greves e outros movimentos reivindicatórios do período expressavam a insatisfação dos segmentos populares duramente atingidos pela política econômica que privilegiou a acumulação do capital. A defasagem salarial existente de anos de falsificação dos índices de inflação fez com que a questão salarial se constituísse em um ponto central na aglutinação de forças entre os trabalhadores. Chama-nos a atenção as considerações de Iase sobre o tema:

A ditadura acreditava ter derrotado seu oponente revolucionário pelo fato de ter prendido os comunistas, expulsado do país os militantes de esquerda, proibido os professores progressistas de dar aulas, tolhido os currículos, imposto disciplinas das mais saudáveis como “Educação Moral e Cívica” e “Organização, Social e Política Brasileira”, criado um poderoso sistema de terror e opressão armado e financiado pela maior potência militar do planeta, prendido, torturado e matado jornalistas e operários distribuindo folhetos. Mas que uma ditadura não pode impedir é que as relações sociais de produção, que constituem a base real de sua existência, se encontrem com os valores ideais que as representam e que tão enfaticamente e zelosamente a ordem reproduziu e espalhou para todos os lados.

Os valores burgueses partem da correspondência provocando uma contradição que, como vimos, está na base do processo de consciência. Não se trata de uma contradição entre os valores formais de uma ordem e suas relações materiais, mas de algo mais aprofundado: a reversão de certa universalidade novamente em particularidade, agora como entrave à produção social. (...)

Ocorre que a negação particular vivida cotidianamente por metalúrgicos em São Bernardo é apenas a expressão particular de uma singularidade muito precisa: a forma capitalista de produção sob envoltório de uma ditadura. (...) (IASI, 2006, p. 265-366)

Em síntese, o fracasso das lutas contra a ditadura e a desarticulação de suas principais lideranças, a conjuntura de crise da ditadura que se segue durante dos anos 70 com o ressurgimento dos movimentos populares proporcionaram o espaço para o crescimento das oposições. Com os níveis de opressão atingindo patamares insuportáveis e com o fim do “milagre econômico”, os trabalhadores no ABC paulista rompem a barreira da ilegalidade e desencadeiam um movimento que marcará fortemente a organização sindical e política dos trabalhadores brasileiros. Nesses termos, o crescimento das insatisfações populares e dos conflitos de classe influenciaram as mudanças no regime, no sentido de sua liberalização. Em poucas palavras, o fim do AI-5 em 1978, a decretação da Lei da Anistia e a reforma partidária em 1979 demonstravam o ocaso da ditadura militar no Brasil⁴². No caso específico da reforma partidária, o Governo permitiu o retorno do pluripartidarismo. A Arena e o MDB foram extintos. A maioria dos membros do partido governista formaram o PDS (Partido Democrático Social) e o MDB passou a

⁴² A Lei da Anistia aprovada em 28 de agosto de 1979 ficou muito distante daquilo que era reivindicado pelos familiares dos presos e exilados políticos, além de permitir a impunidade dos indivíduos ligados à repressão. No que diz respeito à reforma partidária, o objetivo do Governo era dividir a oposição.

se denominar PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Outros partidos se formaram nesse processo: PP (Partido Popular); PDT (Partido Democrático Trabalhista); PTB (Partido Trabalhista Brasileiro); e o PT (Partido dos Trabalhadores).

Neste ponto devemos atentar para certos aspectos emblemáticos de nossa história recente. O projeto de transformação revolucionária da sociedade brasileira pela ação dos grupos de vanguarda, que buscavam representar os trabalhadores, fracassaram. Por outro lado, no momento que ficava mais evidente a corrosão da hegemonia da ditadura civil-militar, originada em grande parte pela crise econômica, assim como pelo ressurgimento dos movimentos populares, principalmente após 1975, Gramsci⁴³, tornava-se uma grande matriz teórica para grandes intelectuais comprometidos com a oposição à ditadura.

Cabe enfatizar que, no contexto dos embates contra a ditadura, o conceito gramsciano de “sociedade civil” tornou-se sinônimo de tudo aquilo que se contestava ao Estado ditatorial, sem levar em conta que aquele representava os interesses da burguesia. Tal confusão foi facilitada pelo fato de “civil” denotar o oposto de “militar” no Brasil. Disso resultou uma primeira leitura apressada e problemática do conceito: o par conceitual sociedade civil/Estado, que forma em Gramsci uma unidade na diversidade, ostentou características de oposição radical, assinalada ademais por um realce maniqueísta. Nesse contexto, ao oposto do que é dito por Gramsci, tudo o que provinha da “sociedade civil” era adotado de forma positiva, enquanto tudo o que dizia respeito ao Estado surgia com características negativas.

Mas até mesmo como proposta declaradamente política, o “gramscismo” brasileiro prosseguiu seu caminho. É curioso registrar, como fato emblemático, que alguns conceitos gramscianos, em particular o de “sociedade civil”, tornaram-se – sobretudo nos anos 80 – moeda corrente em nossa literatura política, tanto universitária como jornalística. Mais importante, porém, é que o pensamento político de Gramsci tenha então começado a se expandir em diversos setores da esquerda, de uma esquerda que, pela primeira vez na história do Brasil, tornou-se nesse período - sobretudo depois da fundação do PT, em 1980 – majoritariamente constituída por personalidades situadas fora do PCB. Essa expansão resulta, pelo menos em parte, da diáspora dos “gramscianos” egressos do PCB: o fato de que tenham optado por diferentes partidos contribuiu para dar à influência das idéias de Gramsci um caráter mais amplo e polimórfico, embora ao mesmo tempo menos nítido e, em muitos casos, até mesmo eclético ou abastardado. (COUTINHO, 1999, p. 296)

A princípio, esse mal entendido conceitual, que em nosso entendimento trouxe conseqüências nocivas para o avanço das forças progressistas, não provocou, no caso da ditadura, grandes danos, embora tenha colaborado para ofuscar o caráter antagônico das classes

⁴³ Segundo Carlos Nelson Coutinho, os textos de Gramsci chegaram ao Brasil no início dos anos 60. Contudo, a repercussão foi limitadíssima. A retomada significativa de seus trabalhos tem início em meados dos anos 70. (1999, p. 287-292)

sociais e seus respectivos representantes que formavam a sociedade brasileira. A partir daí começam a surgir problemas maiores, principalmente com a transição do poder aos “civis”. O pensamento neoliberal apropriou-se arditamente da oposição maniqueísta para execrar de vez tudo o que provém do Estado e para exaltar de forma acrítica a “sociedade civil” despolitizada, ou seja, convertida num mítico “terceiro setor” falsamente situado para além do Estado e do mercado.

Portanto, é nesse cenário que devemos compreender a gestação do Partido dos Trabalhadores e a sua constituição ao longo dos anos 80. A história do partido não se fez sob as condições ideais para construção de uma alternativa à ordem estabelecida, mas sim, sob condições de uma agremiação que herdou as experiências de diferentes grupos que se colocaram contra a ditadura. As condições materiais eram diferentes daquelas encontradas pelos militantes progressistas nos anos 60. Entender como o partido participou do jogo e as táticas adotadas, inclusive no âmbito da educação, é a nossa intenção.

3 - A ORIGEM DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

O surgimento do PT constituiu-se na expressão dos movimentos sociais, crítico do modelo sócio-econômico arraigado historicamente na sociedade brasileira, como contestação das práticas eleitorais marcadas pelas fraudes e clientelismo, e do próprio regime civil-militar. Ao mesmo tempo, o PT exprimia a condenação à concepção de partido de quadros revolucionários, própria de segmentos da esquerda. Nesse aspecto, o PT expressou a fusão possível entre as diferentes tradições presentes na esquerda brasileira, com os novos elementos originários dos movimentos populares dos anos de 1970/80, com a contribuição de militantes cristãos da Teologia da Libertação e intelectuais independentes. Em outras palavras, o projeto socialista do PT foi uma mescla de um projeto das esquerdas que sobreviveram ao Regime Militar. Afinal, o PT abrigou em seu interior, as utopias cristãs, ligadas à Teologia da Libertação e comunistas de diferentes “colorações” por uma sociedade democrática, justa e igualitária. Nesse sentido, é preciso compreender como foram construídos os projetos hegemônicos pelo núcleo dirigente do partido, como forma de entender as transformações ocorridas no interior do PT, além de seu projeto educacional.

Assim sendo, como entender a participação dos intelectuais católicos na máquina administrativa da Prefeitura de São Paulo e, mais especificamente, na Secretaria Municipal de Educação durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992)? Qual a influência desses intelectuais no Partido dos Trabalhadores e na elaboração das políticas educacionais? Para responder a essas e outras questões relativas ao tema, entendemos ser fundamental partir da premissa de que os partidos políticos não se constituem em fenômenos isolados da sociedade. Portanto, cabe-nos analisar as origens do Partido dos Trabalhadores e sua afinidade com os setores progressistas do catolicismo em um contexto histórico marcado pelo declínio do regime militar e de crise do “socialismo real”.

3.1 A formação do Partido

Um aspecto importante na busca de uma compreensão na formação do PT é a definição do significado da palavra “partido”, que designa uma *“associação de pessoas unidas pelos*

mesmos interesses, ideais, objetivos”, conforme definição do *Dicionário Aurélio*.⁴⁴ Acrescentaríamos que um partido envolve uma “parte” da sociedade que objetiva a conquista do poder, como instrumento de defesa de uma determinada ordem política, econômica e social. Poderíamos também, dentro de uma perspectiva mais ampla, caracterizar como partido uma revista, um jornal, as instituições religiosas, educativas etc. Em uma perspectiva gramsciana, tais organizações constituem a sociedade civil, e buscam em suas respectivas atividades a construção da hegemonia de classe. Assim sendo, as diferentes organizações da sociedade civil transformam-se em trincheiras em uma sociedade dividida em interesses antagônicos. É nesse sentido que todo partido político é sempre um agente de educação. Sem ser escolar, ele é educativo. É uma instância de luta pelo poder e também um instrumento de educação de seus militantes. Terreno de conflitos ideológicos, de concepções antagônicas, mas também de busca do consenso, a sociedade civil definida por Gramsci é uma categoria dinâmica onde se define a política e a busca pela hegemonia de uma classe.

Como se sabe, a gestação do PT ocorreu em um período em que o modelo econômico do regime civil-militar apresentava claros sinais de esgotamento, o que deixava transparecer as cisões no interior do bloco dominante, ao mesmo tempo em que se potencializavam os movimentos sociais. O Partido dos Trabalhadores nasceu como uma alternativa histórica da e para as classes subalternas. Nascido do movimento derivado dos novos atores sociais do mundo do trabalho procedentes da modernização conservadora outorgada pela ditadura civil-militar, o novo partido, para ser, de fato, novo, necessitaria, conforme seus dirigentes, abandonar todas as orientações anteriores instituídas no campo da esquerda. Desde suas origens, o PT proclamou-se como uma novidade que ignorava qualquer predeterminação. De forma cristalina, a idéia era a de que o PT assumiria a sua construção como uma prática e não como o resultado de uma elaboração teórica.

Não obstante sua guinada política observada ao longo dos anos à condição de mera máquina eleitoral, sua contribuição histórica não deve ser menosprezada, principalmente porque contribuiu para a organização política de milhares de trabalhadores em torno das bandeiras que levantou, o que sem dúvida, constituiu-se em uma experiência significativa no quadro de um país dependente e nos marcos do subdesenvolvimento.

⁴⁴ Dicionário Aurélio, Editora Nova Fronteira.

Chama-nos a atenção nesse cenário as tensões no cenário mundial: de um lado, a Revolução Sandinista e os movimentos guerrilheiros de El Salvador; por outro lado, o crescimento da crise no bloco de países socialistas do Leste Europeu, iniciado pela Polônia, e o espaço que se ampliava diante da ofensiva ideológica do neoliberalismo. Estava em curso um processo de reestruturação do capital envolvendo novas formas de produção com a “revolução” microeletrônica. Segundo os apontamentos de Hobsbawm, a disposição geral do capitalismo das “Décadas de Crise”

(...) A tendência geral da industrialização foi substituir a capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas para fora dos empregos. (...)

O crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltariam jamais. (...)

A tragédia histórica das Décadas de Crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aperto financeiro dos governos, que – direta ou indiretamente – eram os maiores empregadores individuais, e não menos, após 1980, pela então predominante teologia do livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização dos lucros, sobretudo das empresas privadas que, por definição, não pensavam em outro interesse além do seu próprio pecuniário. (HOBSBAWM, 2001, p. 402-404)

A melhor forma de ilustrar tais mudanças é através do trabalho e do desemprego. Mesmo nas empresas visivelmente em expansão, começaram a dispensar mão-de-obra em ritmo acelerado. Assim como o avanço das transformações das relações de produção capitalista, a crise que se gestava no mundo socialista também reordenava o movimento operário. Nesse sentido, a crise do modelo soviético foi um referencial importante, e seu completo naufrágio, no início dos anos 90, deixou inúmeros partidos comunistas à deriva.

Apontado como uma novidade, atraiu muitos e provocou alarme em amplos setores do espectro dominante. Muitos intelectuais enxergavam no partido a possibilidade de rompimento com a ordem estabelecida e a possibilidade concreta de uma organização de trabalhadores levada à frente pelos próprios trabalhadores, sem a chancela das elites. Como afirma Iasi, com propriedade, sobre a formação do PT, “*talvez um dos maiores e mais significativos de base trabalhadora já criado na América Latina*”. (2006, p. 357) Em nosso entendimento, é absolutamente evidente que o proletariado brasileiro, através da construção do PT, conquistou naquele momento histórico um grande grau de consciência de classe e de defesa de seus próprios interesses.

Não obstante os elementos apontados acima, o modelo originário do Partido dos Trabalhadores também é conformado pela inserção original do partido nos parâmetros da institucionalidade. A bem da verdade, ainda que questionasse contundentemente a legitimidade das instituições, delas participa desde o primeiro momento. Daí a preocupação de suas lideranças em garantir as condições legais para que o partido funcione, não economizando esforços neste sentido. Dessa forma, há uma ambigüidade originária no PT. Ele nasce das lutas concretas contra o regime civil-militar, apresenta traços revolucionários, mas é também um partido que, desde seus primeiros passos, atua na legalidade, apesar do fato de que muitos dos grupos que o integram tenham suas origens na ilegalidade, como organizações clandestinas. Com efeito, o PT nasce sobre o influxo de diferentes estímulos, em um momento de crise do modelo político-econômico.

No Brasil, o surgimento do PT expressava as contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade e por uma tradição histórica de repressão aos partidos de esquerda⁴⁵. Nesse sentido, além das dificuldades de conhecimento das propostas dos comunistas em função da ilegalidade, temos que considerar que a derrota da luta armada e o desmantelamento dos diferentes setores da esquerda, entre os quais o PCB e o PC do B, criaram um vácuo na esquerda, o que abriu caminho para o surgimento do PT no interior da oposição aos governos militares, com uma opção de oposição alicerçada nos movimentos sociais e parlamentar.

No entanto, cabe ressaltar que, por ocasião das greves operárias de 1978, 1979 e 1980, realizadas fundamentalmente na região do ABC da grande São Paulo, em meio a um processo de reestruturação do projeto de “abertura política” do regime, o novo sindicalismo superou o âmbito das reivindicações econômicas e levantou bandeiras de um leque amplo de outros agentes políticos, adquirindo, dessa forma, papel importante na luta pela superação do regime civil-militar. Dentro desse quadro, devemos considerar também o papel dos setores progressistas do catolicismo identificados com a teologia da libertação e comprometidos com as lutas populares através de diferentes pastorais da Igreja.

Entre os grupos que encontramos na origem do PT, podemos destacar:

⁴⁵ A título de exemplo, é importante lembrar que a grande massa de trabalhadores, que surgiu com o processo acelerado de industrialização e urbanização, não conseguiu organizar um partido que aglutinasse legitimamente seus interesses. No período pós Estado Novo, o PCB teve um breve período de legalidade (1945-1947). Com a Ditadura Militar, além da fragmentação das esquerdas, os órgãos de representação dos trabalhadores foram duramente atingidos pela repressão.

1. Setores do catolicismo progressista, representados por numerosas organizações, como: a Pastoral Operária (PO), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT);

2. Dirigentes sindicais comprometidos com o “novo sindicalismo” que se opunha à ditadura;

3. Agrupamento de tendências menores colocadas na clandestinidade durante o Regime Militar;

4. Setores da intelectualidade ligados às principais universidades brasileiras;

5. Grupos de parlamentares identificados com a chamada “tendência popular” eleitos pelo MDB.

Sem dúvida alguma, o processo de formação do PT expressou a composição de diferentes setores da esquerda e de suas experiências de lutas que se materializaram na formação de uma agremiação classista, mas que buscava internamente resolver questões que definiriam a trajetória do partido. Obviamente, tais questões foram resolvidas no quadro da correlação de forças existentes dentro do PT, e marcaram sua trajetória e prática política que se seguiram.

É sabido que a extrema-esquerda brasileira foi um importante protagonista no trabalho de filiação e fundação do Partido dos Trabalhadores, e que militou árdua e apaixonadamente para transformá-lo em partido revolucionário, de forma que não é possível referir-se à extrema-esquerda, sem que recuperemos a origem do PT. A opção pelo partido como instituição adequada para a expressão política decorreu da relevância que assumiu a forma legal de luta. Anteriormente, como o bipartidarismo (ARENA e MDB), como ainda não era possível organizar um partido dos trabalhadores, parte da extrema-esquerda chegou a apoiar alguns “candidatos operários do MDB” (CONCEIÇÃO, 2000, p. 292)

Caracterizado como uma novidade, seduziu muitos e provocou a reação dos setores dominantes. Muitos partidários do PT viam a possibilidade de rompimento com a lógica dos partidos meramente eleitorais da história republicana no Brasil. Parece-nos, portanto, que da arena política o partido representou nos seus primórdios uma perspectiva com forte componente classista e anticapitalista.

(...) Ocorre que a classe trabalhadora havia promovido sua reentrada no cenário político com a emergência de uma vigorosa ação sindical vinda da insuspeitável região na qual os sociólogos haviam preconizado o fim da consciência de classe típica. A passagem de uma ação sindical para a formação de um partido parecia improvável nas suas próprias palavras de seu principal líder, Lula, que reiteradamente afirmou o caráter apolítico do movimento e sua firme intenção de não participar da ação política partidária.

Muito mais que o aspecto original das formas de organização, que ao fim não se mostraram assim tão originais, nos desperta o interesse um aspecto “não original”: uma classe, no centro estratégico do processo de valorização do valor, se confronta com o capital, primeiro por motivos imediatos e pontuais (ritmo de trabalho, salários, direitos

de organização etc) e depois dá o passo no sentido de buscar uma representação política que permitisse intervir no cenário nacional unificando a ação de algo muito além de sua situação particular e imediata de classe, convertendo-se em pólo aglutinador de diferentes setores de classe e segmentos sociais diversos que se unificam na luta contra a ditadura militar e pela democratização com um corte inicialmente classista e anticapitalista. (IASI, 2006, p. 360-361)

Concebidos nas greves, o ABC forjou militantes, líderes anônimos que se multiplicaram pelo país afora. Muitos assumiram tarefas importantes na organização dos trabalhadores e na formação do partido. Seus antagonistas, por sua vez, criticavam o discurso “radical” dos militantes.

No entanto, ao longo de sua formação histórica, o PT transitou de uma agremiação que defendia o socialismo, ainda que tal conceito constituísse em uma expressão sem contornos claramente nítidos, para um discurso que se distanciava cada vez mais da ruptura, amoldando-se à ordem estabelecida, em função da hegemonia exercida pelos grupos mais conservadores dentro do partido. Em outras palavras, distanciou-se de suas bases sociais à medida em que ganhou espaço no poder institucional. Cabe ressaltar, porém, que a metamorfose ocorrida no interior do partido não ocorreu de forma serena. As feridas abertas pelas disputas internas possuem uma história e deixaram marcas no momento em que o capitalismo manifestava-se e, ainda hoje, com maior intensidade, cada vez mais incapacidade de solucionar os problemas sociais. Tragicamente, a renúncia pela transformação substancial da ordem econômica, política e social é acompanhada pela defesa da identidade entre socialismo e ditadura.

3.2 De subversivos a companheiros da ordem.

De modo geral, a construção do partido foi permeada por inúmeros embates internos. Não devemos nos esquecer da existência dos conflitos entre as forças que se colocavam na defesa de um partido assumidamente marxista e outros que não utilizavam o referencial marxista, adotando posturas da social-democracia. É nesse cenário interno que devemos compreender as indefinições históricas do partido. A propósito do tema, Leôncio M. Rodrigues informa que a proposta de sua organização foi lançada em Lins, por ocasião do IX Congresso dos Metalúrgicos, em janeiro de 1979. No entanto, os planos iniciais não se desenvolveram rapidamente em função das divergências existentes entre os militantes do movimento sindical, no qual havia pressões de pequenos grupos que pretendiam construir uma organização partidária mais revolucionária do que pretendiam Lula e outros sindicalistas. Outro fator apontado pelo autor foi a atividade de

outras organizações mais à esquerda que militavam no movimento operário. Entre as correntes existentes, o autor cita as lideranças do PCB, PC do B e MDB, que não demonstravam interesse na organização de um partido rival (1990, p. 11).

Segundo Moacir Gadotti, na obra *Pra que PT*:

Com a aprovação do Manifesto e do Programa do partido no dia 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion, em São Paulo, estava o PT no caminho da sua legalização. **Internamente, os grupos chamados ‘radicais’ da esquerda oficial, ‘tradicional’, pressionavam para fazer prevalecer suas linhas básicas de ação política.** Lula destacou-se, desde esse momento, pela defesa da democracia interna e rejeitou uma concepção pronta da ideologia do partido, preferindo caminhar lenta, mas seguramente, na construção do projeto do partido com sua própria luta e organização. (GADOTTI, 1989, 21-22) (o grifo é meu)

Percebe-se nos apontamentos de Gadotti que a figura de Luis Inácio Lula da Silva aparece como um conciliador no interior do partido, que buscava definir seu caráter e seus objetivos. Nesse sentido, é possível perceber que a proposta socialista presente encontrava-se diluída em formulações que apresentavam preocupações com a pluralidade democrática e a recusa das experiências vivenciadas pelo chamado “socialismo real”. Vejamos mais uma vez as palavras de Gadotti:

Para o PT, a visão das esquerdas de cinquenta anos atrás, de que bastava ‘tomar o poder’, é incorreta. O poder não é um objeto que se toma pura e simplesmente. É uma correlação de forças entre as classes sociais em luta. Não basta ocupar o poder, é preciso transformá-lo, reinventá-lo a favor dos interesses da maioria. Fazer a revolução não é tomar o aparelho de Estado para impor o socialismo. Não é, tampouco, impondo o marxismo no currículo escolar que iremos construir a consciência socialista. O PT entende que o socialismo será o ponto de chegada e o nosso ponto de partida resultante de um movimento social e político construído a partir do movimento histórico. A alternativa ao Estado capitalista é a organização autônoma da classe trabalhadora, como afirmava Marx: **a emancipação**. O PT valoriza, na luta pelo socialismo, os conselhos de trabalhadores. A **autonomia** é um conceito preciso ao PT: a autonomia das classes dominadas, caminhando com as próprias pernas, construindo-se no movimento de negação da própria negação. Cada setor oprimido deve pegar, em suas próprias mãos, a luta pela sua própria libertação. Assim, o PT rompendo ao máximo o círculo vicioso da relação entre representantes e representados, na prática critica a tradicional **delegação de soberania** que constitui a proposta liberal-burguesa. Trocando em miúdos, afirma o socialismo como meta permanente da classe trabalhadora, onde o controle pelo poder permaneça nas mãos dos sujeitos que lutaram e lutam por ele.

Vejamos a campanha de 1982. O que marcou suas candidaturas? Para o PT, dois pré-requisitos eram fundamentais para uma candidatura: ter sido escolhido pelas bases e, portanto, estar atuando politicamente. Assim sendo, nenhuma candidatura do partido, já em sua primeira campanha, mesmo para a vereança, no menor dos municípios, foi escolhida por questão de prestígio pessoal, capacidade retórica etc. A candidatura tinha de estar engajada na militância, ajudando a classe em sua categoria e o partido em seu processo de amadurecimento. Custasse o que custasse, o compromisso com o partido e com os trabalhadores sempre se mediu, no PT, na proporção do candidato e seu compromisso com o ‘trabalho, terra e a liberdade’, conforme rezou o lema daquela campanha. Não é à-toa que uma das palavras de ordem dos candidatos do PT tem sido

esta: ‘sabemos trabalhar, sabemos governar’. (o grifo é do autor) (GADOTTI, 1989, p. 25-26)

Ora, mais do que a indefinição, já caracterizada anteriormente através dos documentos analisados, o posicionamento do autor expressa a opção presente dentro do partido em apoiar as lutas por reformas como instrumento educativo da consciência de classe dos trabalhadores. Tais tarefas vinculavam-se ao engajamento da militância nas lutas sociais, no movimento sindical etc. É nesse sentido que o PT expressava a sua intenção de participar dos processos eleitorais como forma de fortalecer o processo de lutas e acumular forças para um governo dos trabalhadores. Nesse sentido, o PT seria um instrumento de formação de uma nova intelectualidade.

Dessa forma, predominou a opção pelo jogo político no espaço das instituições burguesas e não pela revolução. Cabe ressaltar, também, que a experiência de criação do PT constituiu-se no espaço re-socialização de inúmeros militantes que sobreviveram às perseguições orquestradas pela ditadura e além de familiares de presos políticos desaparecidos de diferentes categorias de atividades intelectuais que, por um lado, se opunham às táticas do Partido Comunista, mas, por outro, não tinham disposição para contemporizar com a ditadura, bem como com os liberais do MDB – que viria a se tornar o PMDB – que apoiaram a abertura “lenta e gradual” preconizada pelos artífices da ditadura civil-militar.

O caráter classista do partido se expressaria em sua *Carta de Princípios*, datada de 1.º de maio de 1979, lê-se que:

A idéia da formação **de um partido só dos trabalhadores** é tão antiga quanto a própria classe trabalhadora.

Numa sociedade como a nossa, baseada na exploração e na desigualdade entre as classes, os explorados e oprimidos têm permanente necessidade de se manter organizados à parte para que lhes seja possível oferecer resistência séria à desenfreada sede de opressão e de privilégios das classes dominantes. (...)

O povo brasileiro está pobre, doente, e nunca chegou a ter acesso às decisões sobre os rumos do país. E não acreditamos que esse povo venha a conhecer a justiça e democracia sem o concurso decisivo e organizado dos trabalhadores que são as verdadeiras classes produtoras do país.

É por isso que não acreditamos que partidos e governos criados e dirigidos pelos patrões e pelas elites políticas, ainda que ostentem fachadas democráticas, possam propiciar o acesso às conquistas da civilização e à plena participação política para o nosso povo.

Os males profundos que se abatem sobre a sociedade brasileira não poderão ser superados senão por uma participação decisiva dos trabalhadores na vida da nação. O instrumento capaz de propiciar é o Partido dos Trabalhadores. Iniciemos, pois, desde já, a cumprir essa tarefa histórica, organizando por toda parte os núcleos elementares desse partido. (Carta de Princípios, 1.º de maio de 1979) (o grifo é meu)

Dessas considerações, podemos extrair conclusões importantes para o tema que nos preocupa. Por um lado, revelam a postura classista do partido expressa no documento e deixa

delimitado quem são os inimigos dos trabalhadores: “*não acreditamos que partidos e governos criados e dirigidos pelos patrões e pelas elites políticas*”. No entanto, é possível perceber uma oscilação e ambigüidade quando procura definir a “classe trabalhadora”. O que é a classe trabalhadora para o partido que pretendia ser um instrumento de defesa dos trabalhadores? A quem o partido dirige seu discurso? Como fica o problema da construção de uma consciência de classe e da identidade para o Partido? Na própria *Carta de Princípios*, encontramos a identificação entre trabalhadores e as “*amplas massas exploradas*”, “*classes exploradas*”, “*massas populares*” etc. No campo oposto, encontramos os setores identificados com os interesses burgueses, ou não confiáveis, tais como, os “*aliados ocasionais saídos do campo das classes médias e da própria burguesia*”.

Dessa forma, o que prevaleceu no processo de formação e evolução do PT foi uma direção política que evitou a todo o custo os desafios de assumir claramente o significado da bandeira socialista, que afirmava defender em um momento no qual manter a unidade do partido era importante. Por isso, entendemos que o socialismo assumido ficou no plano da abstração. A indefinição em nome da democracia interna cobraria um preço bem alto nos fatos que se seguiram.

Após a **Carta de Princípios**, em 13 de outubro de 1979, em São Bernardo do Campo, foi aprovada a **Declaração Política**, publicada em 13 de outubro do mesmo ano. Segundo a avaliação de Gadotti, a questão mais polêmica era a inclusão ou não da palavra “**socialismo**”, que foi “traduzida” nos seguintes termos: “*O PT luta para que todo o poder econômico e político venha a ser exercido diretamente pelos trabalhadores, única maneira de pôr fim à exploração e à opressão*” (1989, p. 42). Voltada para as questões conjunturais e organizatórias, a *Declaração* associou o desenvolvimento das lutas populares contra a ditadura ao nascimento do PT que, segundo o documento se constituía em um “*efetivo canal de expressão política e partidária dos trabalhadores das cidades e dos campos e de todos os setores explorados pelo capitalismo*”. Assim sendo, o partido expressaria o interesse das “massas”, “*formada por todos os setores interessados na transformação da atual ordem econômica, social e política*”. Entre os setores identificados com os interesses populares, a *Declaração* destaca: o Movimento estudantil, o Movimento dos Negros, os setores que lutam pelos direitos da população indígena, as Comunidades Eclesiais de Base, alguns parlamentares do MDB, os setores da Igreja mais comprometidos com a libertação social.

Diferentemente do que se possa deduzir, não defendemos a idéia de que a luta política pela hegemonia ocorra de forma restrita entre burguesia e proletariado. É necessário levar em conta as camadas e forças auxiliares historicamente criadas e o papel que ocupam na conjuntura politicamente dada. Porém, o que pretendemos é alertar para o problema da ambigüidade conceitual que, sem dúvida, constituiu-se em uma estratégia para expansão das bases sociais de sustentação do partido, o que permitiu incorporar diferentes movimentos que extrapolavam o caráter de classe do partido.

De qualquer forma, o que se pretende enfatizar na análise aqui desenvolvida é aquele “como fazer”, que exigia a resolução de questões de ordem propriamente político-práticas e daquelas de natureza teórica, que possibilitariam ao partido, como organização de classe, em transformar-se no condutor de um novo “bloco histórico”, a partir da conjuntura brasileira. Diante da correlação de forças no processo de organização do partido e de seu caráter, prevaleceu, como já afirmamos anteriormente, o projeto que defendia o PT como representante dos movimentos sociais no âmbito das lutas institucionais via parlamento. Desse ângulo, valorizavam-se as experiências de luta e de mobilização popular como instrumento de preparação político-pedagógica dos trabalhadores para a conquista do poder e construção de uma nova sociedade, fato que já estava delineado no *Manifesto* do Partido.

O PT afirma seu compromisso com a democracia plena e exercida diretamente pelas massas. Neste sentido, proclama que sua participação em eleições e suas atividades parlamentares se subordinarão ao objetivo de organizar as massas exploradas e suas lutas. (Manifesto, 10 de fevereiro de 1979)

Essa mediação tem uma finalidade precisa: ampliação do espaço de uma hegemonia popular que tivesse um projeto político de construção de uma sociedade socialista futura. No entanto, implicitamente está presente a idéia de que o voto das classes trabalhadoras é capaz de materializar seus interesses de classe. Justamente por isso o PT defendia o apoio concreto aos movimentos sociais como um instrumento de superação da “democracia burguesa”, sem deixar claro o modelo de socialismo que defendia, o que denota coerência, se pensarmos na presença de católicos, marxistas e não marxistas na mesma agremiação. Além desses aspectos, conviria citar que do ponto de vista da perspectiva hegemônica dentro do PT, sua originalidade consistiria em uma prática não enviesada pela leitura dos clássicos e das experiências socialistas européias. Tal perspectiva demarcava um campo diferenciado da aliança de classes propostas no passado pelo PCB que, naquele instante, defendia a formação de uma frente democrática que evitasse os confrontos nos quais os trabalhadores saíssem perdendo. Tudo isso significa, em última instância,

a defesa de um partido de “massas” ou de “base”, alicerçado na idéia do trabalhador como protagonista da sua emancipação em oposição a um modelo partidário de “vanguarda”, com quadros disciplinados e preparados para execução de tarefas a eles destinados. Vejamos o posicionamento de Luís Inácio da Silva, na Primeira Convenção Nacional do Partido, em 27 de setembro de 1981, Brasília:

O que esta Convenção Nacional prova a todos os descrentes, a todos os desesperados e a todos os medrosos é que o Partido dos Trabalhadores é e sempre foi inteiramente viável. Vale a pena lembrar de algumas coisas, companheiros. Quando partimos, em junho deste ano, para a formação das nossas Comissões Municipais, os descrentes diziam: “O PT não conseguirá”. Nós conseguimos e formamos 627 em todo o país. Quando partimos, no início deste ano, para a campanha de filiação, os descrentes diziam: “O PT é inviável”. Conseguimos e somos hoje perto de 300 mil em todo o país. Hoje, ao realizarmos a nossa Convenção Nacional, há quem duvide do próximo passo. Há quem pense que o PT não conseguirá os 5% dos votos exigidos em lei nas eleições de 1982; que o PT não conseguirá os 3% dos votos em nove estados. **Nós, petistas, temos certeza de que o voto não será nosso problema, pois já somos um partido de massas.** O grande desafio que temos pela frente é não incorrerem nos mesmos erros daqueles que pretendem falar em nome da classe trabalhadora sem ao menos ouvir o que ela tinha a dizer.

O Partido dos Trabalhadores é uma inovação histórica neste país. É uma inovação na vida política e na história da esquerda brasileira também. **É um partido que nasce do impulso dos movimentos de massas, e das lutas populares em todo o Brasil.** É um partido que nasce da consciência que os trabalhadores conquistaram após muitas décadas de servirem de massa de manobra dos políticos da burguesia e de terem ouvido cantilenas de pretensos partidos de vanguarda da classe operária. Só os trabalhadores podem conquistar aquilo a que têm direito. Ninguém nunca nos deu, ninguém nunca nos dará nada de graça. (apud, GADOTTI, p.64-65) (o grifo é meu).

Nesse sentido, a democracia, entendida como valor permanente, passa a se constituir na referência que orienta não apenas a crítica ao “socialismo real”, mas também as “propostas” de construção do socialismo no Brasil. Em benefício da verdade, o que transparece no discurso de Lula é que o partido expressava a construção das lutas concretas dos setores populares, o que não deixou de ser um avanço para o momento.

O PT nasce numa conjuntura em que a democracia aparece como uma das grandes questões da sociedade brasileira. Para o PT, a luta democrática concreta de hoje é a de garantir o direito à livre organização dos trabalhadores em todos os níveis. Portanto, a democracia que os trabalhadores propõem tem valor permanente, é aquele que não admite a exploração econômica e a marginalização de muitos milhões de brasileiros que constroem a riqueza do País com o seu trabalho. A luta do PT contra o regime opressivo deve construir uma alternativa de poder econômico e político, desmantelando a máquina repressiva e garantindo as mais amplas liberdades para os trabalhadores e oprimidos que se apoiem na mobilização e organização do movimento popular e que seja a expressão de seu direito e vontade de decidir os destinos do País. **Um poder que avance nos rumos de uma sociedade sem exploradores e explorados.** Na construção dessa sociedade, os trabalhadores brasileiros têm claro que essa luta se dá contra os interesses do grande capital nacional e internacional. **Para atingir este objetivo, o Partido deve estar preparado para propor alterações profundas na estrutura econômica e política da Nação.** No entanto, o desenvolvimento da estratégia do PT depende de sua permanente relação com os movimentos sindical e populares que lhe

deram origem como proposta de um partido de massas de amplo alcance social. Vale lembrar que os trabalhadores cresceram em sua capacidade de organização na resistência e no combate à consolidação do atual regime. Agora, com seu partido, avançam para superar este regime. Neste sentido, o Partido dos Trabalhadores já é uma conquista democrática e instrumento de avanço democrático da sociedade brasileira. (PROGRAMA E PLANO DE AÇÃO, 1/06/1980) (o grifo é meu)

Como se vê, a afirmação de que o PT lutaria por uma “*democracia que os trabalhadores propõem tem valor permanente, é aquela que não admite a exploração econômica e a marginalização de muitos milhões de brasileiros que constroem a riqueza do país com o seu trabalho*”, colocava a questão central sobre o objetivo estratégico socialista. Diante dos objetivos propostos, o partido apresentava como um dos instrumentos de luta a participação nas eleições como momento de fortalecimento das lutas populares.

Carta Eleitoral do Partido dos Trabalhadores

As eleições de 1982 serão realizadas numa conjuntura caracterizada por aguda crise política, crescimento dos movimentos populares e pelos efeitos da crise econômica, traduzida em recessão industrial, desemprego e aumento acelerado dos preços. Trata-se, sobretudo, de uma conjuntura marcada pela consciência que os trabalhadores vêm adquirindo de suas amplas e novas responsabilidades, como força política independente nacional, de participar no debate dos problemas e na definição dos destinos de nosso povo e de nosso País.

Isso é resultado da acumulação de experiências políticas por parte dos trabalhadores, em suas lutas em face dos patrões, do Estado e da Justiça Militar e trabalhista. É resultado também da intensificação das lutas na área rural e da afirmação de um novo conteúdo na atividade pastoral da Igreja [Católica]. Uma expressão concreta do avanço popular se encontra na realização da 1ª Conclat. Do mesmo modo, está aí, aos olhos de todos, a afirmação e o fortalecimento contínuo do PT, uma iniciativa autônoma dos trabalhadores, que vem se consolidando acima das previsões, planos, objetivos e regras do jogo oficial.

Esses componentes constituem, sob efeitos da crise econômica, as bases da nova tendência determinante na conjuntura atual, dentro da qual o regime busca uma transformação sob seu controle. Eles estão na raiz do isolamento político, das dificuldades e divisões internas do atual governo: um governo autoritário, submetido à tutela militar, que procura, face às forças populares e democráticas, apoiar-se ainda em instrumentos de arbítrio, remanescentes dos Atos Institucionais, e numa legislação de exceção, que inclui as inelegibilidades e a Lei de Segurança Nacional, além da legislação social com as marcas de sua origem fascista.

Tais contradições explicam o apego aos expedientes antidemocráticos e a cogitação, entre os meios governistas, de novas restrições à participação popular. Explicam as pressões endurecedoras de setores do regime, exemplificadas pelo episódio do RioCentro, pela recente condenação de lideranças sindicais do ABC, pelos processos apoiados na Lei de Segurança Nacional, atingindo como alvo o principal dirigente e militantes do PT, e pelas ameaças do adiamento do pleito de 1982. Explicam também o *Pacote de Novembro*, com as novas dificuldades que trouxe à estruturação dos partidos e os novos limites que impõem ao exercício do voto. Contudo, o governo revela insegurança em face do desafio eleitoral, para o qual prepara novos casuísmos. (...)

A conquista de espaços no Executivo e no Legislativo dos diferentes níveis só pode concorrer para a mudança da estrutura de poder se os trabalhadores forem capazes de sustentar uma correta articulação entre as lutas fundamentais, que se desenrolam fora deles. **A participação do PT nas eleições não nos deve levar a confundir a conquista de executivos estaduais e municipais como sendo a conquista do poder. Mas eles devem servir como alavanca na organização e mobilização dos trabalhadores na**

perspectiva da construção do poder popular. É uma etapa de aprendizado, de acúmulo de forças, de apoio para o fortalecimento da organização política dos trabalhadores, de mais respaldo para as lutas sociais. (Carta Eleitoral, 27/03/1982) (o grifo é meu)

Na verdade, o documento acima representa a expressão concreta da tática do “acúmulo de forças” através do estímulo às mobilizações populares respaldado pela conquista de espaços no âmbito do Legislativo e Executivo. Com efeito, cabe ressaltar que a própria expressão democracia foi, e ainda o é, apropriada por diferentes segmentos, evidentemente com sentido e intenções diferentes. Se, por um lado, isso é positivo, porque indica que a expressão ganhou espaço na sociedade, por outro lado, diante dos diferentes significados que lhe são atribuídos, torna-se necessário precisar e delimitar o seu significado, além de reconhecer as formas pelas quais ocorrem as lutas de classe com as transformações em curso no mundo da produção material.

O que podemos afirmar diante da história é que a democracia não era, e ainda não o é, um valor universal para a burguesia, fato reconhecido pelo próprio documento, através das diferentes manobras ocorridas durante o processo de “abertura política”. Nesse sentido, embora o discurso dominante exalte frequentemente seu “pluralismo” em oposição ao “totalitarismo” e aos desmandos do Estado, não faltam experiências acumuladas ao longo da História para demonstrar a violação da democracia em nome dos princípios da liberdade. Da mesma forma, não faltam exemplos de degradação da democracia com ações fraudulentas por parte das elites. Vejamos as palavras de Mészáros sobre o tema:

É claro que, nos fundamentos materiais capitalistas, esse pluralismo não pode ir muito longe, pois seus parâmetros absolutos são estabelecidos pelo pressuposto das bases materiais e institucionais da vida social capitalista como tal, para as quais não pode existir alternativa. No entanto, é da própria natureza do capital que ele seja constituído como uma irremovível *pluralidade de capitais*. De fato, não há concentração e centralização do capital que possam alterar radicalmente esta constituição. Elas só podem aumentar o tamanho relativo das partes constitutivas e, desse modo, intensificar as contradições estruturais do próprio capital em uma escala cada vez maior.

Isto significa, por uma lado, que o pluralismo ideologicamente alardeado *exclui radicalmente* a contestação feita do ponto de vista da classe hegemônica alternativa e estruturalmente subordinada. Conseqüentemente, pelo critério realmente significativo de saber se tal pluralismo, cuja real substância inclui ou não a sociedade inteira, só se pode concluir que se trata de um *falso* pluralismo, cuja real substância de classe se revela nas crises importantes. É como a história do século XX testemunha amplamente, desde o advento do fascismo e do nazismo das entranhas das sociedades capitalistas liberais até a mais recente ascensão da “direita radical” a partir de bases sociais neocapitalistas. (MÉSZÁROS, 2004, p. 243)

Em outras palavras, o capital até admite o discurso de oposição como instrumento de legitimação político-ideológica da ordem estabelecida, desde que não ultrapasse os limites institucionais estabelecidos. Nesse sentido, aí estava um problema não resolvido pelo PT: as

propostas, ainda que marcadamente com o selo do anticapitalismo, apresentavam-se de forma vaga e imprecisa. Vejamos o caso das propostas educacionais:

6- A EDUCAÇÃO E A CULTURA SÃO UM DIREITO E NÃO UM PRIVILÉGIO DE CLASSE

O governo tem apostado na ignorância e não na educação, investindo mais em armas do que em escolas. **Uma mobilização nacional poderia erradicar o analfabetismo, neste país, em menos de três anos.**

Além disso, é preciso pôr um fim no grande negócio que se tornou a educação. A educação também não pode ser objeto de lucro.

O ensino tem de ser público e gratuito em todos os níveis. Os filhos do trabalhador têm direito a boas creches, pré-escola, um ensino de primeiro e segundo graus de boa qualidade técnica e profissional, incluindo uma boa formação sobre os problemas sociais, a história e as lutas do nosso povo. É um serviço público fundamental, tanto para o futuro dos nossos filhos quanto para tranquilizar a mulher e liberá-la ao máximo do trabalho doméstico.

Mais verbas para a educação – pelo menos 12% do orçamento nacional, assegurados pela Constituição – tornariam o curso superior acessível aos filhos do trabalhador e permitiriam uma remuneração decente ao magistério e aos funcionários de toda a rede de ensino.

A indústria cultural, o sistema educacional e os meios de comunicação de massa têm sido usados, mais do que nunca, para combater os valores populares, reforçando a dominação social e a econômica sobre os trabalhadores.

É fundamental a articulação nacional dos movimentos culturais populares; a criação de centros de cultura onde os trabalhadores e o povo possam discutir e atuar através de várias atividades, reforçando a cultura popular. (Plataforma eleitoral, 27/03/1982) (o grifo é meu)

A afirmação de que a *“mobilização nacional poderia erradicar o analfabetismo, neste país, em menos de três anos”*, parece-nos conter alguns problemas: em primeiro lugar, o adjetivo “nacional” remete-nos à inclusão no campo de luta dos trabalhadores de setores que extrapolam os segmentos comprometidos na luta contra o capital. Por outro lado, se concordamos inteiramente com a assertiva de que a educação se tornou um *“negócio”*, o fato de *“ser pública e gratuita”* não lhe retira o caráter burguês, fato que salientamos anteriormente. Assim sendo, mesmo com as críticas contundentes ao regime militar e à ordem estabelecida, o partido, produto das lutas do proletariado e de diferentes segmentos contra a ditadura, não apresentava, com a devida clareza, uma perspectiva de rompimento com a ordem burguesa. Diante deste quadro, pode-se compreender melhor as razões das tensões que se colocavam no PT e que refletiam na atuação do partido.

Retomando o discurso de Lula na Convenção Nacional do Partido, verificamos com clareza essa questão:

Há muita gente que pergunta: qual é a ideologia do PT? O que pensa o PT sobre a sociedade futura? Aqueles que colocam tais perguntas, avançam, ao mesmo tempo, as suas próprias interpretações que visam, em alguns casos, criticar o partido. Não seria o PT apenas um partido trabalhista a mais? Não seria o PT apenas um partido social democrata, interessado em buscar paliativos para as desigualdades do capitalismo?

Sabemos de onde vêm essas dúvidas e interpretações. E sabemos disto até porque são compartilhadas por alguns militantes do próprio partido, que construíram, para si, a teoria estranha de que o PT é uma frente ou um partido apenas tático.

O que importa aqui é observar que essas questões só servem para expressar a desconfiança em relação à capacidade política dos trabalhadores brasileiros em definirem o seu próprio caminho. **São dúvidas de quem exige, desde já, uma receita para a sociedade futura; são dúvidas de quem oferece prato feito que os trabalhadores deveriam comer.** São dúvidas de quem está longe das tarefas concretas das lutas populares, de quem não aprendeu a conviver com o povo, muito menos a sentir o que o povo sente.

Nós, do PT, sabemos que o mundo caminha para o socialismo. Os trabalhadores que tomaram a iniciativa histórica de propor a criação do PT já sabiam disto muito antes de terem sequer a idéia da necessidade do partido. E por isso sabemos também que é falso dizer que os trabalhadores, em sua espontaneidade, não são capazes de passar ao plano de luta dos partidos, devendo limitar-se às simples reivindicações econômicas. Do mesmo modo, sabemos que é falso dizer que os trabalhadores brasileiros deixados à sua própria sorte, se desviarão do rumo de uma sociedade justa, livre e igualitária. (...)

Mas o problema não é apenas este. Não basta a alguém dizer que quer o socialismo. **A grande pergunta é: qual socialismo?** Estamos por acaso obrigados a rezar pela cartilha do primeiro teórico socialista que nos bate a porta? Estamos por acaso obrigados a seguir este ou aquele modelo, adotado neste ou naquele país? (...)

Sabemos que caminhamos para o socialismo, para o tipo de socialismo que nos convém. Sabemos que não nos convém nem está no horizonte adotar a idéia do socialismo para buscar medidas paliativas aos males sociais causados pelo capitalismo ou para gerenciar a crise em que este sistema econômico se encontra. Sabemos também que não nos convém adotar como perspectiva econômica um socialismo burocrático que atenda mais às novas castas de tecnocratas e de privilegiados que aos trabalhadores e ao povo.

O socialismo que nós queremos se definirá por todo o povo, como exigência concreta das lutas populares, como resposta política econômica global a todas as aspirações concretas que o PT seja capaz de enfrentar. (...)

O socialismo que nós queremos irá se definindo nas lutas do dia-a-dia do mesmo modo como estamos construindo o PT. O socialismo que queremos terá que ser a emancipação dos trabalhadores. E a libertação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores. (apud, GADOTTI, p.71-72) (o grifo é meu)

Vê-se, assim, que o consenso é reafirmado, mas o problema não se resolve. Ora, naquele momento que não expressou apenas o declínio da ditadura, mas também o de questionamento do chamado “socialismo real”, Luís Inácio Lula da Silva expressava a ação conciliadora dentro do partido. Na verdade, tratava-se de uma tradução tática que buscava unificar dentro do partido as diferentes tendências; afinal, proclamava, **“sabemos que o mundo caminha para o socialismo”**. A meta socialista era mantida, mas a definição do projeto do partido era postergada para o futuro, momento em que se definiria através **“das lutas do dia-a-dia do mesmo modo como estamos construindo o PT.”** Portanto, ao falar em nome dos “trabalhadores”, o discurso transformava-se em um instrumento de justificação das propostas hegemônicas dentro do partido, ao mesmo tempo que buscava a diluição dos conflitos internos. Daí, a defesa depositada nas bases, o que fez dela a ferramenta que supostamente destruiria os alicerces da dominação burguesa. Em outras

palavras, as bases devem organizar o partido enquanto forma de expressão dos interesses dos trabalhadores no plano das lutas políticas.

Desde sua origem o PT vem-se comprometendo com a mobilização dos trabalhadores no movimento de massas, visando garantir ao máximo a consolidação das conquistas obtidas pela luta dos trabalhadores. (GADOTTI, 1989, p. 86)

Em nosso entendimento é evidente que a autonomia e a participação dos trabalhadores não exclui a definição das táticas e estratégias do partido. As possibilidades de um novo consenso sob hegemonia dos trabalhadores dependem fundamentalmente, em decisiva medida, da capacidade do partido em aglutinar forças, estabelecer estratégias em permanente contato com a teoria. Dito de outra forma, a conquista de trincheiras no âmbito da sociedade civil, com vistas à superação da ordem, implica no entendimento das transformações que ocorrem no mundo da produção material, estabelecendo, para cada período e circunstância particular, reivindicações e pontos programáticos, de maneira a articular os interesses de todos os segmentos que têm em comum a oposição à ordem burguesa, a fim de expandir o arco das alianças e romper o isolamento imposto pelas elites econômicas aos trabalhadores. No entanto, cabe ressaltar que tais alianças devem ter como meta principal o avanço político dos trabalhadores, ou seja, a conquista de trincheiras na sociedade civil sem se deixar contaminar pelo reformismo burguês.

Assim, se nossas considerações tiverem fundamento, podemos afirmar que o PT, desde a sua origem, não se expressou como um fenômeno isolado da sociedade, mas a materialização da consciência de classe no embate com as forças do capital e a necessidade de superação da ordem burguesa. No entanto, o discurso de contestação da ordem dentro do partido foi diluindo-se ao longo de sua trajetória. Assim, como veremos adiante, sua evolução se distanciou da práxis revolucionária.

Todavia, seria idealismo conceber que o PT trilhasse os mesmos caminhos dos Bolcheviques. Torna-se necessário reconhecer que a realidade era outra, ainda que sob hegemonia do capital. No entanto, isso não implica na protelação de estratégias, que representava, em última instância, um instrumento de conservação da ordem social. É evidente que a orientação presente no discurso de Lula não era reflexo de sua posição pessoal, mas o resultado da correlação de forças vividas dentro do partido. Verifica-se também, no pronunciamento de Lula, assim como em outros documentos, a idéia da inevitabilidade do socialismo, o que contribuiu, em nosso entendimento, para a despolitização do debate. Afinal, a experiência histórica demonstrou que, apesar dos terríveis abalos provocados pelas crises, e depressões e pelas guerras do século XX, o capitalismo sobreviveu. Diante de tudo isso,

perguntamo-nos: que sentido existe em construir um partido que expresse os interesses de classe dos trabalhadores se o mundo caminha para o socialismo? Logo, se o modelo de produção socialista triunfar no futuro, certamente não o será pela inevitabilidade histórica, mas pela ação deliberada dos homens politicamente organizados.

Além dos aspectos salientados, convém questionarmos se o próprio discurso transformador do PT alguma vez chegou a ser explicitado para além de um socialismo inorgânico, pálido arremedo da social-democracia européia? Tal assertiva não exclui o fato de que o partido foi fruto dos conflitos de classes em um momento de crise do modelo político e econômico, além de expressar a resistência dos trabalhadores diante da opressão do capital. Todavia, as propostas contidas nas diferentes resoluções e documentos do partido demonstram a dimensão do projeto político que identifica e orienta as ações, como resultado das relações de força dentro do partido, além dos conflitos que se apresentam na arena social.

A bem da verdade, o discurso expressava o impasse teórico e prático dos setores identificados com a luta pela superação do capitalismo, assim como, os conflitos das diferentes correntes dentro do partido. Nunca é demais lembrarmos que a coexistência de diferentes tendências dentro do PT sempre foi problemática. De fato, em 1983, o núcleo dirigente, sob a liderança de Lula, rendeu-se à realidade dos fatos, e constituiu-se igualmente como tendência, criando a “Articulação”, que se tornaria, então, majoritária dentro do partido. Formada principalmente pelas lideranças sindicais, intelectuais e quadros da antiga ALN, a “Articulação” defendia a tese do PT como um partido de massas, aberto e democrático. Como força majoritária, a Articulação dirige o partido, eventualmente aliada a um ou outro grupo.

O texto “Teses para a atuação do PT”, aprovado pelo Diretório Nacional, reunido em São Paulo nos dias 5 e 6 de maio de 1984, é um reflexo das acomodações possíveis entre as diferentes correntes.

1. Nem sempre temos sabido traduzir o objetivo de organizar politicamente os trabalhadores em propostas concretas, isto é, num projeto alternativo para a sociedade, capaz de, aproveitando-se do imenso potencial existente no movimento de massas para o nosso crescimento, ser assimilado pelo conjunto dos trabalhadores da cidade e do campo. O PT está quase sempre presente nos movimentos sociais, por meio de seus militantes e de suas idéias, mas, freqüentemente, não tem sido possível combinar essa presença com a implementação de propostas que impulsionem ainda mais as lutas populares e aprofundem os objetivos políticos dos trabalhadores e do Partido;
2. Também é inegável que, ultimamente, a imagem do PT cresceu enormemente. No entanto, raramente conseguimos transformar esse imenso potencial de apoio em força orgânica, que se traduza em crescimento, em número e qualidade, de filiados, núcleos e Diretórios. Dentro do PT ainda vigora um grande fosso a separar os militantes, os filiados e os simpatizantes, como se tivéssemos, entre nós, petistas de 1ª, 2ª e 3ª

categorias. Isso corresponde a uma grave distorção de nossa proposta como partido de massas. E decorre diretamente do fato de que, **muitas vezes, ao invés de nos apresentarmos com as portas abertas a todos quantos queiram organizar-se politicamente num projeto autônomo, só conseguimos passar a imagem de um partido fechado em si mesmo, onde vigoram discussões estéreis, excessivamente ideologizadas, acessíveis apenas a intelectuais tradicionais ou membros de organizações de esquerda;**

3. **As dificuldades aumentam quando nos confinamos numa prática internista, que se apóia numa estrutura de organização que é, em grande parte, resultado da adaptação de antigas tradições da esquerda à legislação ditatorial sobre partidos políticos.** Isso conduz numerosos núcleos e Diretórios a se transformarem em meros locais de reuniões, muitas vezes inúteis, que jamais propiciam a oportunidade de um encontro entre trabalhadores com diferentes experiências de vida e de cultura. Assim, no lugar de serem instâncias nas quais o Partido discuta sua atuação nos movimentos sociais e nas lutas dos trabalhadores, os núcleos e Diretórios terminaram por se transformar em instâncias burocráticas e fechadas, que em nada contribuem para o avanço do PT;

4. Até o momento, não temos uma política nacional de crescimento e construção partidária que vá além das tarefas de legalização, por mais indispensáveis que estas sejam. Pela quase completa falta de recursos materiais, e pelas dificuldades de mobilização de recursos humanos, não temos estabelecido prioridades nacionais que permitam pôr em prática a regionalização do Partido. Não podemos ter a crença ingênua de que é possível falar uma mesma e só linguagem em São Paulo, no ABC e no norte do País. Muito embora nossos objetivos sejam nacionais, não podemos querer que se tornem homogêneas e inteiramente iguais experiências dos trabalhadores que são diferentes nos quatro cantos do País. A realidade não é homogênea e igual, e temos de aprender a vê-la e a entendê-la;

5. Na maioria dos estados, é débil a nossa presença organizada nos movimentos sociais. Em algumas regiões, quer pelas características de seu desenvolvimento econômico e social, quer pelo peso conservador da sociedade, praticamente não existe movimento sindical ou qualquer outro movimento popular. No entanto, a miséria e o sofrimento são enormes, como o atesta, muitas vezes, a vida de nossos próprios militantes. Daí que, em algumas regiões ou cidades, a presença do PT seja apenas mera referência nominal. Em outros casos, onde o movimento popular e sindical é dinâmico e o PT tem base social, mas não tem políticas claras, ou tem uma prática equivocada ou não adaptada à realidade, **o PT adquire uma imagem que afugenta potenciais filiados e até mesmo faz perder militantes ativos, dificultando o crescimento partidário** (Diretório Nacional, Teses para a atuação do PT, 5 e 6 de maio de 1984) (o grifo é meu)

Já sublinhamos anteriormente que o projeto partidário vincula-se aos objetivos e à organização do partido, ou seja, aos meios que permitem conquistar o espaço no âmbito da sociedade civil e nas instituições do Estado. Como expressão das necessidades dos trabalhadores, o PT enfrentava alguns dilemas que se tornariam cada vez mais agudos na medida em que o partido ampliava o espaço de atuação política: ou se ajustava à ordem com o receituário liberal de respeito às instituições, ou avançava para a conquista da hegemonia na sociedade civil em um momento que *“só conseguimos passar a imagem de um partido fechado em si mesmo, onde vigoram discussões estéreis, excessivamente ideologizadas, acessíveis apenas a intelectuais tradicionais ou membros de organizações de esquerda”*. Assim, o PT era um partido que expressava os interesses dos trabalhadores ou uma frente de organizações de esquerda? Ou ainda,

como ampliar as bases sociais, “quando nos confinamos numa prática internista, que se apóia numa estrutura de organização que é, em grande parte, resultado da adaptação de antigas tradições da esquerda”? Daí que talvez seja pertinente a questão: como representar os interesses de classe do proletariado sem adquirir “uma imagem que afugenta potenciais filiados”?

Mais importante, a nosso ver, que o ponto de vista do proletariado não é o ponto de vista de determinadas frações de classe ou de algumas categorias profissionais, seja em função de critérios culturais, religiosos, mas a busca de uma perspectiva universal, o ponto de vista da totalidade, que se coloca além dos interesses de algumas categorias. No entanto, tal perspectiva não se constrói de forma espontânea e, certamente, os caminhos trilhados pelo partido devem ser analisados a partir das ações estabelecidas interiormente, que revelam em nosso entendimento o patamar de amadurecimento da consciência de classe dos intelectuais e militantes do PT.

Assim sendo, cabe a pergunta: qual a teoria que ilumina o caminho a ser trilhado pelos trabalhadores? Como elucidar questões que nem sequer eram claramente formuladas? A forma e o conteúdo destas questões apontavam, ainda que de forma pouco precisa, para um caminho que pressupunha a defesa da democracia, ou seja, a legalidade vigente – e sua alteração –, através da participação institucional e das lutas sociais. O problema político, tanto imediato quanto fundamental, para o PT, encontrava-se no fato de saber como seria possível alavancar os movimentos sociais e ampliar o arco de alianças no sentido de sempre acumular forças, sem submeter-se aos interesses do capital. Nesse sentido, poderíamos afirmar que o PT manteve, no fundamental, uma relação crítica e tensa em relação à ordem burguesa, embora não tenha desenvolvido uma alternativa global a ela. Diante da realidade concreta que se apresenta no cenário nacional, uma das grandes lideranças do partido, José Genoíno, assim se manifestava:

A Revolução não está às portas. Ao contrário, a despeito de todo o descrédito que pesa sobre o governo Sarney e a transição, a correlação de forças permanece bastante desvantajosa aos trabalhadores. **De outra parte, as características da dominação burguesa, sob as condições do capitalismo monopolista, indicam que o processo revolucionário demandará um largo período de acumulação de forças até que os "de baixo" possam fazer frente aos "de cima" numa luta decisiva. (...)**

Quais então as melhores condições, no que diz respeito à forma do Estado burguês, para esse acúmulo de forças prolongado de caráter socialista, operário e popular? Por acaso, para os trabalhadores não importa a forma que o Estado atual assuma concretamente? Tanto faz uma ditadura militar como uma democracia representativa, já que ambas são regimes políticos burgueses? Atendo-nos mais precisamente ao tema da nossa discussão: pouco importa que as Forças Armadas mantenham ou não a tutela sobre o Estado e o poder de intervenção que vêm exercendo historicamente.

Algumas condições são essenciais ao desenvolvimento político, organizativo, ideológico e cultural da classe operária: a redução da jornada de trabalho e a melhoria das suas condições de vida, para que ela disponha de tempo e outros meios necessários

ao seu aprimoramento espiritual; e liberdades políticas, para que possa reunir-se, mobilizar-se, organizar-se, fazer política etc. Esse desenvolvimento da classe operária, por sua vez, é condição para a unidade do povo, do conjunto dos explorados, com base num programa revolucionário. Isto, pela simples razão de ser ela a única classe da nossa época capaz de afirmar uma posição radicalmente antiburguesa e de antecipar o projeto de uma nova sociedade. (Revista Teoria e Debate / nº 01 - dezembro de 1987) (o grifo é meu)

Como se percebe, na avaliação de José Genoíno, a possibilidade de alcançar êxitos eleitorais apontava para a necessidade do *acúmulo de forças*, o que proporcionaria a aceleração das condições objetivas para uma futura ruptura socialista, uma vez que: “*A Revolução não está às portas. Ao contrário, a despeito de todo o descrédito que pesa sobre o governo Sarney e a transição, a correlação de forças permanece bastante desvantajosa aos trabalhadores*”. Dito de outra forma, a construção da hegemonia dos trabalhadores passaria primeiro pela promoção de reformas concomitantemente com a construção de um bloco social mais amplo que a classe operária e os trabalhadores rurais. Assim, seria preciso integrar também as classes médias assalariadas, os pequenos e médios proprietários da cidade e do campo e os setores empresariais que tinham e têm contradições mais que episódicas com o modelo econômico excludente.

Nesse sentido, a penetração nos espaços institucionais deveria constituir-se em instrumento de direção dos trabalhadores na luta contra o capital. No entanto, como veremos adiante, na medida em que o partido ganha espaços dentro da máquina do Estado, distancia-se do projeto inicial, uma vez que na tentativa de ampliar suas bases eleitorais, acaba por fazer concessões ao discurso reformista. Em nosso entendimento, qualquer partido socialista que pretenda construir uma nova hegemonia no conjunto da sociedade precisa superar os elementos puramente sindicalistas, e isso implica fornecer os elementos teóricos e organizativos para que a consciência possa se elevar ao nível da consciência de classe. Assim sendo, as palavras de Mészáros são esclarecedoras:

O projeto socialista, ao contrário, parte da premissa de que *há uma alternativa*. Define as condições de implementação dessa alternativa – as condições práticas de emancipação – como uma forma de ação na qual o momento de negação adquire seu significado através dos objetivos positivos que acarreta. Eis por que o projeto socialista não pode se contentar com a negatividade da revolução *política*, ainda que ela seja necessária, mas deve lutar pela revolução *social*, intrinsecamente positiva, no decorrer da qual os indivíduos associados podem “mudar de cima a baixo as condições de sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda sua maneira de ser” (Marx). É por isso que se deve insistir, com Rosa Luxemburgo, que “o socialismo não pode ser e não será inaugurado por decreto; não pode ser estabelecido por qualquer governo, ainda que admiravelmente socialista. O socialismo deve ser criado pelas massas, deve ser realizado por todo o proletariado”. Evidentemente, tais objetivos não podem ser obtidos sem o trabalho da ideologia emancipadora, através da qual a estrutura de motivação necessária para a transformação de “toda a maneira de ser” dos indivíduos sociais é

definida e constantemente redefinida. Não de cima, mas por uma atividade própria conscientemente buscada. (MÉSZÁROS, 2004, p. 329) *(o grifo é do autor)*

Diante das considerações acima, cabe uma questão: como superar a sociedade de classes se o projeto hegemônico se distanciava dos interesses de classe? O socialismo só pode ser consequência de uma disposição consciente dos trabalhadores. O nível de consciência de classe dos trabalhadores não é o fruto espontâneo do lugar ocupado no processo produtivo nem o produto automático da experiência cotidiana. Serão imperativos outros fatores – entre os quais a reflexão sobre a experiência e a capacidade de análise das condições de luta, de formulação programática e estratégica – para que, partindo da luta de classes elementar, se chegue à luta de classe revolucionária, da classe em si se chegue à classe para si. Não obstante, se não pretendemos uma explicação simplista, devemos buscar na história do partido que se formou por meio de pactos internos entre suas correntes, combinando diferentes experiências sociais e ideológicas.

Sem armar “patrulhas ideológicas” contra grupos que nele atuam e reforçam a luta dos trabalhadores no interior do partido, o PT entende que a prioridade é o trabalhador na **sua descoberta própria do socialismo** como projeto dos próprios. Descoberta como classe dos caminhos para construí-lo, começando com a ampliação, desde as origens do partido, do conceito de trabalhador, desmistificando primeiramente as distâncias impregnadas no marco da luta entre o trabalhador braçal e o intelectual, assim como o militante, o camponês, o estudante etc., aproximando todos, sem que este ou aquele grupo ou quadro tome nas mãos, sozinhos, as rédeas ou as formas de ação e direção da luta dos trabalhadores. É pela decantação necessária e urgente desse conceito tão rico que deve começar a compreensão de socialismo e de suas possibilidades históricas no seio da classe. Porque se começa exatamente com um novo e fundamental entendimento sobre o próprio sujeito que deve construir o socialismo. *(o grifo é do autor)* (GADOTTI, 1989, p. 87-88)

É preciso, contudo, chamar a atenção para o fato de que há uma tarefa pedagógica em um partido político. É um veículo de luta pela hegemonia e também um instrumento de educação dos militantes. Em suma, é um instrumento de educação e formação de quadros para a ação política. No entanto, a questão do socialismo dentro do partido não estava resolvida. O “consenso” entre as diferentes correntes ditava a agenda do partido. Ora, tal consenso impedia a adoção de um programa coerente com o propósito de superação da ordem burguesa. Em outras palavras, as divergências internas impediram a adoção de uma práxis revolucionária que orientasse a luta contra o capital.

Cabe ressaltar que a burguesia nunca teve dúvidas sobre o projeto que desejava, em que pesem as divergências existentes em seu interior. O projeto de “abertura política” e a Constituinte instalada após as eleições de 1986, ainda que oriundos da luta pela redemocratização, constituíram-se em reformas sob a hegemonia burguesa. Neste cenário, o processo de abertura

política, o fim do ciclo militar e as eleições diretas para presidente da República passaram a ser um instrumento de legitimação da ordem liberal-burguesa.

Entretanto, no período que antecedia à eleição presidencial de 1989, as elites econômicas do país, em luta interna frente ao novo patamar de acumulação do capital, foram surpreendidas pelo avanço das forças identificadas, especialmente o PT, com as vitórias nas eleições municipais de 1988. Os resultados das urnas, apontando para uma provável alteração na correlação de forças dos setores hegemônicos do capital, em decorrência da presença de projetos que tomavam em consideração, de forma mais significativa, as camadas populares, levaram as chamadas “elites” a se congregarem em torno do candidato em ascensão, cujo projeto era a implementação da “modernidade” do grande capital no cenário político brasileiro. A candidatura de Fernando Collor de Mello se apresentou no cenário nacional como uma alternativa liberal, travestida de moderna, frente às figuras desgastadas dos tradicionais políticos no Brasil, além de constituir-se em possível alternativa ao crescimento do PT e dos movimentos sociais.

Cabe ressaltar que um dos fatores da derrota de Lula na disputa presidencial de 1989 foi o preconceito alimentado pelos meios de comunicação de massa de que um representante dos trabalhadores não estava apto para governar, de que o PT não tinha propostas e nem experiência administrativa. Porém, antes de nos determos sobre o tema, e verificarmos seus desdobramentos dentro do PT, é interessante verificarmos o posicionamento do partido no 7º Encontro Nacional, ocorrido entre 31 de maio e 3 junho de 1990:

Outra dimensão visceralmente democrática do PT é seu pluralismo ideológico-cultural. Somos, de fato, uma síntese de culturas libertárias, unidade na diversidade. **Confluíram para a criação do PT, como expressão de sujeitos sociais concretos, mais ou menos institucionalizados, diferentes correntes de pensamento democrático e transformador: o cristianismo social, marxismos vários, socialismos não-marxistas, democratismos radicais, doutrinas laicas de revolução comportamental etc.** O ideário do partido não expressa, unilateralmente, nenhum desses caudais. **O PT não possui filosofia oficial.** As distintas formações doutrinárias convivem em dialética tensão, sem prejuízo de sínteses dinâmicas no plano da elaboração política concreta. O que une essas várias culturas políticas libertárias, nem sempre textualmente codificadas, é o projeto comum de uma nova sociedade, que favoreça o fim de toda exploração e opressão⁴⁶. (O socialismo petista, junho de 1990). (o grifo é meu)

Para uma agremiação que se definia como “diferente”, seu projeto político deveria pautar-se pela oposição ao continuísmo e à reforma. Então, cabe a pergunta, que princípios

⁴⁶ O Socialismo Petista é parte da resolução aprovada no 7º Encontro Nacional, ocorrido entre 31 de maio e 3 junho de 1990, no Palácio de Convenções do Anhembi, em São Paulo, e reafirmado no 2º Congresso, realizado em Belo Horizonte, entre 24 e 28 de novembro de 1999.

teóricos serviram de bússola para o projeto de uma nova sociedade defendida pelo PT? Os propósitos do partido tinham em sua espinha dorsal a negação da ordem estabelecida?

Se levantarmos a temática do socialismo, não há como não reconhecer que essa não foi a questão fundamental do partido, ainda que muitos documentos fossem produzidos com objetivo de esclarecê-la. Nesse sentido, o partido abriu mão dos referenciais clássicos da esquerda — forma que lhe parecia dar a chave para abrir todas as estradas do futuro — e inclinado a adotar condutas cada vez mais pragmáticas à medida que ampliava seu espaço institucional.

Em nosso entender, apesar da defesa das bandeiras do socialismo e da democracia, o PT, desde sua formação, possuía limitações conceituais essenciais. No entanto, as insuficiências e contradições dentro de partido se explicam pela necessidade da agremiação agregar setores sociais que ultrapassavam as fronteiras dos trabalhadores e dos grupos com eles identificados. Dessa forma, o que percebemos é um lento processo de concessões ao discurso liberal. Nesse sentido, parece-nos oportuno recordar que, no início dos anos 90, a própria base operária que havia dado origem ao PT enfraquecia-se diante das reformas iniciadas pelo Governo Collor, além das inovações tecnológicas que aprofundaram os níveis de desemprego.

Com um discurso socialista “difuso”, o partido apresentou características de uma frente de oposição. Na verdade, se houve um consenso com relação à construção do partido entre as diferentes correntes, não havia em relação ao modelo socialista a ser defendido.

A luta maior do PT é pelo estabelecimento de uma sociedade de iguais, eliminando a exploração do trabalho. Por isso, seu objetivo final é a democracia socialista. Para atingir esse objetivo, o PT luta para que todos os trabalhadores gozem de direitos que um Estado democrático deve garantir: o direito ao trabalho, à moradia, ao transporte, à saúde e à alimentação, à cultura, educação e lazer, à terra a quem nela trabalha, direito à livre expressão e organização de qualquer grupo ou maioria.

Entende, portanto, que a educação é um direito de todos e é dever do Estado garanti-la. O PT começa a exercer esse direito na sua prática, enquanto ele próprio é *educador-educando*. Ele se considera educador das massas populares, na medida em que conscientiza a *favor de quem e contra quem* elas lutam, desvelando as contradições da sociedade capitalista; organiza-as para superar a pura sensibilidade dos problemas enfrentados. Por outro lado, não sendo um educador que tudo sabe, não se considerando *guia e salvador dessas massas*, tendo nascido como expressão dos *movimentos populares*, o PT aprende com eles, não se afastando deles. (GADOTTI, 1988, p. 29-30)*

Antes de prosseguirmos em nossa análise, cabe ressaltar a freqüente utilização da expressão **socialismo**, presente em diferentes documentos do Partido, como instrumento de explicação de uma nova sociedade. Nesse sentido, a obra de Marx e Engels é fundamental para o entendimento histórico do seu significado. A produção de ambos implicou na desmistificação do

* Exposição feita no Simpósio “Partidos Políticos e Educação” na II Conferência Brasileira de Educação realizada em Belo Horizonte, de 10 a 13 de junho de 1982.

liberalismo e da democracia burguesa. Como salienta Florestan Fernandes em sua introdução à seleção de textos de Marx e Engels.

Nenhum deles desfrutou (ou ostentou) a condição de historiador. Não obstante, a orientação que infundiram à crítica da especulação filosófica, da dialética hegeliana, da economia política e do socialismo utópico os converteu em fundadores das ciências sociais (ou, como eles prefeririam dizer, da ciência da história). (FERNANDES, p.11, 2003)

A crítica da economia política aponta para as deformações do liberalismo. Se analisarmos o Estado sob a perspectiva liberal, ele surge como instituição impessoal de estabelecimento e aplicação das leis, como mantenedor da ordem através do uso legal da força. Separada do Estado, surge a sociedade civil, entendida como um conjunto de relações sociais diversificadas entre os indivíduos, cujos interesses nem sempre convergem. Nesse aspecto, segundo o *justnaturalismo* ou teoria dos direitos naturais, o fundamento da sociedade civil é a propriedade privada, instituição “natural” que surge pelo trabalho que diferencia os indivíduos, os grupos e as classes sociais. Nesse sentido, cabe ao Estado a garantia da manutenção da ordem, visto que a propriedade e a liberdade são instituições da natureza e, ao mesmo tempo, racionais, segundo os pressupostos do pensamento liberal⁴⁷.

Ora, a crítica formulada por Marx e Engels consiste, justamente, em demonstrar que, mesmo com a proclamação burguesa de separação entre a esfera pública do Estado e a esfera privada da propriedade, na prática, as relações políticas estabelecidas não realizam a separação entre ambas. O Estado sempre foi um instrumento jurídico e político pelo qual a classe dominante estabelece as relações de dominação. A sociedade civil, por sua vez, não é a manifestação de uma ordem natural racional e muito menos constitui-se em uma arena onde os conflitos regulam-se pela ação do Estado, entendido como expressão da “vontade geral”. Em outras palavras, o aparato construído apenas dissimula algo real: o poder do Estado serve para a manutenção dos interesses e privilégios dos grupos economicamente dominantes. Expressão das condições de produção materiais, as classes sociais são antagônicas e seus conflitos revelam uma contradição profunda de interesses irreconciliáveis que se manifesta através da luta de classes.

Nessas condições, é impossível a proposição de uma “democracia socialista” sem levarmos em conta o referencial teórico de Marx e Engels. No entanto, em sua organização, o partido aglutinou correntes reformistas e marxistas. Disto decorre o caráter do partido que se

⁴⁷ Em John Locke, por exemplo, o trabalho é o fundamento originário da propriedade que, por sua vez, é uma instituição anterior à sociedade.

definia como “socialista”, sem nunca ter deixado claro se adotava o marxismo ou não⁴⁸, o que desaparelhava o PT para compreender a profundidade das transformações ocorridas no interior do capitalismo. Ocorre que a definição do horizonte socialista como objetivo final fez parte do consenso que manteve a unidade do partido. No entanto, como instrumento de luta dos trabalhadores, o partido só poderia se desvencilhar das armadilhas da burguesia se assumisse uma ação crítico-reflexiva que lhe permitisse identificar as rachaduras no edifício ideológico da burguesia. Dessa forma, a “colcha de retalhos” do ecletismo não decorria puramente de um descuido: era uma decorrência lógica da correlação de forças existentes dentro do partido.

No bojo da discussão sobre a definição do caráter do PT, havia basicamente dois projetos de construção partidária e de pedagogia política; **o primeiro pensava o PT como um representante, no plano institucional-parlamentar, dos movimentos sociais; o segundo almejava a construção do PT como um partido militante, de luta, dirigente e educador socialista. Como sabemos, o primeiro projeto foi vitorioso e, aos poucos, alcançou a hegemonia.** E como não priorizava o caráter militante do partido, secundarizou, na prática, a necessidade de organizar a militância do setor sindical para atual. Além disso, este projeto de construção partidária, vitorioso, dirigiu a organização do PT no sentido definido pela Lei Orgânica dos Partidos, fazendo com que os núcleos tivessem menos importância que os diretórios, e isso foi tornando o PT, paulatinamente, mais um partido de filiados que militantes. Desse modo, a existência de correntes radicais no interior do PT ficou cada vez mais difícil. (CONCEIÇÃO, 2000, p. 307) (o grifo é meu)

O fato é que o PT, desde o início e apesar de diferentes questionamentos levantados por segmentos mais próximos da ruptura revolucionária, optou por participar do processo institucional, muito embora o fizesse tendo certa convicção de que as instituições do Estado eram um fórum limitado. A própria criação do PT objetivava, segundo seus fundadores, criar um canal para a expressão dos trabalhadores e dos setores excluídos. Porém, as divisões internas delinearão a coesão estratégica, mas ao mesmo tempo impediram a constituição de um partido orgânico com os interesses dos trabalhadores. Com objetivos claros de ampliar os espaços de atuação institucional, o partido permitiu concessões que inviabilizaram um projeto alternativo.

Sobre o marxismo como referencial teórico, vejamos as palavras de Jorge de Almeida na publicação *Cadernos de Teoria e Debate*, de 1991:

Concretamente, apesar de **nunca ter-se autodefinido marxista**, o PT foi o partido ‘mais revolucionário’ e ‘mais marxista’ – se é que podemos falar assim – da década de 80 em nosso país. Mais do que aqueles que se afirmam marxistas e comunistas. Porque, apesar dos erros cometidos, nós compreendemos melhor a realidade nacional e internacional e agimos melhor sobre ela. Portanto, dizer-se marxista, por si só, não significa muita coisa na política real. Mas deixar de sê-lo ou passar a ser antimarxista

⁴⁸ Conforme Emir Sader, “*O PT não incorporou o marxismo como teoria, como método de análise*”, o que implicou na visão do autor, “*um processo de criação teórica, de constituição de uma produção intelectual e de uma intelectualidade à altura do desafio da crise brasileira global*” (1998, p. 141)

tem tido significado histórico muito importante. (ALMEIDA, 1991, p. 103) (o grifo é meu)

Essa formulação, datada de 1991, expressa uma tendência presente ao longo da trajetória do PT: a dificuldade de definir claramente o significado de “socialismo” que se pretendia construir. No entanto, também é verdade que diferentes tendências presentes no seu interior evocavam o patrimônio categorial oriundo das contribuições de Marx, mas não tiveram força suficiente para que sua concepção fosse a hegemônica. Na publicação anteriormente citada, Tarso Genro tece as seguintes considerações:

Creio que nosso partido não pode e não deve colocar estatutariamente referência a qualquer filosofia. O que ele deve ter de marxista deve ser aquilo que a **cultura marxista** produziu como **elaboração** e que deve estar entranhada para a sua ação, segundo aquilo que o marxismo realmente interferiu nas suas propostas teóricas e políticas consensuais majoritárias.

O que é ser um partido marxista, afinal? É apontar isso numa resolução? Mas qual o marxismo, se esta é uma corrente de pensamento que pode produzir práticas antagônicas? O marxismo de Stalin ou de Browder? De Mao ou de Maurice Thorez? De Gramsci ou de Prestes?

É preciso superar completamente os resquícios de uma visão teológica da filosofia, como instrumento de revelações absolutas, e mesmo a visão de que é possível **identificar as consciências através de postulados normativos**, que se erguem em nome da filosofia, mas que só são realizáveis com uma ética fundada na fé religiosa.

O PT deve ser um partido laico, aberto a todas as visões de mundo, que se verifiquem entre si e se produzam reciprocamente, num processo amplo de reconstrução da utopia socialista. Eu sou marxista e quero ter não-marxistas ao meu lado. Talvez porque, como dizia Norberto Bobbio, **para ser um bom marxista é preciso não ser somente marxista**. (GENRO, 1991, p. 44-45) (o grifo é do autor)

Encontra-se expressa aqui, com toda clareza, o ecletismo doutrinário presente no Partido. Como se vê, no PT havia socialistas de diferentes matizes, o que explica em certa medida a defesa de um “partido laico”. Na realidade, contrariamente ao que defendiam as correntes hegemônicas do PT Marx não escondeu jamais a perspectiva de classe que orientou sua produção. Ela não apenas demonstrou o caráter burguês da produção de muitos de seus adversários mas afirmou também, de forma clara, a matriz proletária de sua perspectiva. Numa palavra: numa sociedade marcada pelos antagonismos de classe não existe uma teoria social “laica”.

Mas o que realmente importa para nós, no desenvolvimento do nosso tema, é assinalar o fato que as diretrizes do PT – as ações políticas, sua participação nos debates, incluindo a educação, foram chamados a se inserir em iniciativas políticas cujos protagonistas nem sempre eram os trabalhadores. No entanto, a aumento do leque de alianças não fez crescer o acúmulo de forças do proletariado. Por tudo isso não podia o PT desvelar a realidade através de sua prática político-pedagógica. Assim sendo, perdia-se de vista o fato de que as contradições de classes são

inconciliáveis dentro de uma perspectiva marxista. O ecletismo substituiu a dialética. Em outras palavras, os grupos hegemônicos dentro do partido colocavam em um segundo plano a perspectiva revolucionária do marxismo, enfatizando a configuração de um partido aceitável para a burguesia.

Dito de outra forma, a chamada crise e a queda do “socialismo real” reforçaram a afirmação pragmática e reformista do núcleo dirigente, que ficou conhecido como a Articulação, que passou a assumir de forma cada vez mais enfática um discurso tímido de conciliação de classes, muito em função da formação sindical da maioria de seus quadros.

A essa corrente, cujas origens encontramos no setor sindical, ligado ao catolicismo progressista, recebeu influências de alguns intelectuais que já faziam a crítica ao modelo de sociedade e de partido da esquerda tradicional, se juntaram mais tarde setores que romperam com a esquerda marxista e assumiram uma face marcadamente social-democrata, também a partir da crise do Leste Europeu. Cabe ressaltar, nesse momento, ainda que não seja o objetivo final deste trabalho, a declaração de José Genoíno, em 2003.

Não temos. O PT, teoricamente, é pluralista pra valer. Tem Marx, tem Gramsci, os marxistas modernos, os pós-marxistas, e há teóricos sem vinculação. Não temos referência teórica e isso é ótimo porque atualmente, com essa crise de paradigmas, é muito ruim ter uma espécie de tutor. Hoje temos que contar com várias teorias, com várias reflexões, para elaborar um projeto próprio para a realidade brasileira (GENOÍNO, J. Revista *Veja*, 11.08. 2003). (O grifo é meu)

E aqui, cabe uma indagação: a posição de Genoíno é absolutamente diferenciada daquelas que encontramos nos documentos iniciais que versavam sobre práxis política do Partido? Sem dúvida, a postura de Genoíno não deve ser entendida como uma simples “traição” ao “projeto socialista” do PT, mas sim como expressão da forma pela qual o núcleo dirigente conduziu a agremiação ao longo de sua trajetória. É evidente que a experiência de construção do PT representou, no plano real, um grande avanço na luta das classes trabalhadoras em sua luta de superação das condições de exploração. A ascensão do movimento operário no final dos anos 70 e início dos 80, no século anterior, forjou uma cultura classista que se expressava em um sentimento anticapitalista forte entre os militantes do Partido. No entanto, não estava claro por qual alternativa estratégica o PT lutava. Cabe ressaltar que tal indefinição era funcional para um partido que se formava por meio de pactos internos entre suas correntes, combinando diferentes experiências sociais e ideológicas. Nas resoluções do V Encontro Nacional encontramos a seguinte assertiva:

Já no Manifesto de Fundação do PT dizia-se: “O PT pretende ser uma real expressão política de todos os explorados pelo sistema capitalista”. Também, desde o início da nossa construção, afirmamos o nosso respeito à autonomia dos movimentos sociais. Essas duas idéias são corretas, e desempenharam um papel importante, na medida em que esclarecem nossa vontade de construir um partido profundamente enraizado nos movimentos, nas lutas populares e, ao mesmo tempo, capaz de um grande respeito à sua autonomia, avesso a qualquer política de *aparelhismo*. (Resoluções do V Encontro Nacional, dezembro, 1987)

Como se vê, ainda que mantivesse uma relação crítica e tensa com a ordem estatal burguesa, o PT não foi capaz de desenvolver uma alternativa global a ela. A leitura dos documentos produzidos ao longo dos primeiros anos do PT, permite perceber que sua atuação foi marcada pela busca da condução do governo e da direção do Estado. Dessa forma, o núcleo dirigente procurou demarcar um programa “democrático e popular”, que orientasse as reformas em consonância com a construção do socialismo, ao mesmo tempo que buscava definir um leque de alianças para assegurar as ações, sob hegemonia dos trabalhadores, em defesa da construção futura do socialismo.

Muitos companheiros não fazem distinção, não compreendem o processo de mediação que deve existir entre o momento atual, por exemplo, em que as grandes massas da população ainda não se convenceram de que é preciso acabar com o domínio político da burguesia, e o momento em que a situação se inverte e se torna possível colocar na ordem do dia a conquista imediata do poder. Dessa forma, seu discurso, pretensamente revolucionário, não é entendido pela população e pelos trabalhadores e, em vez de contribuir para a organização e a luta no sentido da conquista do poder e da construção socialista, a desorganizam e a transformam na luta de pequenos grupos conscientes e vanguardistas.

Por outro lado, companheiros que consideram inevitável a adoção de uma via revolucionária para a conquista do poder contrapõem essa escolha à tática dos movimentos sociais que lutam por reformas. Reforma e revolução são consideradas por eles como termos e práticas antagônicas. Entretanto, nenhum país que tenha feito revolução deixou de combinar essas lutas, dando maior ênfase a uma ou outra de acordo com a situação política concreta do país. A luta por reformas só se torna um erro quando ela acaba em si mesma. No entanto, quando ela serve para demonstrar às grandes massas do povo que a consolidação, mesmo das reformas conquistadas, só é possível quando os trabalhadores estabelecem seu próprio poder, então ela serve à luta pelas transformações sociais e deve ser combinada com esta. (Resoluções do V Encontro Nacional, dezembro, 1987)

O exame dos documentos aqui apresentados permite-nos deduzir que o PT via na conquista do Estado um instrumento para a conquista da hegemonia dos trabalhadores e das reformas. No entanto, esta orientação implicava na definição do relacionamento do partido com as instituições públicas, além do papel conferido à democracia e ao socialismo. Tais tarefas indicariam, em nosso entender, uma análise correta das relações de forças na sociedade, o que implica em alguns princípios fundamentais, que não enxergamos ao longo da trajetória do PT, mesmo em seus momentos mais combativos. De fato, como observamos, o PT não foi capaz de produzir uma práxis revolucionária com a profundidade necessária para ruptura da ordem. Trata-

se de uma afirmação que pode ser objeto de controvérsias, mas visível diante de uma análise da trajetória histórica do Partido, sob as lentes do materialismo histórico.

Ainda que houvesse uma relação tensa e crítica com a ordem burguesa, entendemos que o núcleo dirigente do partido buscou a conciliação de interesses entre os diferentes setores do partido, a) assim, não houve uma teoria que implicasse em uma tomada de posição na política, isto é, a relação entre a questão teórica e a questão estratégica é indissociável no exame das relações de forças; b) em segundo lugar, em decorrência de uma opção conciliatória, faltou uma compreensão mais dilatada da política, um lugar destinado ao Estado e às superestruturas na luta de classes; c) em terceiro, a “confiança” nas bases e o discurso em defesa da “democracia interna” não contribuíram para a superação do “espontâneo” na luta política, ou seja, na compreensão de que, em toda situação, o elemento crucial é a classe operária organizada e predisposta à luta de superação das condições materiais de opressão; d) em decorrência da correlação de forças interna, os avanços obtidos na construção do partido, ruíram-se. Dessa forma, não se fez da teoria uma ferramenta de instrumentalização das massas, o que nos parece imperativo para a ação contra a ideologia burguesa.

Assim sendo, com objetivos de ampliação de suas bases eleitorais, o partido construído ao longo das lutas operárias no ocaso da ditadura, diminuiu o ímpeto anticapitalista. Tendo como referência ainda o V Encontro Nacional, encontramos a definição dos setores que poderiam engrossar as fileiras na luta pelo socialismo.

Existe um certo consenso, entre os militantes e filiados do PT, de que a burguesia é a inimiga principal das mudanças sociais e dos trabalhadores. É uma certeza intuitiva, que resulta da experiência concreta de enfrentamento com a burguesia. O problema, porém, não é esse. O problema reside no fato de que, por uma insuficiente análise das classes existentes na sociedade brasileira, muitos companheiros colocam no campo da burguesia parcelas significativas de pequenos e microempresários urbanos e rurais e mesmo as camadas assalariadas que não trabalham diretamente na produção fabril ou agrícola. Com isso, não levam em conta que tais camadas possuem profundas contradições com o capital e, por isso, podem se incorporar à luta por transformações no sentido socialista.

Por outro lado, ao tomar a classe burguesa como inimiga principal, estratégica, muitos militantes são levados a se oporem a que se aproveitem as contradições momentâneas entre os diversos setores da burguesia. Colocam-se contra qualquer aliança política, tática ou pontual, com alguns desses setores. Mas o que importa aqui é que tais posturas são reflexos também de um conhecimento insuficiente ou mesmo de um desconhecimento das contradições internas que movem as classes em sua luta, e que muitas vezes podem colocar em oposição diferentes setores da própria burguesia. **Esse conhecimento insuficiente é uma das razões principais que explicam por que o PT, como um todo, ainda não avançou suficientemente nas definições estratégicas.** (Resoluções do V Encontro Nacional, dezembro, 1987)

Segundo o documento apresentado, o “conhecimento insuficiente” de “muitos” militantes explicam o atraso do PT na “definição de estratégias”. No entanto, aqui cabe uma pergunta provocativa: a indefinição de uma estratégia socialista com contornos nítidos não foi um princípio implícito nas bandeiras do núcleo dirigente do PT desde suas origens? Em nosso entendimento, a não explicitação dos reais objetivos estratégicos do PT não é apenas de recurso tático do partido, mas também de uma postura presente nos grupos dirigentes desde suas origens.

Visto nos dias de hoje, podemos identificar o fortalecimento do PT nos anos 80 como expressão do crescimento dos movimentos populares, do agravamento da crise política da burguesia, apesar de em nenhum momento ter conseguido hegemonizar o momento da crise. Porém, naquele momento, o partido apostava suas fichas no crescimento eleitoral, além do fortalecimento do movimento sindical e popular. Diante deste objetivo, o PT passou a ceder nos princípios em nome da estratégia final “socialista”.

A luta por uma alternativa democrática e popular exige uma **política de acúmulo de forças, que parte do reconhecimento de que não estão colocadas na ordem do dia, para as mais amplas massas trabalhadoras, nem a luta pela tomada do poder, nem a luta direta pelo socialismo.** Essa política de acúmulo de forças pressupõe que o PT realize três atividades centrais:

- a) sua organização como força política socialista, independente e de massas;
- b) a construção da CUT, por meio de um movimento sindical classista, de massas e combativo, e a organização do movimento popular independente;
- c) a ocupação dos espaços institucionais nas eleições de deputados, vereadores e representantes nossos para cargos executivos.

Embora a questão da tomada do poder não esteja colocada na ordem do dia, é fundamental que o PT não apenas se construa como um partido que tem por objetivo a construção do socialismo, mas que apresenta para toda a sociedade como um partido socialista, de generalização de uma consciência socialista entre os trabalhadores. Isso implica não apenas as tarefas de educação e formação política de massa, mas, principalmente, abordar as tarefas de conjuntura do ponto de vista da luta pelo socialismo, introduzindo, sempre, um componente de denúncia e crítica anticapitalista na atividade de massa do PT.

O PT deve apresentar-se como uma opção real de governo, com um plano econômico de emergência, capaz de tirar o Brasil da crise em que está afundando e de melhorar a situação dos trabalhadores e da maioria do povo, bem como com propostas de real democratização do País, na luta por uma Constituição progressista, nas lutas por autonomia e liberdade sindical, por Diretas-Já etc.

O PT deve, igualmente, adotar táticas que permitam aumentar sua força eleitoral em 1988. No atual quadro do País, considerando as expectativas que parte significativa da população deposita no PT como alternativa à *Nova República* e ao PMDB, o crescimento e as eventuais vitórias eleitorais do Partido são componentes importantes no processo de acumulação de forças. (Resoluções do V Encontro Nacional, dezembro, 1987) (o grifo é meu)

Em 1987, V Encontro Nacional deliberou que a conquista da presidência da República por Lula era o componente central da disputa de hegemonia na sociedade brasileira. Naquela

período, os conceitos gramscianos estavam entrando no debate interno do PT e a palavra hegemonia circulava muito.

Na verdade, o PT levantava a necessidade de um programa “democrático e popular”, como componente necessário de uma **aliança de classes**. No entanto, tal aliança não se faria com a burguesia, como propugnava os comunistas do passado, mas sim com os setores pequenos e médios da burguesia em contradição com a dominação do grande capital associado ao capital estrangeiro. Vejamos o posicionamento de José Dirceu em 1987:

Entendemos que as alianças estratégicas com a burguesia, mesmo com os seus setores que têm contradições secundárias com o capital monopolista, devem ser descartadas desde já pelo PT, dada a sua própria incompatibilidade com o nosso projeto e programa socialistas.

Ainda no que diz respeito às alianças estratégicas, precisamos desenvolver uma política que amplie a nossa influência sobre a pequena burguesia, buscando tirá-la da órbita da burguesia e promovendo uma aliança mais estável em tomo do nosso programa com setores dessa camada social em conflito com a burguesia. Os assalariados que pela sua qualificação, remuneração e situação social se equiparam à pequena burguesia, também devem ser considerados aliados do proletariado. O mesmo não ocorre com os setores assalariados ligados à burguesia, como os executivos e os altos burocratas do aparelho do Estado. A perspectiva de alianças estratégicas com setores da pequena burguesia não pode priorizar a sua eventual representação partidária. Como sabemos, a pequena burguesia não tem condições de desenvolver um projeto próprio para a sociedade e sua representação partidária reflete essa sua instabilidade. Por isso entendemos que o correto é trazer esses setores para dentro do PT ou com eles nos relacionarmos no movimento social. (Dirceu, J. *Teoria e Debate*/ n.º 01, dezembro de 1987)

Esta trajetória nos faz lembrar as palavras de Marx: “*Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa.*”⁴⁹ Como se vê, o PT transformou-se em refém da *estratégia de acúmulo de forças* – uma reedição com tonalidades diferentes do *etapismo da revolução democrática e nacional* encampada historicamente pelos partidos comunistas – deliberada no seu V Encontro Nacional. Nesse sentido, as conquistas eleitorais tornaram-se um fim em si mesma. É certo que esta estratégia era interpretada de maneira diferenciada pelas diferentes tendências constitutivas do espectro petista, mas foi a sua versão *eleitoral*, que enxergava na conquista dos espaços institucionais do Estado um instrumento de alavancar os movimentos sociais, que se impôs. Sobre as eleições de 1988, as *Resoluções do V Encontro Nacional* determinavam:

As metas políticas nas eleições estão a serviço dos objetivos maiores socialistas e de transformação social do Partido, devendo os candidatos corresponderem a esses propósitos. Não se trata simplesmente eleger qualquer nome, mas de conquistar mandatos populares realmente comprometidos com a luta do PT. Assim, embora

⁴⁹ MARX, K. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

devamos lançar o maior número de candidatos, todos precisam preencher os critérios políticos e ético-morais próprios do PT, e só a estes deve ser concedida a legenda, o que é de responsabilidade dos Diretórios e Encontros Municipais. (...)

Para o PT apresentar-se à população como alternativa real de governo é fundamental uma plataforma de campanha com propostas concretas para enfrentamento dos principais problemas sociais. **É necessário que o Partido se dirija ao conjunto da população e não apenas à parcela organizada da sociedade. É importante também mostrar que o Partido possui capacidade política, técnica e administrativa para exercer o governo local.** (Resoluções do V Encontro Nacional, dezembro, 1987) (o grifo é meu)

Como se vê, a democracia como valor estratégico em oposição ao ciclo militar constituiu-se em uma das grandes bandeiras do partido, até em função das disputas internas. A possibilidade de vitórias significativas ao longo dos anos 80 e a conseqüente institucionalização levaram as bandeiras da conciliação interna para fora do partido, que acabou por transformar-se na conciliação de classes. Evidentemente, o partido se converteu ao longo de sua trajetória ao pragmatismo “realista” da força de “centro-esquerda”, que aos poucos foi aderindo ao discurso “neoliberal”, parecendo servir apenas a um projeto de ocupação do “poder pelo poder”.

É evidente que as lutas travadas no seu interior tiveram reflexo nas administrações petistas e em sua trajetória, mas sem optar por conteúdos socialistas nítidos, até em função das acomodações internas e das pressões externas, o PT abandonou paulatinamente as velhas bandeiras em benefício da submissão dócil *ao* aburguesamento das lideranças e a conciliação política como recurso de sobrevivência, deixando os trabalhadores entregues a si próprios e sem bússola política consistente. Cabe ressaltar que este aspecto também não foi diferente no âmbito da educação. É o que demonstraremos adiante.

4 - OS “VERMELHOS” GANHAM A DISPUTA PELA PREFEITURA DE SÃO PAULO: A VITÓRIA DO PT

Com o retorno dos processos eleitorais diretos para os governos de unidades federativas, capitais estaduais e áreas ditas de segurança nacional, o PT ambicionava as primeiras oportunidades de alcançar, via eleições diretas, cargos importantes dentro do executivo, o que lhe permitiria sair da condição de partido com características regionais para atingir status nacional, condição necessária para uma projeção quando fossem restabelecidas as eleições para a presidência da República. Nesse contexto, o Partido dos Trabalhadores, ou pelo menos suas correntes hegemônicas, apresentava suas credenciais políticas e os seus compromissos sociais.

Cabe ressaltar que a chamada “Nova República” e os governos que se seguiram não romperam com o vício da exclusão. Convém lembrar que a “abertura” constituiu-se em uma reorganização política conservadora sob a hegemonia da burguesia. Assim sendo, era mais interessante que as transformações necessárias no sentido de liberalização do regime se realizassem de “forma lenta, gradual e segura”. Naquela conjuntura, os índices de violência, miséria e desemprego cresceram assustadoramente, evidenciando a ausência do Estado nas questões sociais. Em outras palavras, as raízes autoritárias e elitistas de nossa formação social não foram extirpadas com a “Nova República”. A violência de agentes do Estado, em que pese o fim do regime autoritário, continuava a ser constantemente denunciada por diferentes setores da sociedade. As mais legítimas aspirações dos trabalhadores foram, muitas vezes, sufocadas pela intervenção brutal da polícia com o objetivo de manutenção da “ordem democrática” ou, melhor dizendo, dos privilégios de classe. A acentuada crise econômica e a crise de legitimidade do Governo José Sarney produziram rachaduras no bloco dominante e dinamizaram mobilizações grevistas no período.

Na verdade, entendemos que as tensões sociais existentes dentro desta sociedade extremamente desigual se expressaram nas eleições municipais de 1988. O PT surgia como uma força política de envergadura reconhecida por amplos setores sociais em um cenário em que o clima de “funeral” do socialismo ficava cada vez mais evidente.

A queda do muro de Berlim e o colapso do socialismo real constituem-se em marcos para os apologetas e intelectuais conservadores proclamarem o *fim da história*, o surgimento da sociedade do conhecimento, o desaparecimento do proletariado e a emergência do *cognitariado*. São, todavia, também marcos para intelectuais de tradição de esquerda, que emigram de suas posições teóricas e políticas para as teses do pós-modernismo e vaticinam: o fim das classes sociais, dos paradigmas calcados na razão,

da utopia de uma mudança estrutural das relações capitalistas, o fim do trabalho como categoria fundamental para entender a produção do ser humano como espécie e como evolução histórica. (FRIGOTTO, 1995, p. 77-78)

Neste cenário, as profundas transformações ocorridas, na economia internacional, decorrentes do processo de reestruturação produtiva, inovação tecnológica, revolução das telecomunicações, ou seja, alterações que levaram ao surgimento da globalização financeira e econômica. Delineava-se uma nova fase nas relações de produção, que afetou, e continua afetando sobremaneira os trabalhadores. É impossível não reconhecer que tal modelo estava, e ainda está, pautado na especulação financeira; na redução de “gastos” sociais com educação, saúde, moradia, cujas responsabilidades pela sua manutenção eram transferidas para a “sociedade” como um todo. O resultado é conhecido: a redução do emprego formal; aumento acelerado das taxas de desemprego.

E aqui, cabe uma constatação: setores importantes da “esquerda” contribuíram para que a operação ideológica realizada pelos liberais pudesse ser bem sucedida, não só deixando de lado a sua concreta vinculação com as classes sociais, como também elegendo o caminho da colaboração e da negociação entre as classes para o estabelecimento de uma sociedade plenamente democrática. Fortalecia-se o discurso conservador que buscava, e ainda busca, despolitizar as questões sociais, insistindo na defesa dos critérios do mercado como regulador da sociedade em oposição ao fracasso do socialismo.

Os intelectuais comprometidos com a ordem buscavam, entretanto um novo consenso por meio da defesa intransigente do mercado, dando a entender que a exploração presente na estrutura de produção capitalista fora superada. Dessa forma, os apóstolos da ordem estabelecida, realizaram um duplo movimento de caráter filosófico e desdobramento ideológico. Em primeiro lugar, reforçaram a identificação do socialismo com os regimes burocráticos do Leste europeu, omitindo, contudo, todos os avanços sociais ali presentes; em segundo, apresentaram, como se fossem fatos incontestáveis, a tese de que a História teria chegado ao fim e seus corolários: o mercado, a busca do lucro e a democracia meramente abstrata como imanentes à natureza do homem.

Naquele cenário, a nova onda globalizante era apresentada, e ainda é, como o equivalente ao “progresso”. Sendo inevitável, não restaria aos homens senão adaptarem-se aos “novos tempos”. Assim, propagava-se através das diferentes trincheiras dos ideólogos da burguesia que o marxismo não passou de um conjunto teórico ultrapassado e equivocado, o que colocou muitos intelectuais da chamada “esquerda” em uma posição defensiva ou conciliatória. O

que impressiona, porém, quando nos acercamos das conseqüências da difusão do discurso liberal, é o seu real significado: cada indivíduo por si e o Estado preferencialmente pelo capital. Nesse sentido, diante do função essencial que exerceu na crítica ao capitalismo e na elaboração da estratégia socialista, o marxismo se transformou no alvo principal dos ataques burgueses.

No entanto, independente da crise do “socialismo real” e da nova maré globalizante, a reestruturação da produção que se configurava não implicou no fim da alienação e de todas as formas de exclusão. O efeito social é perverso: o muro de Berlim caiu, mas não caíram os muros que separam as classes sociais. As relações desiguais, a especulação financeira, o monopólio dos meios de produção e da tecnologia constituem-se nos alicerces que sustentam a divisão de classes. Ao contrário do que supunham muitos conservadores e intelectuais da “esquerda” convertida ao credo do capital, o colapso do socialismo real, que pairava como um “fantasma” sobre as esquerdas, não significou o enfraquecimento do PT. Pelo contrário, o partido experimentava um grande crescimento eleitoral, o que constituiria em um instrumento de luta para os embates eleitorais futuros. Nos documentos aprovados no V Encontro Nacional do PT, em 6 de dezembro de 1987 constatamos:

A preparação das eleições municipais de 1988 deve estar integrada à campanha nacional do PT pela consolidação das eleições gerais (ou presidenciais). Confirmadas as eleições em 1988, a candidatura do companheiro Lula e nossa plataforma para a Presidência tenderá a polarizar até mesmo as disputas locais, o que não nos libera (mas ao contrário obriga) de apresentar plataformas municipais alternativas. E, na hipótese de não conquistarmos a realização de eleições presidenciais em 1988, as campanhas locais deverão articular-se com a luta pela realização de Diretas, centradas na oposição à Nova República, contra o governo e seus aliados locais e contra o pagamento da dívida externa. (A campanha eleitoral de 1988, 6/12/1987)

É dentro desse panorama que devemos compreender a vitória das oposições para as eleições municipais de 1988 e, mais especificamente, de Luíza Erundina de Souza para a Prefeitura de São Paulo, maior colégio eleitoral do país e terceiro orçamento da união.

Os petistas concordam também que a administração não é um aparelho partidário. A prefeitura é a instância municipal do estado, decide e encaminha as questões a ela pertinentes. O partido organiza uma parcela avançada de trabalhadores e busca representar os interesses gerais das classes oprimidas, dirigindo os movimentos sociais e a luta pelo socialismo, articulando as lutas sindicais e populares com a construção partidária e com a estratégia de tomada do poder. (Cândido Vacarezza, *Teoria e Debate* n.º 06 – abril de 1989)

O que se pode constatar é que o caminho petista visava consolidar o bloco social dos trabalhadores, principalmente no sentido de acumular forças e ampliar os espaços institucionais de luta articulados com os movimentos sociais.

O debate sobre a política de alianças do PT tem conseqüências importantes na qualidade da nossa intervenção na atual conjuntura, nos seus desdobramentos e na construção do socialismo.

Um aspecto que não poderá ser aprofundado neste artigo diz respeito à necessidade de uma ruptura revolucionária para a transformação da nossa sociedade. Embora relacionada com essa perspectiva de longo prazo, a discussão que vamos fazer se insere, fundamentalmente, no quadro de crise do governo Sarney e da "Nova República", estando em jogo diferentes projetos políticos e alternativos de governo.

Discutimos alianças no plano eleitoral mas também ressaltamos a necessidade de uma política correta de alianças no movimento social. Do acerto dessa política depende o sucesso da luta dos trabalhadores nesta conjuntura, a afirmação do PT como um partido de massas, democrático e socialista, e melhores perspectivas para se trabalhar a proposta de frente única classista.(...)

Entendo que a proposta de governo democrático e popular é a mais correta para a conjuntura, pois consegue dar conta de um programa radical de transformações econômicas, políticas e sociais, que abarca os assalariados e setores médios da cidade e do campo, impondo como tarefa uma política de acúmulo de forças. Esta política se apóia em três tarefas centrais: a afirmação do PT com força política socialista, independente e de massas; o fortalecimento da CUT e do movimento popular, através de um movimento classista e independente; e a eleição de parlamentares e executivos comprometidos com uma alternativa democrática e popular.

Além do mais, é preciso compreender que não está posta na ordem do dia, para o conjunto dos trabalhadores, nem a luta pela tomada do poder, nem a luta direta pelo socialismo.

Diferentemente da revolução "nacional e democrática" sonhada pelo PC e PC do B durante anos, o governo democrático-popular proposto pelo PT exclui a participação da burguesia, que não tem interesse na luta democrática, antiimperialista e antimonopólio no Brasil. Ademais, não concebe a revolução por etapas, em fases distintas, na primeira das quais os trabalhadores cederiam em seu programa e em sua pretensão à hegemonia a fim de preparar-se para o segundo tempo.

Para nós, um governo democrático-popular, nas condições brasileiras, é um governo em choque com o capitalismo e a dominação burguesa, sob hegemonia dos trabalhadores. Portanto, só se viabilizará com uma ruptura revolucionária e com a adoção de medidas de caráter socialista em setores essenciais da economia.

Do mesmo modo que se distingue das formulações reformistas e etapistas, o governo democrático-popular, ao prever uma política de acúmulo de forças, de reformas revolucionárias, repele as propostas imediatas de "governo dos trabalhadores". Aparentemente esquerdista (por que não logo um governo socialista?), esta proposta vem travestida com ausência de tática e com uma concepção equivocada das lutas reivindicatórias, separando-as da luta política.

Com relação às eleições de 1988, entendemos que o PT deve procurar, com base em seu programa democrático-popular e em sua experiência nas prefeituras de Diadema e Fortaleza, estabelecer alianças, sempre mantendo sua independência e sua proposta socialista.

A base para qualquer política de alianças deve ser a oposição ao governo Sarney, à "Nova República" e à transição conservadora. Isto significa, em São Paulo, oposição ao governo Orestes Quércia e à administração Janista.

(DIRCEU, J. *Teoria e Debate*, n.º 01, 01/12/1987) (o grifo é meu)

Em outras palavras, tratava-se de uma tática de transição, uma vez que o conjunto da classe operária não possuía condições de exercer de fato a hegemonia política na arena social. Um bom exemplo desta orientação política foi a própria candidatura de Luiza Erundina, que inquietava setores do partido com sua retórica com tonalidades revolucionárias. Preocupados em atrair setores de classe média para o partido, solidificando uma estratégia iniciada em 1985 – ano

em que a agremiação marca o início de seu crescimento como força eleitoral na cidade de São Paulo – com a candidatura de Eduardo Suplicy a prefeito tendo Luiza Erundina como vice.

Nesse sentido, Plínio de Arruda Sampaio era o nome preferido pelos setores que postulavam a abertura do partido para os outros segmentos da sociedade, além daqueles que o PT procurava organizar. Em seu favor, no que diz respeito ao aspecto eleitoral, colaboravam a imagem de “moderado” e sua ligação com o catolicismo. Além disso, Plínio potencializava uma possível aliança com setores dissidentes do PMDB. As disputas internas não impediram a escolha de Luiza Erundina e, posteriormente, sua vitória. No entanto, a própria vitória eleitoral em novembro de 1988, apanhou o Partido dos Trabalhadores de surpresa. Os planos de governo haviam sido feitos no calor ideológico da confrontação - para marcar as diferenças, estabelecer os limites das outras possíveis gestões administrativo-políticas. Em entrevista concedida à revista *Caros Amigos* Luíza Erundina afirmou:

“Primeiro, eles não queriam que eu fosse a candidata, disputei uma prévia – a primeira vez que um partido fez uma prévia – com um paulista quatrocentão de muito valor, maravilhoso, que é o Plínio de Arruda Sampaio. Para o partido, o Plínio era muito mais assimilável ao eleitorado paulistano, por ser paulista, por ser homem, por ter uma história, portanto, uma figura respeitável, enquanto a Luíza Erundina, eles viam como agitadora das favelas, subestimavam a minha capacidade. ‘Tudo bem você apoiar invasões de terras nas favelas e ir lá brigar com a polícia pra não derrubar os barracos, mas candidata a prefeita de São Paulo?’ Foram as bases do partido que impuseram a minha candidatura. (...) Era uma disputa de poder, interna. ‘Imagina, você ganhar a prefeitura de São Paulo...’ Inclusive fui cobrada por companheiros depois da prévia, que me chamaram pra uma reunião e disseram: ‘Você acabou de comprometer o projeto das esquerdas no Brasil’. (ERUNDINA, L. Lição de Política. *Caros amigos*, n. 122, maio, 2007, p. 21)

De fato, a correlação de forças das correntes criada a partir dos resultados obtidos nas urnas em 1988, foi modificada, assim como no quadro político eleitoral com o visível crescimento do PT. Nesse caso, o partido surgia como a principal força de oposição em função de sua capacidade de captar a insatisfação popular e dirigi-la para um programa de transformações econômicas, sociais e políticas. No documento aprovado no *6.º Encontro Nacional*, ocorrido entre 16 a 18 de junho de 1989, no Colégio Caetano de Campos, em São Paulo, é possível verificar o significado da vitória em diferentes prefeituras e, em especial, de Luíza Erundina:

As eleições presidenciais de 89 dar-se-ão dentro de um quadro político que sofreu profundas alterações a partir de novembro de 1988, quando as esquerdas, em geral, e o PT, em particular, obtiveram expressivas vitórias nos pleitos municipais. **Os resultados de novembro de 88 têm um duplo significado. Em primeiro lugar, expressaram uma nova relação de forças existentes na sociedade, traduzindo eleitoralmente uma acumulação obtida em quase dez anos de lutas sociais. Em segundo lugar, criaram uma nova correlação política, que mudou radicalmente o quadro da disputa presidencial.**

O PT venceu em 36 prefeituras, que agrupam mais de 20 milhões de brasileiros e são responsáveis por 1/3 do Produto Interno Bruto. Elegeu mais de mil vereadores e teve grandes performances eleitorais em centros importantes do País, totalizando milhões de votos.

Candidatos do PDT, do PSB e do PSDB que, independentemente de sua substância, eram identificados como alternativas progressistas pelo eleitorado, obtiveram resultados importantes em todo o Brasil. O País votou claramente à esquerda.

A primeira conseqüência das eleições municipais foi a projeção de Lula e de Brizola como as grandes alternativas presidenciais para 1989. No início do ano, as pesquisas apontavam os candidatos do PT e do PDT em primeiro lugar, virtualmente empatados. Ainda que o quadro das eleições estivesse pouco configurado (perplexidade da direita, indefinição do PMDB), criou pânico em setores das classes dominantes. Ao mesmo tempo em que buscava febrilmente um nome capaz de unir o centro e a direita (Quércia), recebendo e recusando ofertas (Brizola e Covas), a burguesia estudava, em seus laboratórios políticos, fórmulas para fraudar um a vitória da esquerda. A mais conhecida de todas foi a [tentativa de] adoção do Parlamentarismo-já, o que reduziria drasticamente os poderes de um eventual presidente progressista.

O crescimento das candidaturas de esquerda, como a vitória de novembro, se dava num quadro de prolongamento da crise econômica, com efeitos sociais cada vez mais perversos. A recessão se aprofundava e a inflação chegava a níveis insuportáveis. Foi nesse momento que lançamos nosso Plano Econômico de Emergência, tentando dar respostas conjunturais à difícil situação que atravessava o País. A crise econômica e seus prolongamentos sociais serviam de moldura para uma crise política maior, onde se reforçava a ilegitimidade crescente do atual governo. A rejeição de Sarney e a aspiração popular a um novo governo levaram o PT a propor a antecipação das eleições. No entanto, esta proposta não foi capaz de atrair os partidos políticos, nem mesmo aqueles que diziam se situar na oposição.

O governo lançou o Plano Verão, que promoveu uma violenta transferência de recursos do Estado para o setor privado, através da política de elevação das taxas de juros, agravando a crise das finanças públicas, além de um escandaloso processo de arrocho dos salários, evidentemente com pequenos e provisórios efeitos sobre a inflação. O potencial inflacionário, após o Plano Verão, é muito superior ao anterior e a margem de manobra político-econômica diminuiu significativamente, sendo que o agravamento da crise das finanças públicas e o descalabro poderão jogar o País em um processo de hiperinflação. A conseqüência da nova situação criada pelo plano econômico do governo foi o desencadeamento de um dos maiores ciclos de greves de nossa história. Antes e depois da greve geral de março último, que teve, fundamentalmente, um significado de contestação global da política econômica do governo, ocorreram (e continuam ocorrendo) centenas de outros movimentos, nas mais variadas categorias dos setores público e privado. A vitória de novembro, combinada com o êxito da greve geral, deu uma nova qualidade à luta de classes, liberando energias sociais sem precedentes. (Resoluções do 6.º Encontro Nacional, junho de 1989) (o grifo é meu)

Nesse sentido, parece-nos evidente que as vitórias de 1988 significavam, na avaliação dos setores hegemônicos dentro do PT, a possibilidade de ampliação de atuação dos setores populares, bem como a viabilidade de êxito na campanha presidencial de 1989. Apesar da ênfase na meta estratégica socialista ao longo das resoluções apresentadas no *6.º Encontro Nacional*, a superação da ordem capitalista não ocorreria de forma automática:

(...) O resultado das eleições presidenciais determinará, em grande medida, o ritmo de evolução dessa crise do regime. Evidentemente, uma vitória eleitoral do PT aceleraria enormemente a disputa no País, criando uma situação de crise aberta e generalização do regime da Nova República. Todavia, não há, hoje, instalada no cenário político do país uma situação revolucionária ou pré-revolucionária, pois, para tanto, é necessário que

estejam diretamente questionados as estruturas vertebrais do Estado, as Forças Armadas, o poder econômico do capital. E também que a estas estruturas se oponha um processo aberto de constituição de um poder popular alternativo. (Resoluções do 6.º Encontro Nacional, junho de 1989)

Como se vê, a constituição de um governo popular forjaria as condições para impulsionar a auto-organização dos trabalhadores. No entanto, as resoluções não aprofundam as formas pelas quais se pretende elevar qualitativamente os conflitos de classe. Poderíamos considerar que se tratava de um recurso tático de não aprofundar os temas polêmicos com objetivos de não assustar as “camadas médias”.

Nunca é demais, entretanto, lembrar que o núcleo dirigente, que se constituiu-se na denominada corrente Articulação, composto em suas origens por intelectuais ligados à academia, quadros da antiga ANL⁵⁰ e sindicalistas, sob a liderança de Lula, nunca definiram claramente as táticas com vistas à conquista da meta socialista. Apesar do crescimento do PT, a bandeira do socialismo ainda continuava definida com cores opacas – como se a teoria brotasse por geração espontânea, da prática imediata - dispensando a reflexão, a análise e a experiência acumuladas pelo movimento socialista no Brasil e no mundo.

Dessa forma, em nome da morte das certezas, esvaziaram-se todas as referências teóricas. Assim, a tese esposada desde o início pautava-se pela definição de suas balizas mais gerais, deixando-se para responder de modo pormenorizado outro conjunto de questões quando houvesse condições concretas de manifestá-las na luta política. Tal perspectiva é muito clara no texto de Paulo Vannuchi, então membro do membro do Diretório Nacional do PT e do Conselho Editorial de *Teoria & Debate*, que afirmava: “*A estratégia assumida pelo PT deve afirmar a opção resoluta pela disputa democrática*”, conclamando aos militantes a “reconceituar o socialismo”. Vejamos suas palavras:

Como primeira baliza, a estratégia assumida pelo PT deve afirmar, alto e bom som, nossa opção resoluta pela disputa democrática, sem tomar a iniciativa da violência. Se quisessem, os trabalhadores brasileiros já teriam todas as condições para recorrer às armas, empunhando a bandeira da legítima defesa. Chico Mendes, Nativo da Natividade, Paulo Fontelles, Margarida Alves, Tião da Paz, os metalúrgicos de Volta Redonda, os milhares de torturados ou assassinados pela ditadura militar são provas materiais de que a luta armada já foi proposta pela classe dominante há muitos anos. Optamos, apesar disso, pelo caminho da disputa pacífica, insistindo em que ele corresponde a um padrão superior de humanidade e de civilização. Somos defensores ardorosos da paz, do desarmamento e da não-violência. A conquista do socialismo sem derramamento de sangue seria, de nossa parte, desejo e sonho ardentes. Mas, na luta

⁵⁰ A Ação Libertadora Nacional (ALN) surgiu em julho de 1968, com a expulsão de Carlos Marighella (1911-1969) do PCB, após sua participação na conferência da OLAS, em Havana. Concebida como “embrião do exército revolucionário”, era uma organização político-militar, dedicada à luta armada para a destituição da Ditadura e a instituição de um Estado Comunista.

política, não podemos nos permitir a ingenuidade criminosa de fazer nossas fantasias ultrapassarem as paredes rígidas do real. Nem temos o direito de expor todas as conquistas populares, que custaram tanto esforço e tantos sacrifícios, a uma destruição completa assim que um general qualquer decida disparar o primeiro tiro. Que ninguém se iluda: a estratégia da disputa de hegemonia não dispensa as operações de defesa das trincheiras e casamatas que vamos erguendo na sociedade civil.

Na boa imagem utilizada na tese da Democracia Socialista, nosso movimento de longo prazo consiste no estabelecimento de um cerco à dominação burguesa sob a forma de uma pinça, onde a luta institucional e a pressão de massa representam os dois braços do instrumento. Nesse avanço, estamos convictos na disposição de acatar as regras da disputa democrática. Mas aqui começa a ser fixada a segunda baliza, marcando a outra linha da raia: nenhuma experiência histórica, até hoje, no mundo inteiro, mostrou um só episódio em que as classes dominantes tenham acatado o jogo democrático até o ponto de aceitar a perda dos privilégios econômicos e dos mecanismos de poder, sem reagir com violência. (VANNUCHI, Paulo *Teoria e Debate* n.º 11 – julho/agosto/setembro n.º 11 de 1990)

Como se percebe, na fixação de balizas que delimitava a raia por onde deveriam avançar as definições, o núcleo dirigente optou pela construção do partido de massas, a noção de disputa e conquista de hegemonia, a afirmação da democracia como valor universal, a conjugação da luta de classes de modo a articular campo e cidade, a combinação de diferentes formas de luta, com peso fundamental na questão institucional e a alternativa democrático-popular como instrumentos de formação da “consciência de classe” dos trabalhadores.

Nesse sentido, a vitória do PT, em 1988, não se constituiu, como alardearam os setores comprometidos com o capital, na vitória da “baderna” ou do “socialismo”. Convém lembrar que foram muitas as dificuldades encontradas pelo partido na administração do município de São Paulo. Visto como um instrumento de ampliação das esferas de participação popular, as administrações petistas tinham pela frente o desafio de auxiliar na construção de uma nova hegemonia, impulsionando formas de auto-organização dos trabalhadores. No entanto, os obstáculos para tal empreitada encontravam-se também no interior do próprio partido. Em uma entrevista ao periódico *Teoria e Debate* em 1990, Erundina rebatia as críticas internas do Partido.

Luiza, no último número da revista *Teoria & Debate*, o companheiro Valério Arcary, da Convergência Socialista, disse: "O que aconteceu em São Paulo foi um ano em que houve sucessivos erros na administração Erundina. O único grande acerto da prefeitura foi a greve geral de março." O que você acha dessa afirmação?

Eu discordo e isso indica que há dois modos de conceber o trabalho de um militante petista à frente do Poder Executivo. Se se esperava que em um ano e meio de governo fosse feita a revolução e implantado o socialismo, então possivelmente a afirmação do companheiro Valério procede. Mas se se tem consciência dos limites do poder local, da correlação de forças que existe na sociedade, e levando em conta os objetivos que o próprio partido se propôs ao assumir prefeituras, entendo que, muito pelo contrário, ao invés de um desastre, o resultado demonstra competência. (...)

Neste ano e meio de gestão, gostaríamos de saber qual a realização da prefeitura que deixou você mais satisfeita?

Eu acho que a política educacional adotada e o tratamento dispensado às nossas crianças, sobretudo no que se refere à alimentação nas creches. No ano passado, estive em uma plenária na Zona Norte e uma pajem me disse que a primeira vez que serviram carne a uma das crianças, ela saiu correndo de medo, achando que tinha um bichinho no prato. Há quatro anos as crianças não comiam carne nas creches públicas de São Paulo. Comiam salsicha, quando tinha. Nós não só melhoramos a qualidade da comida servimos carne diariamente -, como ampliamos o número de refeições nas creches e nas quase setecentas escolas municipais. Introduzimos, ainda, a merenda escolar nos cursos noturnos, supletivos e nos centros esportivos. Fornecer uma alimentação que possibilita à criança e ao jovem melhores condições de aprendizagem é uma coisa que me dá muita alegria. Também fiquei contente com a reestruturação do currículo e com a reorganização do poder dentro dos estabelecimentos de ensino, através da retomada dos Conselhos de Escola, extintos pelo Jânio Quadros, dos quais fazem parte professores, educandos e funcionários. (...)

Luiza, um assunto que está sempre presente é o das tensões e desentendimentos entre a sua administração e o partido. Como estão as coisas hoje? Olha, já estiveram bem pior. No ano passado foi muito duro, mas acredito que estamos superando esse problema, amadurecendo. Hoje tudo está mais fácil, tanto para os petistas no governo, como para os petistas no partido. Estão mais claros os limites de competência e a diferença de papéis. O que é importante é a gente reconhecer que não dá para se desligar do PT, porque ele é o novo. Na política brasileira, uma das coisas novas é governar tendo um partido que indica diretrizes e dá respaldo político. Acho que esse é um desafio permanente: ser capaz de demonstrar que é possível governar de acordo com os princípios, a ideologia e o programa do partido, e, ao mesmo tempo, estar subordinado ao caráter da instituição que você governa, que tem outros compromissos, às vezes até contrários. (...)

Como você encara a formação dos Conselhos Populares?

Os Conselhos Populares não são uma questão metodológica, mas uma questão política de fundo. Não acho que seja tarefa do Estado, da Prefeitura, tomar a iniciativa de criá-los. Conselhos Populares não podem ser órgãos institucionais de representação e participação. Isso não é Conselho Popular.

Essas formas institucionais de participação estão sendo desenvolvidas?

Existem conselhos setoriais nas áreas de Educação, Transporte, Saúde e Habitação, que acumularam a experiência dos movimentos e adquiriram caráter institucional. No setor de Saúde, por exemplo, há instâncias de representação dentro dos próprios equipamentos - hospitais, postos de saúde etc. Os Conselhos Populares surgirão a partir dessa experiência de participação, de conscientização, como expressão da luta de classes e não da vontade de uma administração petista. Quer dizer, cobrar de prefeituras o fato de não terem sido criados tais conselhos é um engano, é comprometer até a própria idéia de Conselho Popular como poder alternativo ao poder do Estado.

E as Plenárias Populares?

Eu acho que são experiências ainda muito precárias. Principalmente pelo grau de representatividade. Não conseguimos ainda massificar a participação, embora tenhamos plenárias com milhares de pessoas. Há uma falha de base que é preciso corrigir, que são os próprios mecanismos de comunicação, informação e realização das plenárias. Se a gente tivesse, por exemplo, um canal de televisão, uma rádio, isso ajudaria bastante. Além de limitadas do ponto de vista quantitativo, elas ainda têm um corte reivindicativo forte. Muitos as vêem como assembléias de petistas. Por quê? Porque a presença de militantes do PT nos movimentos organizados é grande, e quem você consegue mobilizar para fazer essas plenárias são exatamente os petistas dos movimentos. Apesar de todas as dificuldades, submeter o orçamento e o programa a debate em plenárias, como temos feito, já é algo revolucionário, por mais que a discussão seja limitada. (*ERUNDINA*, Teoria e Debate n.º 11 – julho/agosto/setembro n.º11 de 1990)

Se era evidente que a administração petista postulava a “auto-organização” dos trabalhadores, mesmo com todas as dificuldades concretas existentes, era igualmente visível os ataques da grande imprensa contra a “baderna” promovida pelo PT. Assim, não faltaram alarmes na imprensa contra os “avanços” socializantes da administração municipal. Vejamos a matéria publicada pela Folha da Tarde, em 26/02/1992:

Alunos carentes da Prefeitura estudam com Marx e Che Guevara.

Cerca de 280 mil alunos (de um total de 710 mil) da rede municipal de ensino estão estudando desde maio de 90 em cadernos com capas que apresentam a reprodução de fotos do pensador Karl Marx e do revolucionário Che Guevara. Os cadernos fazem parte da coleção Imagem e Mensagem da Salesiano e foram comprados em 90 para serem distribuídos gratuitamente aos alunos carentes de escolas municipais.

Além de Marx e Guevara, os cadernos apresentam capas com o líder negro Martin Luther King, o pacifista indiano Gandhi, o pai da psicanálise Sigmund Freud, o líder religioso Buda e o pintor Leonardo da Vinci. Abaixo das fotos, vêm as mensagens.

“A história de toda a sociedade tem sido a história das lutas de classe”. Na de Guevara, está escrito “Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás.”

O secretário Municipal da Educação, Mário Sérgio Cortela, 37, disse que a escolha dos cadernos não foi política. “A nós interessa muito mais o custo do caderno do que a mensagem escrita nele.”

Antônio Batista, 43, diretor da divisão de prédios e equipamentos da Prefeitura, disse que o estoque desses cadernos está no fim. Segundo ele, a compra foi feita após licitação com seis empresas. “O melhor preço foi apresentado pela empresa Kalunga, distribuidora dos cadernos.” Foram comprados 320 mil unidades ao custo de Cr\$ 9 milhões. O diretor superintendente da Kalunga, Luiz Fernandes Menezes Garcia, 33, disse que não houve preferência da Prefeitura para a escolha dos cadernos. “Ganhamos a licitação, porque tínhamos o melhor preço.” (FOLHA DA TARDE, 26/02/1992)

Ora, a matéria publicada é o resultado da linha editorial de uma empresa que expressa os valores da burguesia. A linha editorial surge, aos olhos do leitor, como porta-voz da democracia contra os “ranços autoritários” do socialismo. Em outras palavras, tratava-se da defesa de uma democracia para o capital, o que não é contraditório com as posições conservadoras no jornal. Assim sendo, a matéria transforma a distribuição de cadernos com fotos e fragmentos de Marx e Guevara como instrumentos de doutrinação ideológica. Ademais, e esse é um desvio presente no título da matéria, os alunos não estudam **com** Karl Marx e Che Guevara. Vemos aqui, cristalina e exposta, o princípio da imprensa comprometida com os valores do mercado, apresentado como instância mais adequada para julgar os agentes sociais, inclusive no âmbito da educação.

Dentro da perspectiva exposta, o jornal constitui-se no porta-voz dos “anseios da sociedade” com um discurso “pluralista” voltado para uma democracia abstrata. Em outras palavras, o mercado é, em qualquer hipótese, a melhor e mais adequada instância para julgar aquilo que a mídia produz e divulga. Em última instância, constitui-se em um partido, procura

estabelecer o mercado da informação como fórum privilegiado e único da regulação social. E, é o mesmo mercado que indicará os intelectuais que terão maior visibilidade.

Em uma entrevista recente ao periódico *Caros Amigos*, publicada em maio de 2007, Luíza Erundina tece as seguintes considerações sobre as relações entre a Prefeitura e a mídia durante a sua gestão:

Tem os dois lados. A mídia não tinha interesse nenhum em ajudar, de reconhecer, de não atrapalhar. Não tinha mesmo. Não digo os jornalistas profissionais. Nós erramos na política de comunicação. Porque a gente, a esquerda mais pra trás, tinha horror à mídia, acha que a mídia é sempre inimiga da esquerda, acha que o profissional é a mesma coisa do patrão na má vontade com os governos de esquerda, e isso não é verdade. Então não abríamos espaço pra mídia, era chatura toda vez que procuravam a gente, se o jornalista amigo nosso queria ajudar era como se fosse o patrão. Não tivemos uma política de comunicação competente. E também aquele escrúpulo: se tem tanta criança sem creche ainda, tanta gente sem um leito hospitalar – apesar de termos feito seis hospitais -, se está faltando moradia, pra que gastar tanto em comunicação? Mas só que você não gastava nem sequer para informar o que estava fazendo! (*ERUNDINA, Caros Amigos*, n.º 122, maio de 2007, p. 22)

Nesta perspectiva, a ordem capitalista, através do controle da mídia, que, em última instância, constitui-se em um partido, procura estabelecer o mercado da informação como instância privilegiada e única de regulação social. Dito de outra forma, a imprensa, enquanto partidária de um concepção de mundo procura conservar a unidade de todo o bloco cultural, funcionando como uma espécie de cimento da estrutura social. É neste sentido que entendemos os apontamentos de Mészáros que nos parecem válidos para a compreensão do conflito. Vejamos suas considerações:

Para provar sua continuada viabilidade, a ordem socioeconômica estabelecida deve constantemente se ajustar às condições mutáveis de dominação. Através de toda história por nós conhecida, a ideologia desempenhou papel importante nesse processo de reajustes estruturais. A reprodução bem-sucedida das condições de dominação não poderia ocorrer sem a participação ativa de poderosos fatores ideológicos para a manutenção da ordem existente.

Naturalmente, a ideologia dominante tem interesse em preservar o *status quo*, em que as desigualdades mais patentes já estão *estruturalmente* entrincheiradas e garantidas. Em conseqüência, pode permitir proclamar as virtudes dos arranjos “consensuais”, de “unidade orgânica” e “participação”, reivindicando para si, desse modo, também a racionalidade evidente da “moderação” (*dominante*). No entanto, a ordem social que ela defende é necessariamente dilacerada por contradições e antagonismos, por mais bem-sucedida que seja, através dos tempos, a reprodução do quadro estrutural hierárquico de dominação e subordinação e a *aparência* de “comunidade orgânica” e “interesses compartilhados”. (*MÉSZÁROS, 2004, p. 327*)

Nessas condições, a ideologia dominante difundida através da imprensa defende os interesses dominantes como “os interesses gerais” da “sociedade civil”. Observamos então que os valores ideológicos defendidos pela imprensa burguesa buscam apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando

certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a “ética”, a “nação”, a “igualdade”, entre outros. Em contrapartida, a prefeitura buscava responder às críticas da imprensa televisionada, falada e escrita mediante opúsculos distribuídos pelos movimentos sociais e partidos que davam apoio à administração. De fato, o próprio partido reconhecia as origens dos ataques e seus motivos. É o que mostra por exemplo, o documento Conjuntura e tática, aprovado no 7.º Encontro Nacional de 1990:

OS ATAQUES CONTRA AS ADMINISTRAÇÕES

É impossível examinarmos objetivamente o desempenho do PT nas prefeituras sem antes denunciar a brutal campanha de propaganda contra as administrações petistas promovida pela mídia conservadora. Esta, alimentada pelos partidos da burguesia, pelos seus técnicos e ideólogos, dedicou especial atenção e espaço aos nossos governos municipais, em particular em São Paulo, de modo a distorcer, encobrir e desinformar a população. Inovações político-administrativas foram minimizadas ou suprimidas no noticiário: limitações materiais ou jurídicas foram reconhecidas para milhares de prefeituras administradas por outros partidos, menos para as petistas; eventuais erros foram amplificados e apresentados como a marca nacional do PT. Esse ataque permanente contra nossas administrações e nosso partido é essencialmente ideológico e preconcebido. Desse ponto de vista, a campanha eleitoral, nosso desempenho positivo e particularmente a passagem de Lula ao segundo turno exacerbaram as críticas contra o PT, em particular contra as nossas administrações, procurando estampar nelas o selo da inépcia, da incompetência administrativa, do clientelismo e mesmo da corrupção.

A esses ataques, que em última instância visam à liquidação do projeto histórico do PT, respondemos com a força da nossa política, com a lisura no trato da coisa pública, com o saneamento ético-administrativo que efetivamos, com o combate à corrupção até então institucionalizada praticamente nas administrações anteriores, com a desativação dos aparatos clientelísticos e com o clientelismo. Tudo isso, evidentemente, é parte integrante de um novo modo de governar, que traz consigo uma nova ética, e que estamos procurando instaurar em nossos governos.

No entanto, se essas críticas não podem servir de parâmetro para uma auto-avaliação séria do desempenho do Partido nas administrações, elas não podem ser desconsideradas, pois são um dado da realidade, que interfere na formação da opinião pública, atingindo, com impacto, o povo trabalhador desorganizado e a nossa base social de sustentação. Nossa prática de governo deve ser avaliada com base nos interesses imediatos e históricos das classes populares, que, para o PT, se traduzem em objetivos programáticos, estratégicos e táticos, contidos nas resoluções democraticamente aprovadas por nossas instâncias. E à luz do nosso projeto estratégico, não há como deixar de reconhecer que, de conjunto, as nossas administrações defrontam-se, hoje, com desafios de fundo que, certamente, só serão vencidos por nós se viermos a desenvolver com maior intensidade uma prática político-administrativa de qualidade inteiramente nova, pois está tomando conta de setores cada vez mais significativos da população o descrédito na nossa capacidade de governar para a maioria. (Conjuntura e tática, 7.º Encontro Nacional, 1990.)

Da mesma forma, além das denúncias contra as possíveis irregularidades da gestão do PT, havia espaço para autores que levantavam a bandeira do “moderno”, do “novo”, ou seja, do neoliberalismo. Vejamos o exemplo do artigo de Carlos Eduardo Moreira Ferreira, 1.º vice-presidente da Fiesp/Ciesp em 1992.

A educação é uma das vergonhas nacionais. O Brasil ostenta indicadores que o colocam entre os países mais atrasados do mundo. Segundo dados do IBGE,

cerca de 18% da população, 26 milhões de pessoas, são “analfabetos”. Significa que, de acordo com critério da Unesco, essa massa de indivíduos com 15 anos de idade ou mais, maior que a população de alguns países, não sabe “escrever um bilhete simples”. (...)

Não devemos, contudo, enveredar pelo discurso circular e paralisante que enfoca a educação ora como efeito ora como causa dos problemas sócio-econômicos. Precisamos falar menos e agir mais. (...)

A competição atual não se funda mais na mão-de-obra barata. Não basta que os trabalhadores sejam simplesmente alfabetizados; precisam de uma sólida base de educação geral aliada a uma adequada formação profissional. Para permanecer no campo de batalha os países precisam de forte base tecnológica. Novos materiais, processos e produtos modificam constantemente o perfil do mercado. Ou se absorve, se aperfeiçoa e se supera a nova tecnologia ou se perde o lugar na praça. A defasagem tecnológica expulsa o produto para mercados menos exigentes e atinge o fundo do poço quando não consegue atender às necessidades dos consumidores mais simples. (FERREIRA, *Folha de São Paulo*, 10 de fevereiro de 1992)

Na verdade, Ferreira transforma a educação em uma das responsáveis pela defasagem tecnológica. Esse posicionamento político, típico representante do liberalismo burguês, alicerçava-se na crença em um Estado “neutro”, além de uma concepção não ideológica da ciência e da técnica, o que não passa de um idealismo em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Não existe, ao longo do texto, o questionamento das origens materiais da exclusão social e do próprio analfabetismo, mas sim vagas idéias de progresso econômico da sociedade pela via da educação. Tudo se resume a um cálculo de custos e benefícios e a lógica subjacente à organização do mercado perpassa o discurso pedagógico.

Dois aspectos ainda precisam ser considerados na tecnologia do mundo moderno. Primeiro, o volume e a complexidade dos conhecimentos científicos e práticos mobilizados para a geração de uma nova tecnologia exigem pesados investimentos em pesquisa e desenvolvimento. E essa complexidade se faz presente, também, nas etapas de produção em escala, de distribuição, de utilização e de assistência ao consumidor.

Todos os participantes desse processo precisam possuir elevado nível educacional. Em segundo lugar, não basta apenas absorver, dominar e utilizar com competência uma nova tecnologia; é preciso, também, adquirir condições de efetivamente gerá-la, sob pena de se permanecer sempre no time da segunda ou terceira divisão.

A esse respeito são alarmantes os atuais indicadores brasileiros. Segundo a Unesco, o Japão tem 503 engenheiros para cada 100 mil habitantes e aplica 2,3% do PIB com pesquisa; o Brasil tem 39 engenheiros para cada 100 mil habitantes e gasta a ínfima porcentagem de 0,4% em pesquisa. Esse panorama desalentador resulta de equivocadas políticas de desenvolvimento na educação, ciência, tecnologia e indústria.

Portanto é inadiável uma solução para a educação básica, uma tarefa do Estado, mas que somente será satisfatoriamente realizada com o envolvimento de toda a sociedade. (...)

A gestão dos recursos legalmente vinculados à educação também é ponto crítico para o qual as empresas e os trabalhadores estão a exigir maior participação, tanto na condição de contribuintes como na de usuários dos serviços educacionais sustentados por esses recursos. Embora de natureza diversa, as preocupações com custo e qualidade presentes nas empresas precisam nortear, urgentemente, padrões de atendimento e de produtividade do ensino em nosso país. E uma questão de justiça social, de

sobrevivência econômica, de soberania nacional. (FERREIRA, *Folha de São Paulo*, 10 de fevereiro de 1992) (o grifo é meu)

Dessa forma, a “defasagem tecnológica” é apresentada como resultado da inadequação dos trabalhadores aos novos processos de produção. Trata-se do mito da qualificação profissional. Assim, para a superação de nossas deficiências, cabe ao Estado fornecer a educação adequada dentro dos parâmetros de racionalidade exigidos na gestão das empresas. Na verdade, a idéia de que “empresas” e “trabalhadores estão a exigir maior participação” dissimulava, e ainda dissimula, a existência de interesses antagônicos na sociedade. Enfim, cabe uma simples pergunta: as propostas sugeridas por Carlos Eduardo Moreira Ferreira funcionam para quem?

Assim sendo, o texto é pontuado pelos interesses particularistas da burguesia, aparentando, contudo, um ar universalizante. Dito de outra forma, o mercado é apresentado ao público como um elemento capaz de regular as relações sociais e gerar o desenvolvimento. Porém, cabe ressaltar que a “regulação natural” do mercado é uma solução apenas para as elites que, em seus discursos, procuram projetar uma situação futura otimista.

É claro que esse tipo de discurso, que se constituía em disfarçada defesa da desigualdade, buscava sua justificativa no argumento da “ineficiência do Estado”, o que implicou, em inúmeras oportunidades, em forte pressão sobre as diversas instâncias do Estado, para que a condução política fosse adequada aos interesses do capital. Assim, tal perspectiva, intimamente ligada ao neoliberalismo, coloca nos braços da educação uma responsabilidade determinante no quadro de exclusão social vigente.

Portanto, é dentro do quadro marcado pelo avanço da ideologia do “fim das ideologias”, com a crise do “socialismo real” no âmbito da conjuntura externa, além das diferentes pressões existentes na sociedade civil e de um clima marcado pelas divisões internas do partido e de expectativa geral que devemos compreender a constituição das propostas educacionais do PT na gestão de Luiza Erundina. Vejamos agora, o posicionamento de um intelectual presente na referida administração:

Assim, enquanto uns aguardavam um melhora sensível da situação das classes trabalhadoras, outros temiam a destruição da ordem social mediante a subversão da ordem pública, provocada por invasões em grande escala das partes “consolidadas” da cidade pelos sem-terra, desempregados, vendedores ambulantes, mendigos, quem sabe até assaltantes. O novo sempre desperta temores e esperanças, sobretudo quando ele se dá num contexto de crise econômica em agravamento. Por menos justificadas que tenham sido, tais esperanças e temores representaram um desafio verdadeiramente crucial para a prefeita Luiza Erundina e para os que com ela compartilharam **responsabilidades de governo**. (SINGER, 1996, p. 26) (o grifo é meu)

Em outras palavras, como manter uma identidade de “esquerda” na medida que ficava cada vez mais prisioneiro da institucionalidade? Nesse sentido, cabe ressaltar outras dificuldades enfrentadas pela administração petista em São Paulo: como aprovar projetos em uma Câmara marcada pelos acordos fisiológicos, em que a moeda para a aprovação de projetos de lei de interesse do Executivo era a transferência de recursos para os vereadores e/ou suas bases político-eleitorais? Com uma bancada situacionista minoritária na Câmara Municipal, o Executivo foi instado a negociar pontualmente cada projeto de lei que enviava à Casa, sendo obrigado a refazer a maioria a cada momento de negociação. Dessa forma, a trajetória política da gestão do PT em São Paulo foi o resultado das disputas políticas e do embate ideológico interno, além das limitações da administração municipal em uma sociedade marcada pela hegemonia burguesa. Neste cenário, cabe ressaltar que, no âmbito da administração municipal, o partido enfrentava o dilema de conduzir suas batalhas contra a administração que ajudara a eleger.

AS NOSSAS DIFICULDADES

Neste último ano, tivemos enorme dificuldade para compreender que a crise econômico-financeira em que se encontram imersas as prefeituras é uma crise estrutural do Estado brasileiro. O modo de financiamento público da economia brasileira esgotou-se à medida que chegou a seu limite a articulação entre a dívida externa e a dívida interna. Tampouco demos conseqüência à nossa visão de que a crise política, articulada à crise econômica, expressa-se na perda do poder de articulação do Estado sobre a economia. **O resultado foi um discurso hegemônico da burguesia, cuja pauta contém: o pacto social (substituído agora pela união nacional), a extinção do déficit público como forma central do combate à inflação, a diminuição da presença do Estado na economia, a privatização, sempre combinados com as denúncias de ineficiência e fisiologismo do aparelho estatal.**

Apontamos que a resposta das nossas administrações deveria passar por um grande e inevitável confronto político com o projeto da direita, que, deliberadamente, aplica uma política de desregulamentação da economia, expressa por uma selvagem concentração dos fundos públicos (com diminuição radical das dotações para as aplicações sociais, com maior deterioração na qualidade dos serviços), combate à inflação (através da diminuição da massa salarial), privatizando, quase como doação, o patrimônio público e negociando a dívida externa de forma a acelerar a internacionalização da economia.

É forçoso constatar que não cumprimos um roteiro semelhante ao acima esboçado. Tratamos, na maioria dos casos, de uma resposta contábil à crise estrutural da relação Estado-economia. Adotamos, muitas vezes, o que se batizou de administrativismo. Estamos tímidos diante dos confrontos e muitas vezes conciliamos. Tentamos governar para toda a população e perdemos de vista nossa base social e política. Não podemos perder a visão da centralidade do Estado na nossa formação social, as funções históricas que por isso ele cumpre, de que modo as cumpre. Estamos atrofiando as nossas possibilidades de gestão do poder e despolitizando nossa oposição radical ao atual sistema. Trata-se de negar, mesmo nos limites do Estado de classe, que a burguesia tenha a prioridade desse Estado e a exclusividade da dominação. Devíamos assumir que só radicalizando os mecanismos democráticos de expressão, participação e representação é que evitaremos a prevalência da lógica estrita do mercado e do capital.

A crise geral por que passam os movimentos populares, a separação da luta sindical das questões da gestão urbana e a ausência de uma política clara para a criação de espaços democráticos de atuação, de modo que haja participação da

população na definição de tudo aquilo que lhe diz respeito, conforma um quadro que empurra nossas administrações para o isolamento político. A fragilidade ou ausência dos movimentos sociais fez com que os nossos vários ensaios de participação popular fossem tímidos e limitados. Sem mistificar suas possibilidades, está colocada para nós a constituição de canais políticos regulares de participação popular, com poder decisório, ainda que em limites estabelecidos.

A experiência prática tem demonstrado que uma efetiva inversão de prioridade, em benefício da maioria explorada e espoliada, só é viável se sustentada diretamente pela participação popular. Essa é a principal questão a ser resolvida pelas nossas administrações, isto é, sua relação com o povo, que, apesar de tentativas e esforços, não foi alterada em qualidade. Nesse terreno faz-se necessária uma forte alteração dos rumos dos governos municipais, para dar cumprimento pleno aos programas de governo sob os quais fomos eleitos, ativar a capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores na defesa de suas reivindicações imediatas e de transformações profundas na sociedade brasileira e fazer uma implacável e sistemática denúncia ao ataque que sofre das classes dominantes. (Conjuntura e tática, 7.º Encontro Nacional, 1990.)

Um outro elemento, talvez mais significativo para o PT, e que certamente influenciou as administrações petistas em diferentes cidades, foi a derrota eleitoral em 1989 para Fernando Collor de Melo, o que lançou o partido em uma longa reflexão sobre os limites eleitorais alicerçados no programas definidos anteriormente e em uma política de alianças restrito ao âmbito do campo popular.

O prefeito de Vitória, Vitor Buaiz, PT, 47 disse ontem esperar que o PT não tente no seu congresso nacional definir um conceito para o socialismo e nem discutir as mudanças no Leste Europeu. “Temos que trazer o congresso para o chão e discutir a realidade do Brasil”, disse. (FOLHA DE S. PAULO, 13/07/1991)

Independente das alegações da “nova ordem” que surgia das entranhas da crise do socialismo no leste europeu, não devemos esquecer que o próprio Partido dos Trabalhadores em sua formação, nunca assumiu o marxismo como referencial teórico de sua prática política, ainda que muitos enxergassem no partido uma agremiação revolucionária.

4.1 A trajetória do Secretário de Municipal de Educação: Paulo Freire, e a concepção problematizadora da educação.

Para Paulo Freire a alfabetização é entendida como um momento político-pedagógico de “aquisição”, de “produção”, de “reinvenção” das palavras. Considera a necessidade de superação da relação vertical entre educador e educando.

Entendemos que essa escola deva ser o espaço de **educação popular** e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifesta na possibilidade de formação do sujeito social. (D.O.M, São Paulo, 1/2/1989) (grifo do autor)

Assim, a educação deve ser compreendida como um instrumento de luta e “emancipação” dos “oprimidos”. Em outras palavras, o processo pedagógico deve possibilitar ao

indivíduo uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Portanto, dentro da perspectiva freireana, a educação:

(...) deve, por sua seriedade, constituir um tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum, começar a aproximar os alfabetizados da compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d'être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las. (FREIRE, 2001, p. 116)

Obviamente, o posicionamento de Paulo Freire deve ser compreendido dentro de sua trajetória histórica que se confunde com o acirramento das contradições sociais dos anos 50 e 60 do século XX, e que culminaram com o golpe civil-militar em 1964. É por isso que se faz necessária a reflexão sobre a gênese do momento histórico em que se forja o pensamento de Paulo Freire, marcado pelas contradições de uma sociedade capitalista que transitava de uma economia agrária exportadora para um modelo industrializante.

Segundo a obra *O colapso do populismo no Brasil*, de Octavio Ianni (1988), até 1930 a vida econômica do Brasil estava fundada no modelo “exportador”, com preponderância da cafeicultura. Diante da crise do modelo oligárquico agrário-exportador e com o advento da chamada “Era Vargas”, um novo modelo se configura, sem romper, no entanto, com o passado marcado pelas relações de dependência com o capital estrangeiro.

A bem da verdade, em 1930, chegava ao fim o velho período da dominação exclusiva das oligarquias rurais, especialmente a do café. Por sua vez, o processo de industrialização, de origens mais remotas, ia alterando as estruturas de classe, fazendo emergir uma burguesia industrial e financeira – que tem, em parte, suas origens vinculadas à oligarquia do café -, bem como a classe operária e as classes médias. As bases sociais do Estado se ampliavam e a burguesia procurava conquistar a hegemonia política na sua direção.

Em tais condições, começava a se efetivar uma política intencional de intervenção estatal na esfera econômica, com objetivos industrializantes. O governo federal ampliava sua disposição para dirigir a economia por duas vias: investimentos públicos em setores considerados estratégicos, tais como a produção de aço, ou ainda através de uma política fiscal e de controle do câmbio e das importações, procurando com isso impelir a produção interna.

No entanto, a grande virada do capitalismo brasileiro se deu durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960). A construção de Brasília - a nova capital -, o favorecimento à entrada da tecnologia e capital estrangeiros são marcas de um período em que a nação era convocada a superar seu atraso. Se houve modernização, também é verdadeiro que o

crescimento econômico gerou a ampliação das disparidades regionais, das desigualdades sociais e dos focos de tensões sociais.

Convém ressaltar que a ideologia do desenvolvimento nacional da segunda metade dos anos 50 transformou-se em uma espécie de idioma político que encontrou no **Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)**, criado no governo de Café Filho, em 14 de julho de 1955 (Decreto n. 57.608), sua principal escola formuladora e difusora. O Instituto se propunha a tarefa de repensar a cultura brasileira, buscando o rompimento com a tradição colonial. Nesse momento, os temas “aceleração” e “desaceleração” do desenvolvimento no Terceiro Mundo renovaram o debate intelectual que se apresentava em diversas arenas políticas, sendo o ISEB uma tribuna privilegiada para o referido debate. Nesse aspecto, cabe ressaltar que a tese de Sérgio Eduardo Montes Castanho – *Nasce a Nação: Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira* - elucida a trajetória de um dos grandes expoentes do ISEB, Roland Corbisier, empenhado, juntamente com seus pares, na construção da “consciência nacional” e na “compreensão crítica da realidade brasileira”.⁵¹

Em sua fundação, o Instituto possuía as características de uma grande frente intelectual e política. Seus membros não esposavam as mesmas convicções filosóficas e até assumiam posições políticas antagônicas⁵². Todavia, é possível detectar que o nacionalismo e o desenvolvimentismo estavam no centro das formulações do instituto. A bem da verdade, a luta contra o atraso transformou-se em um dos pilares do edifício ideológico construído pelo ISEB. O desenvolvimento era concebido e apresentado sob uma perspectiva evolucionista da história, supostamente constituída por um caminho único. Dentro desta perspectiva, a ideologia desenvolvimentista era totalmente compatibilizada com a questão da segurança, que era entendida como uma questão de segurança nacional: o crescimento econômico era um imperativo no combate à miséria. Dito de outra forma, o desenvolvimento econômico constituía-se na grande bandeira de defesa do capitalismo como modo de vida, o que à época se entendia essencialmente como barreira contra o comunismo.

Cabe ressaltar, que a ideologia desenvolvimentista colocava como centro o econômico e o concebia como embasamento da crença de crescimento ilimitado. Assim sendo, esta ideologia

⁵¹ A obra *ISEB: fábrica de ideologias*, de Caio N. Toledo constitui-se em outra referência sobre o tema.

⁵² Na composição do ISEB podemos destacar intelectuais das mais variadas correntes do pensamento, tais como: Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes de Almeida, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Roland Corbisier e Hélio Jaguaribe.

operava um deslocamento fundamental, do político para o tecnocrático: as questões da política eram vistas como prioritariamente questões técnicas, o que desautorizava, em última instância, as análises políticas, uma vez que as decisões técnicas eram referendadas pela sua eficácia diante das questões nacionais. Outro aspecto importante que devemos salientar é a promessa futura de desenvolvimento que atenderia aos “anseios da nação”, quando todos poderiam usufruir os resultados das políticas que produzem privações e sacrifícios no presente.

Nesse sentido, a supressão do subdesenvolvimento tornou-se a sua grande bandeira. Apresentando um projeto de capitalismo nacional, postulando uma aliança de classes e a “unidade nacional”, os integrantes do ISEB declaravam que a principal contradição não se daria entre o capital e o trabalho, mas entre a “nação” e a “antinação”. Em outras palavras, o “nacional-desenvolvimentismo” foi então arquitetado como pensamento capaz de induzir o país – por meio da ação estatal (planejamento e intervenção econômica) e de uma ampla frente política e de classes – a suplantando o subdesenvolvimento e a alienação cultural.

Cabe ressaltar que a bandeira do nacionalismo, levantada por amplos setores da burguesia brasileira, não significou a rejeição do capital estrangeiro, mas sua cooperação delimitada pelas necessidades do capital nacional. Neste cenário, o Brasil vivenciou, no segundo pós-guerra, um intenso crescimento de sua economia, o que gerou transformações significativas: crescimento da classe operária industrial e ampliação das camadas médias urbanas. Porém, as transformações econômicas acompanhadas do crescimento dos antagonismos de classe colocaram na pauta política a necessidade de reformas, então chamadas de reformas de base. O país vivia, então, um clima de grande tensão política. As áreas rurais vivenciavam a luta pela terra através das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais que levantavam a bandeira da reforma agrária. Partidos com perspectivas reformistas ampliavam seu espaço no parlamento, e lideranças políticas identificadas com as reformas propugnadas pelas correntes progressistas conquistaram espaços no Legislativo e Executivo em diferentes Estados e capitais do Brasil.

Nesse panorama, a educação passou a ser prioridade de amplos setores identificados com as reformas sociais, com uma particularidade: uma acentuada evidência no caráter político da educação. Dessa forma, o que estava em jogo, para além da alfabetização de milhões de brasileiros, dizia respeito ao imperativo de instrumentalizar a educação, despertando as “massas” para a reflexão crítica a respeito da situação de pobreza que viviam. Nesse sentido, o ISEB, uma verdadeira “fábrica de ideologias”, constituiu-se em uma grande tribuna da ideologia

desenvolvimentista que deveria contribuir para o processo de modernização social. Paulo Freire, junto com outros intelectuais, participou da atmosfera intelectual produzida nas "oficinas" do ISEB. Antes de prosseguirmos, vale ressaltar os apontamentos de Vanilda P. Paiva:

A educação e a escola, “envolvidas na antinomia fundamental” que caracterizava a “cultura do silêncio”, eram criticadas em função da análise da realidade brasileira: eram anacrônicas, não serviam à sociedade moderna, ao desenvolvimento. O tipo de crítica que aí encontramos não é muito distinto daquela que fizera Jaguaribe e diversos outros autores ligados ao ISEB que Freire cita com razoável frequência. E mesmo que chamemos atenção para o fato de que no seu livro de 1965 a ênfase se desloca da necessidade de tornar a educação funcional ao desenvolvimento para exortação maciça à educação política (em relação à tese de 1959), não podemos deixar de notar que o tipo de análise da realidade educativa permanece intocado.

A crítica à educação verbalista, ao ensino ornamental e literário caçado sobre a memorização e a serviço do bacharelismo, com caráter acadêmico e propedêutico, aparece de forma idêntica em Freire, Jaguaribe, Corbisier, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, ou nos renovadores, sendo citados por Freire, entre eles, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Por detrás desta crítica, não estava apenas o desenvolvimentismo isebiano. Estava também uma visão “renovadora” do processo educacional tanto quanto o rastro do vitalismo orteguiano (tenha Freire lido ou não Ortega na época), os quais eram absolutamente compatíveis. Se o homem precisa estar integrado na sua realidade para viver uma “vida autêntica”, não-alienada, a sua educação deve responder às exigências da “circunstância”, deve responder à vida. No nosso caso concreto, deveria responder a nossas “condições faseológicas”, à “transição de fase”: ao desenvolvimento, à formação da nacionalidade através da formação da sociedade civil, à participação democrática. (PAIVA, 1980, p. 93-95)

É nesse contexto que devemos compreender o florescimento de experiências no âmbito da educação: a prefeitura do Recife, na época de Miguel Arraes, implementou o Movimento de Cultura Popular (MCP)⁵³; em João Pessoa, surgiu a Campanha de Educação Popular (Ceplar); em Natal, o prefeito Djalma Maranhão criou a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", e a CNBB instituiu o Movimento de Educação de Base (MEB). Como se vê, na primeira metade dos anos 60 surgiram diferentes iniciativas no campo educacional em que a politização constituía um item importante. Nesse sentido, a educação significava conquistar o “povo” para o processo de desenvolvimento nacional e para a “participação crítica”, contribuindo assim para alavancar um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização auto-sustentada etc) de base.

Porém, à medida que as lutas de classes tornavam-se mais agudas, as classes dominantes perceberam a real ameaça aos seus privilégios. O desfecho da crise é conhecido: o

⁵³ O Movimento de Cultura Popular, criado no Recife em maio de 1960, pelo então prefeito Miguel Arraes, teve como objetivo fundamental difundir as manifestações da arte popular regional e desenvolver um trabalho de alfabetização de crianças e adultos. Na prática, o trabalho foi desenvolvido através de apresentação de espetáculos em praça pública; organização de grupos artísticos; oficinas e cursos de arte; exposições; edições de livros e cartilhas, etc.

golpe que exterminou a ordem constitucional. O golpe civil militar de 1964 liquida com a experiência do ISEB, bem como com as experiências que se faziam em nome da educação popular.

De fato, as idéias, a prática e a trajetória de Paulo Freire não podem ser desvinculadas das lutas travadas nesse período. Atingido pelo golpe, Paulo Freire foi preso, processado, exilado, considerado subversivo.

4.2 - A pedagogia freireana: entre a consciência de classe e a conformação.

Os embates dos anos 60, o contato com a fenomenologia e o existencialismo, além do diálogo com o marxismo forjaram o pensamento de Freire, que enxerga na educação o instrumento de conscientização com o propósito de atingir todos os indivíduos e, assim, estabelecer o diálogo que levaria ao entendimento geral para o desenvolvimento de todos. Na obra *Educação como prática da liberdade*, escrita no exílio, Paulo Freire expressa os caminhos trilhados na fundamentação de sua prática pedagógica que, em linhas gerais, propõe uma ação educativa dialógica e antiautoritária. Colocada desse modo, Freire propõe um esclarecimento prévio sobre a “essência humana”, indicando o essencial para a existência do homem.

(...) Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota em um tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender. A sua transcendência, acrescente-se, não é um dado apenas de sua qualidade “espiritual” no sentido em que a estuda Erick Kahler. Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um “eu” de um “não eu”. A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude.

Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de alienação.

Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, recobre o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos. O “excesso” de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, à de sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe – existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 2003, p. 47-49) (o grifo é meu)

Nesse sentido, a educação deve constituir-se em um instrumento para a integração do indivíduo, capacitando-o para transformar a realidade em que vive. No entanto, na medida que perde a capacidade de compreender a realidade, perde também sua liberdade e acaba por submeter-se aos desmandos de outros. Sob o prisma da *educação popular* presente em inúmeros trabalhos de Freire, o corpo doutrinário-ideológico do trabalho educativo se apresenta intimamente vinculado com os valores de justiça, liberdade, autonomia, libertação, entre outros, presentes no discurso católico progressista amparado pela Teologia da Libertação. Neste aspecto, Freire não se desvinculou ao longo de sua trajetória intelectual de suas ligações com a religião; ao contrário, colocou-a como dimensão fundamental do homem no seu caminho para a criticidade e de sua consciência histórico-cristã.

Ainda segundo *Educação como prática da liberdade*, nem as transformações ocorridas ao longo da República permitiram a ascensão dos interesses populares. Nesse cenário, o Golpe de 1964 foi a expressão de força das elites na luta pela manutenção de seus privilégios. A manutenção da “ignorância” constituía-se em um dos pilares da exclusão e da condição do homem objeto. Em oposição, a educação libertadora constitui-se em um instrumento de construção de um novo homem, auxiliando-o na tomada de consciência, o que possibilita a luta política contra a opressão. Assim, a educação é concebida como instrumento de mudança da realidade numa dimensão de ação cultural libertadora.

Portanto, seu objetivo era a formação de homens críticos, capazes de serem reconhecidos em sua essência. Dentro dessa perspectiva, a intervenção do educador não deveria constituir-se em simples ativismo político, mas sim o trabalho através do qual as pessoas vão se assumindo como sujeitos indagadores, como indivíduos em processo permanente de busca, de descoberta da razão de ser das coisas. Dessa forma, a grande preocupação de Freire é a

construção de uma prática voltada para a inserção do homem na História como sujeito e não como objeto, como é identificado ao longo da História colonial e nos períodos posteriores marcados pela “cultura do silêncio”.

Assim, a desumanização expressa uma sociedade fechada e sem diálogo. O homem não participa das tarefas do seu tempo. A consciência oprimida e acrítica está imersa na realidade ou afogada nela, ligada ao mundo da natureza, da qual se sente parte e não transformadora.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (...) As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. (FREIRE, 2003, p. 51)

Se Freire condena as elites que se apegam ao poder na defesa de seus interesses, também se opõe às ambições das novas elites que manipulam as massas recém-alfabetizadas ou que despertam ilusões por um ativismo sectário. Assim, o autor demonstra sua apreensão com o processo de massificação, bem como com as propostas autoritárias fundadas em nome de uma posição pedagógica antiautoritária. Por isso, a opção que se coloca é o radicalismo distanciado do ativismo.

A radicalização, que implica o enraizamento que o homem faz, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. (...) A posição radical que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. (...) E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, aintidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. (FREIRE, 2003, p. 58-59).

Como se vê, Freire propõe o diálogo que se produz à educação libertadora. Essa busca deve investigar o *universo temático* dos educandos ou o conjunto dos temas geradores do conteúdo. Por ser dialógica, já é problematizadora e proporciona a tomada de consciência dos indivíduos sobre sua realidade. O educando deve descobrir-se como construtor desse mundo da cultura. Somente a consciência crítica organiza um recorte viável da realidade, concebendo os fatos em suas múltiplas relações. Por crer que o mundo é passível de mudança, a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e não da natureza.

Tratava-se de despertar o homem adormecido combatendo a “cultura do silêncio”, a “consciência mágica”, além do assistencialismo, que negam, em sua essência, a “vocação” do homem ser sujeito. Afinal, para Freire, no assistencialismo não existe responsabilidade e muito menos decisão, mas apenas passividade. Em contrapartida, para o autor, o existir expressa um conceito dinâmico, que se concretiza no diálogo eterno do “homem com o homem”. “Do homem com o seu criador”.(p. 68) Como se vê, nos postulados de Freire, encontramos a crítica à alienação imposta pela “educação de elite”. Segundo ele, a educação tradicional, ao não dar voz aos oprimidos, contribuía para a perpetuação das injustiças sociais. Em outras palavras, o combate à alienação, em Freire, superestima a educação como instrumento de transformação. Dessa forma cabe a pergunta: não seria a alienação o fruto de uma sociedade marcada pela divisão de classes antagônicas, onde o fruto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao proprietário dos meios de produção?

Ainda que Freire denuncie os privilégios e as contradições, a perspectiva adotada é marcada pelo idealismo. Para o autor, a formação histórica marcada pela inexistência das relações democráticas constitui-se em um outro elemento explicativo da ausência de diálogo presente em nossa sociedade.

Faltou aos colonos, que para cá se dirigiram, ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes *integração com a colônia*. Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente de explorá-la. A de ficar sobre ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados. Daí, dificilmente virem animosos a trabalhá-la. De cultivá-la. (FREIRE, 2003, p.76)

Partindo de uma análise fundamentalmente culturalista, Freire encontra no processo colonizador a origem do mandonismo das elites, além das atitudes paternalistas e relações de dependência.

Mesmo quando as relações humanas se façam, em certo aspecto, macias, de senhores para escravo, de nobre para plebeu, no grande domínio não há diálogo. Há paternalismo. Condescendência de adulto para “menor”. Assim, é que em tais circunstâncias, surpreendidas por estudiosos de nossa formação, se fala em “bondade do senhor”. De sua “compreensão humana”. De sua “condescendência”. Condescendência e bondade de alguns senhores, que atraíram muito negro de senhores duros. (FREIRE, 2003, p.78)

Prosseguindo em sua análise, nem mesmo as alterações ocorridas no transcorrer do século XIX modificaram os hábitos e a mentalidade de uma sociedade marcada em suas formas e expressões basicamente pelo senhor e o escravo. Se atentarmos para os passos trilhados por Freire, podemos observar que nossa cultura foi moldada pela “inexperiência democrática”, fruto das relações paternalistas presentes nas relações entre “senhor e escravo”. No entanto, se a cultura do “mandonismo” presente no alvorecer da República foi uma herança do passado

colonial, os fatores determinantes de sua presença devem ser encontrados nas relações materiais da existência, o que Freire, imerso numa perspectiva culturalista, deixa em segundo plano. Dessa forma, é importante deixar que o próprio Freire explicita seu entendimento sobre a história de nossa “inexperiência democrática”:

Continuávamos, assim, a alimentar nossa **inexperiência democrática** e dela nos alimentar. **Com imposições**. Com o desconhecimento de nossa realidade.

E seria sobre esta vasta inexperiência caracterizada por uma **mentalidade feudal**, alimentando-nos de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial, que inaugurávamos a tentativa de um **estado formalmente democrático**.

Importávamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto.(...)

Importávamos o estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno, inexistente em toda a nossa vida colonial, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao “povo” inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. (FREIRE, 2003, p.86-87) (o grifo é meu)

Assim, segundo Freire, nem a proclamação da República alterou o legado histórico da colonização marcado pela exclusão. Porém, cabe ressaltar que o processo colonizador propulsor do capitalismo em escala mundial conviveu perfeitamente com formas brutais de exploração do trabalho. Evidentemente, a democracia importada do “velho continente” convivia muito bem com a escravidão. Em outras palavras, a existência de uma “cultura do silêncio”, ou, dito de uma forma mais apropriada de uma ideologia dominante, se devem, em última instância às relações materiais e sociais que os homens estabelecem entre si.

Dessa forma, a inexistência de um “autogoverno” não é um fator explicativo que viabilize o entendimento da inexperiência democrática do “povo”, mas sim a barbárie que acompanhou o processo “civilizador” da colonização européia, pois a dominação foi inerente a todos os processos de colonização. Nesse sentido, se o propósito é o conhecimento do passado colonial para a compreensão do processo de formação do homem contemporâneo, entendemos que a qualificação de nossa estrutura como feudal é equivocada. Afinal, a formação colonial da América portuguesa vinculou-se economicamente aos interesses do mercado europeu.

Porém, para além dos conceitos qualificadores da economia colonial, a proposta para construção de projeto autônomo da nação brasileira implicaria uma “educação crítica e criticizadora” que, por sua vez, deveria ser acompanhada das reformas econômico-sociais. Assim, a educação, para Freire, não é algo milagroso que por si fosse a responsável pelas transformações necessárias à passagem da sociedade brasileira para uma nova fase. No entanto, cabe perguntar: até que ponto as reformas, sem alterar as estruturas de classe, são suficientes para eliminar a alienação do homem?

Freire insiste na necessidade de uma educação corajosa, que colocasse diante do homem comum os problemas de seu tempo. Diante de uma sociedade que vinha sofrendo transformações tão profundas, era necessário um trabalho educacional voltado para a responsabilidade político-social.

Sentíamos, igualmente, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, formalmente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do autogoverno. Por outro lado, ameaçada pelo risco de não ultrapassar a transitividade ingênua, a que não seria capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente mutável da sua sociedade e do seu tempo. Mais ainda, não lhe daria, o que é pior, a convicção de que participava das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia.

Duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia. Agir que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade. (FREIRE, 2003, p.99)

Se há um fio que costure o texto de Freire, é a influência nacional-desenvolvimentista presente nos discursos do ISEB. Dessa forma, a educação era apresentada como o instrumento de construção do desenvolvimento econômico. Tratava-se de tecer idéias que antecipassem a transformação e permitissem a inserção adequada do indivíduo na história.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, que quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (...)

Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. (FREIRE, 2003, p.105)

Dito de forma sintética, a educação deve constituir-se em um instrumento de inserção do homem na história como sujeito. Assim, o homem deve encontrar na escola os meios de auto-emancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém. Dentro da perspectiva freireana, a educação autêntica busca a superação da relação vertical entre professor e aluno em favor da prática dialógica.

Dessa forma, para Freire, na educação problematizadora, educador e educando integram um mesmo processo, estabelecendo-se uma relação dialógico-dialética, na qual ambos aprendem juntos. Ainda segundo Freire, por esta perspectiva, prevalece o diálogo, a troca de informações, educador e educando interagem saberes, produzem conhecimento.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da

liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, no processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1987, 68)

Nesse sentido, a proposta de Freire parece supervalorizar a contribuição do educando, o que seduz inúmeros educadores até o momento. Porém, isso implicaria necessariamente um compromisso político progressista? Afinal, até que ponto é possível a democratização da cultura e não a sua vulgarização sem um instrumental adequado? A defesa sempre necessária da liberdade, dentro da perspectiva freireana, não deixaria os trabalhadores em uma posição de inferioridade diante das elites? Sob esse aspecto, perguntamos até que ponto é possível o diálogo em condições de igualdade entre educador e educando?

Como se pode ver mais adiante, o corpo doutrinário da educação freireana, desde suas origens, levantou a bandeira de um trabalho de intervenção dirigido a gerar o desencantamento dos mitos presentes nos setores excluídos e a disseminar o modelo de escrita, articulado estreitamente ao nascimento do homem, à temporalidade e à construção da identidade. Trata-se de um duplo movimento que supõe, no plano da interação, que educador-educando são iguais e livres enquanto pesquisadores do real ou decodificadores do real.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?(...)

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?(...)

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação. (...)

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. (FREIRE, 1987, p. 80-82) (o grifo é do autor)

Neste sentido, indica que devemos aprender com os oprimidos e com eles organizar uma nova pedagogia. Dito de outra forma, o saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto, considerado produtor de conhecimento: assim, a educação deve ser dialógica e não bancária. No entanto, à luz dos questionamentos realizados, não parece difícil concluir que a defesa da liberdade do diálogo entre educador e educandos parece-nos profundamente idealista. Dessa forma, se Freire tem o mérito de denunciar o comprometimento da educação com os interesses dominantes, também é correto afirmar que contribuiu para disseminar uma tendência que depreciava, ou colocava em segundo plano a cultura erudita e valorizava a cultura popular e, por conta disso, passou-se a qualificar a escola como alienante ou como aparelho de dominação por estar ligada à norma culta. Como bem observou Hugo Lovisoló:

No entanto, um dos paradoxos da educação popular reside em afirmar que a conversão se produz no diálogo entre iguais, e não como efeito da ação ou revelação de um ser superior que a doa ou lega. Assim, instala no seu discurso a ambigüidade de aceitar a conversão em seus termos clássicos, ao mesmo tempo que rejeita a relação superior-inferior que a constitui, situando, no seu lugar, uma relação entre homens livres e iguais. Todavia nesta linha de ação, a conversão aponta com freqüência para um sentido de conhecimento como desocultação e mesmo de revelação. Por vezes, a educação popular utiliza a metáfora das passagens do cego ao vidente como registro privilegiado da conversão. Porém, o desencantamento também pode ser pensado como a face do exercício da razão, que, nos marcos das elaborações iluministas, pode ser concebido como um mecanismo produtor que leva em conta tanto os princípios formais do pensamento quanto a atenção redobrada sobre o empírico.

A educação popular pode ser nitidamente reconhecida como filha desta tradição de desencantamento do mundo. Ela acredita na liberdade como condição para o diálogo entre os homens, e seu projeto reside na criação dessa condição. Exercitar os homens no uso da liberdade de sua razão através do diálogo com outros homens é o miolo do projeto inicial da educação popular. É, assim, clara a sua filiação ao esclarecimento, tal qual fora definido por Kant. O ponto alto da trajetória da educação popular, no qual se tenta juntar a igualdade dos que dialogam no processo educativo e a liberdade dos intérpretes ou pesquisadores, é o desenvolvimento da pesquisa participante que com razão, Freire declara estar nos fundamentos de seu método. (LOVISOLÓ, 1990, p. 27-28)

É evidente que não negamos aqui as denúncias de Paulo Freire contra as mazelas presentes no âmbito escolar, tais como o sucateamento da estrutura física das escolas e a desvalorização do trabalho docente, que dificultam a educação escolarizada dos trabalhadores. Em diferentes oportunidades, Freire e membros da gestão Luiza Erundina levantaram a bandeira de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores.

No entanto, para que isso ocorra, além das condições materiais de trabalho e estudo, é necessário o desenvolvimento de conteúdos sistematizados. A escola “democrática” por si não conscientiza o indivíduo; a escola o prepara, o instrumentaliza, oferece condições para que ele

possa compreender a realidade que o cerca. Como o discurso da conscientização vai se amparar se defendemos o diálogo em uma *“relação horizontal”*? É possível pensar em uma relação de iguais quando o aluno não domina sequer os rudimentos necessários da leitura e escrita? Assim, em nosso entendimento, instala-se uma nova contradição nas propostas presentes no pensamento freireano: sendo a meta a consciência reflexiva e tendo como condição a liberdade, como valorizar o saber popular, a cultura popular? Na verdade, é um falso dilema a oposição professor-aluno, bem como cultura popular-cultura erudita. A contradição maior é outra. Nesse sentido, cabe enfatizar a face perversa presente nas relações sociais: os trabalhadores e seus filhos mal conseguem chegar à escola, e os professores trabalham em condições de precariedade: longas jornadas, condições físicas das escolas, além de sua própria formação.

Em nosso entendimento, não se trata de opor de forma romântica a verdade e o erro (ou a consciência que surge do diálogo que desvela o mundo e a ideologia dominante), mas de estabelecer uma hierarquia entre os pontos de vista, ou seja, qual é o ponto de vista de classe e a visão social de mundo epistemologicamente mais apropriado ao conhecimento científico da materialidade social? Sobre o tema, vejamos os apontamentos de Michael Löwy:

A burguesia pode chegar ao poder e instaurar seu reino sem uma compreensão clara do processo histórico, sem uma consciência lúcida dos acontecimentos, favorecida pela “astúcia da razão” do desenvolvimento econômico-social, pela dinâmica própria do capitalismo. O conhecimento científico do movimento social não era absolutamente uma condição de seu triunfo, e a automistificação ideológica frequentemente caracterizou seu comportamento enquanto classe revolucionária.

O proletariado, pelo contrário, não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações deliberadas e conscientes. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma condição necessária de sua prática revolucionária; em outras palavras: **a verdade é uma arma de combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual ele não pode prosseguir. Como escrevia Gramsci no lema de seu jornal *Ordine Nuovo*, “somente a verdade é revolucionária”.** (LÖWY, 1998, p. 208) (o grifo é meu)

Em síntese, vale ressaltar que as contradições presentes no âmbito escolar são expressões da materialidade da essência excludente da ordem social capitalista. Dito de outra forma, na sociedade dividida em classes sociais, a posse dos instrumentos de sistematização do saber é privilégio de poucos. As contradições nascidas dessa sociedade são originárias das relações capitalistas de produção que dão, obrigatoriamente, nascimento a uma sociedade de classes que traz a marca da discriminação e opressão. Portanto, não se trata de uma situação de restauração do “amor”, algo tão comum nos discursos contemporâneos sobre educação. Antes de tudo, é necessário que o professor tenha a compreensão adequada do saber escolar a ser

trabalhado com os alunos, o que implica objetivamente sua formação, além de uma visão totalizante das relações entre escola e sociedade, que passa necessariamente pela questão de suas condições de trabalho.

Penso, realmente, que nas batalhas políticas dos setores identificados com as lutas populares, as possibilidades de uma práxis eficaz vão depender, em grande medida, da capacidade das esquerdas em compreenderem as transformações ocorridas no âmbito da produção e suas respectivas relações no âmbito social. Em outras palavras, o proletariado estará mais capacitado para compreender a realidade que o cerca quanto mais preparado estiver cientificamente. Somente assim poderá utilizar o arsenal de conceitos com vistas a sua auto-emancipação. Creio que as palavras de Ellen Wood possam auxiliar-nos nessa reflexão.

Nenhum de nós pretende negar a importância de alguns temas pós-modernistas. A história do século XX, por exemplo, dificilmente poderia inspirar confiança, considerando-se as idéias tradicionais de progresso; e aqueles entre nós que alegavam acreditar em algum tipo de política “progressista” tem que dar o devido crédito a tudo que aconteceu para solapar o otimismo iluminista. E quem quereria negar a importância de outras “identidades” além da classe, das lutas contra a opressão sexual e racial, ou das complexidades da experiência humana em um mundo instável e mutável como o nosso, onde as solidariedades são tão frágeis e incertas? Ao mesmo tempo, quem pode ignorar o ressurgimento de identidades (como o nacionalismo) como forças históricas poderosas e freqüentemente destrutivas?

Não teremos que chegar a um acordo com a reestruturação do capitalismo, nesse momento simultaneamente mais global e mais “segmentado” que nunca? A esse respeito, quem desconhece as mudanças estruturais da própria classe operária? E que socialista sério deixou de perceber as divisões raciais ou sexuais existentes na classe operária? Quem desejaria subscrever o tipo de imperialismo ideológico e cultural que reprime a multiplicidade dos valores e culturas humanos ou despreza os “conhecimentos” particulares de grupos não-privilegiados, com sua riqueza própria de experiência e habilidades? Como podemos negar a importância da língua e da política cultural em um mundo tão dominado por símbolos e imagens e “comunicação de massa”, para não falar da “superestrada da informação”? Quem negaria tudo isso num mundo de capitalismo global tão dependente da manipulação de símbolos e imagens numa cultura de publicidade onde a “mídia” serve de mediadora até mesmo de nossas experiências mais pessoais, a um ponto tal que o que vemos na televisão parece mais real que nossa própria vida; e onde as condições do debate político são estabelecidas – e estreitamente limitadas – diretamente pelas injunções do capital, na medida em que o conhecimento e a comunicação são cada vez mais concentrados nas mãos de empresas gigantes?

Não temos que aceitar os pressupostos pós-modernistas para compreender essas coisas. Muito ao contrário, esses fatos clamam por uma explicação materialista. (...) (WOOD, 1999, p.17) (o grifo é meu)

Diante das ponderações realizadas, é o momento de perguntar: será a escola a fonte de alienação? A alienação, será superada respeitando-se os valores culturais do dominado? Se a resposta for positiva, não estaríamos fazendo o jogo das elites, uma vez que a produção cultural é reflexo, em última instância, das relações materiais de produção marcadas pelos antagonismos de

classes? Qual a resposta adequada do ponto de vista dos dominados? Para respondermos essas a questões, vale a pena nos determos novamente nas reflexões de Wood:

(...) Um respeito sadio pela diferença e diversidade, e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve ligado, ou a abandonar a idéia de uma emancipação humana universal. Ao contrário, até mesmo as formas mais moderadas de “pluralismo” têm se mostrado insustentáveis sem o apelo a certos valores universalistas, tal como o princípio liberal clássico da “tolerância”. (...)

De qualquer modo, vivemos hoje um momento histórico que, mais que qualquer outro, requer um projeto histórico universalista. Trata-se de um momento histórico dominado pelo capitalismo, o sistema mais universal que o mundo já conheceu – tanto por ser global quanto por penetrar em todos os aspectos da vida social e do ambiente natural. (...) (WOOD, 1999, p. 18-19)

Além disso, é importante ressaltarmos que nas sociedades marcadas pela divisão social do trabalho e pela luta de classes, a alienação do homem tem sua raiz na alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho: este não pertence àquele para seu usufruto, mas ao proprietário dos meios de produção⁵⁴. Nos quadros de uma sociedade capitalista, o trabalho produzido em troca do salário constitui-se no trabalho alienado. O produto do trabalho torna-se uma "mercadoria", isto é, uma coisa estranha ou alheia ao trabalhador, que o coloca em posição de dependência, porque ele precisa comprá-la para poder subsistir. As relações sociais burguesas estão assentadas sobre a propriedade privada dos meios de produção, razão pela qual a universalidade do ser social não pode alcançar a sua plenitude. Lucro e salário são faces da mesma moeda da qual decorre a apropriação da riqueza pelo capital, o que impede a igualdade material entre todos os homens⁵⁵.

Marx demonstra como o objeto produzido pelo trabalho surge como estranho ao produtor, não lhe pertencendo: trata-se do fenômeno da **alienação**⁵⁶, que não é puramente teórica,

⁵⁴ “A partir das teorias econômicas do século XVIII, principalmente com Adam Smith (1723-1790), o trabalho torna-se a noção central da economia política, em substituição à concepção clássica de que a riqueza de uma nação consistia no ouro que esta possuía. Assim, na concepção de Marx, o trabalho ‘é condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação de material entre o homem e a natureza’.” (JAPIASSÚ, 1996, p.262)

⁵⁵ Esse desenvolvimento atinge sua culminância no capitalismo, no qual o capital assume a função de um poder separado dos homens. Em sua obra de maior envergadura intelectual, *O Capital*, Marx analisa o processo pelo qual o capital extrai do trabalho a mais valia que o gera, demonstrando o processo de animalização do homem.

⁵⁶ “Situação econômica de dependência do proletário relativamente ao capitalista, na qual o operário vende sua força de trabalho como mercadoria, tornando-se escravo (Marx). Para Marx, a propriedade privada, com a divisão do trabalho que institui, pretende permitir ao homem satisfazer suas necessidades; na realidade, ao separá-lo de seu trabalho e ao privá-lo do produto de seu trabalho, ela o leva a perder sua essência, projetando-a em outrem, em Deus. A perda da essência humana atinge o conjunto do mundo humano. As alienações religiosa, políticas etc. são geradas pela alienação econômica. De modo particular, alienação política é exercida pelo Estado, instrumento da classe dominante que submete os trabalhadores a seus interesses. (...) Os termos “alienado” e “alienação” ingressam no vocabulário filosófico graças a Hegel e Marx. Se, em Hegel, a alienação designa o fato de um ser, a cada etapa de seu devir, aparecer como outro distinto do que era antes, em Marx, ela significa “desposseção”,

pois manifesta na vida real do homem, na maneira pela qual, a partir da divisão do trabalho, o produto do seu trabalho deixa de lhe pertencer.

Dessa forma, acreditar que o processo pedagógico e a educação escolar são a fonte de alienação é enxergar a realidade de “cabeça para baixo”. Na verdade, a educação nos quadros de uma sociedade de classes reflete, em última instância, os valores dominantes. Por isso, entendemos que a escola é uma das trincheiras que os trabalhadores devem conquistar na luta contra o capital, e o processo pedagógico desenvolvido deve retirá-lo, dentro dos limites materiais existentes, da situação de incompreensão da realidade. Uma vez alfabetizado, ele se torna capaz não apenas de se expressar oralmente, como também por escrito. É imprescindível, além do exposto, transformar a escola em uma instituição que possibilite ao trabalhador a aquisição dos conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle do processo de produção. Nesse sentido, cremos que os apontamentos de Saviani podem elucidar ainda mais a questão:

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (...)

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

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2003, p. 14-15)

Na verdade, ainda que Freire denuncie os privilégios das elites e as relações autoritárias presentes na arena social, entendemos que suas bandeiras apontam para algo que a escola não pode alcançar. Assim sendo, as contradições e insuficiências presentes no âmbito escolar não podem ser desvinculados das relações materiais estabelecidas entre os homens.

seguida da idéia de escravidão. Assim, quando dizemos hoje que o trabalho é um instrumento de alienação na economia capitalista, estamos reconhecendo que o operário é despossuído do fruto de seu trabalho”. (JAPIASSÚ, 1996, p. 6-7)

Evidentemente tais questionamentos não implicam a defesa de uma posição autoritária em educação, mas julgamos necessário combater o espontaneísmo que as posturas de Freire podem ensejar. Da mesma forma, não se trata de implodir a escola, mas fazer de seu espaço o lugar de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado.

A grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar de fato a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais da aritmética a seus filhos. Se assim o fizer, estará contribuindo para sua liberação, pois o desconhecimento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desigual frente aos que o exploram, e o operário sabe muito bem disso. (COELHO, 1984, p. 45)

A escola existe, pois, para proporcionar a socialização do saber sistematizado. Como mediadora entre os educandos e a realidade concreta, a escola deve se ocupar com a aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente. Todavia, não se trata de transmitir um conhecimento pronto e acabado como na escola “tradicional”. Afinal, se a produção social do conhecimento é histórica – e, portanto, os homens recebem da geração que os precedeu a herança cultural da humanidade –, significa que o saber existente é passível de mudança. Contudo, para transformar esse legado é necessário iniciar pelo acesso a ele.

Do que foi dito acima poderíamos admitir, em última instância, que o diálogo em uma “*relação horizontal*” proposto por Freire, foi utilizado astutamente pelos arautos das classes dominantes, na medida em que esvazia os objetivos centrais da escola e classifica como autoritária a transmissão da cultura erudita aos alunos. Dito de outra forma, do ponto de vista dos interesses dominantes, trata-se de organizar e transmitir o conhecimento aos dominados da forma mais simples e inofensiva possível.

É evidente que não podemos caracterizar Paulo Freire como um educador comprometido com os interesses dominantes. Enfatize-se, de passagem, sua aproximação com o marxismo realizada a partir da *Pedagogia do oprimido*, porém com o filtro do “humanismo idealista” presente em sua obra. Freire apresenta o problema central daqueles segmentos excluídos, os oprimidos, e da construção de uma proposta pedagógica a ser formulada com eles, concentra-se na “hospedagem” da ideologia opressora em suas consciências, o que dificulta a percepção da realidade.

O grande problema, está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (...) A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 32)

Detecta-se a insuficiência dialética da proposta do autor. Afinal, o “grande problema” se passa no âmbito das relações consciência/ideologia, ou seja, na “superestrutura” e não no nível das relações de produção ou das relações inter-estruturais. O autor não espousa uma visão pessimista sobre a escola como mera reprodutora dos interesses burgueses, mas como espaço de luta; por outro lado, deixa transparecer todo idealismo hegeliano no destaque dado à relação “senhor-escravo” e à transformação da realidade pelas vias da transformação da consciência escravizada.

Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora.

O mesmo se pode dizer ou afirmar com relação ao opressor, tomado individualmente, como pessoa. Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalisticamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical.

Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para outro”, a solidariedade verdadeira com eles está em *com* eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. (...)

Da mesma forma como é em uma situação concreta – a da opressão – que se instaura a contradição opressor-oprimidos, a superação desta contradição só se pode verificar *objetivamente* também.

Daí, esta exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor, quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão. (FREIRE, 1987, p.36) (o grifo é do autor)

Com efeito, para Freire a luta pela libertação se vincula à percepção que o oprimido tem da sociedade que o oprime. Dessa forma, a superação da opressão implica a construção da “consciência crítica”. Ao mesmo tempo, o autor levanta a bandeira de uma educação democrática, não prescritiva, enfatizando a ação dialógica. Ora, em nosso entendimento a educação não pode ser uma interação entre iguais. Ao contrário, a igualdade é o objetivo a ser conquistado, um projeto que resulta de ações concretas.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo-se a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária. (FREIRE, 1987, 66)

O que fica claro em nosso entendimento, ainda que o autor defenda implicitamente a diretividade, é a defesa da superação da “*contradição entre educador e os educandos*”. Em

nosso entendimento, trata-se de uma inversão do real, na medida que tal posicionamento não desvela as bases estruturais que provocam os problemas sociais, inclusive no âmbito escolar. Em outras palavras, ainda que denuncie as relações marcadas pelas injustiças sociais, suas propostas não ultrapassam os limites da reforma. Nesse sentido, sua opção recaiu por uma pedagogia política centrada na liberdade e na autonomia do ser, propondo a politização da educação. Em sua avaliação, o processo educativo ocorre quando o indivíduo, ao se reconhecer humano, é estimulado a refletir sobre os seus problemas na vida cotidiana. Assim, o trabalho político-pedagógico de Paulo Freire orienta-se para o homem excluído das ações políticas, julgado pelos poderosos como incapaz de definir sua existência.

A questão que se coloca na recriação da educação, na etapa da transição revolucionária, não é só a de apresentar aos educandos os conteúdos programáticos de uma forma competente, mas, competentemente também, **refazer esses conteúdos com a participação das classes populares**, superando-se igualmente o autoritarismo no ato de “entregar” os conteúdos ao educando. (FREIRE, 1985, p. 93) (o grifo é meu)

No entanto, é nesse aspecto que surgem os problemas: como criar a “consciência crítica” nas massas se elas não estão devidamente instrumentalizadas? Como falar de politização sem um conteúdo prévio? Como pensar em uma relação democrática entre professor-aluno, se o aluno não domina o conhecimento necessário para a compreensão da realidade que o cerca? Dessa forma, entendemos que a defesa democrática da relação professor-aluno pode ser um instrumento para as posições conservadoras, não apenas porque fragmenta pela base o movimento educacional de caráter totalizador. Vejamos os apontamentos de Saviani sobre o tema:

Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. (...) Por isso, o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isso ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganham condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. (...) Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como, por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical etc.

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloqüente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizado

pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em conseqüência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (SAVIANI, 2003, p. 18-20)

Com isso queremos destacar a importância do trabalho educativo deliberado e sistemático como forma de superar o senso comum. Assim, não basta reformar escolas, ampliar o acesso dos filhos de trabalhadores, ainda que necessário, nem reduzir a retenção ou implementar a reorganização curricular, é necessário verificar a forma pela qual os conteúdos historicamente produzidos são trabalhados. Dessa forma, acreditamos que os trabalhadores possam ter acesso aos conteúdos, até então reservados às elites. A escola pública popular está ligada, portanto, à luta dos trabalhadores por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe nova função social.

4.3 O PT e a educação pública popular

Entendemos que não existe reforma possível do capitalismo por sua própria natureza. Como superar a lógica desumanizadora do capital, que possui em seus pilares as marcas do individualismo, da competição e do lucro? Como transformar a educação em um instrumento que caminhe lado a lado com as lutas por uma transformação revolucionária da sociedade, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica do capital?

Essas questões certamente permearam as discussões internas do PT em diferentes momentos. Em 1984, o texto do partido se debruçava sobre a questão:

A busca de respostas exige que se considere a educação como uma questão política, o que implica não reduzi-la ao pedagógico, nem limitá-la ao prisma dos interesses específicos da categoria dos educadores.

Na verdade, o tratamento político da questão educacional deve considerar a dupla face:

1. A de que a realização da melhor educação passa pelo respeito à categoria dos educadores, como parcela da classe trabalhadora, expresso sob a forma de melhores salários e condições de trabalho;

2. A de que essa mesma educação, oferecida às mais amplas camadas da população, constitui um instrumento poderoso colocado à disposição dessa população na luta por seus direitos. Nesse sentido, a educação tanto mais estará voltada para as perspectivas dos trabalhadores quanto mais instrumentalizar a população para andar com seu próprios pés, politizar sua própria história e construir seu próprio destino.

É preciso, inclusive, discutir as diferentes concepções quanto ao papel desempenhado pelo educador na estrutura educacional vigente em um país capitalista. Alguns percebem o educador enquanto mera força de trabalho reprodutora da ideologia do Estado. Para estes, pouco há a fazer. Outros, porém, embora reconheçam a existência de

limitações objetivas no papel do educador, percebem-no também como agente ativo de questionamento, crítica, transformação e mesmo superação do sistema vigente. Trabalham, portanto, com a contradição inerente à função social do educador. (Proposta de documento de abertura do encontro de educadores do PT (SP) – 1984, apud *A educação como ato político partidário*, 1988, p. 77-78)

Tomando como parâmetro as premissas delineadas anteriormente, a atuação do PT no âmbito educativo buscava politizar as demandas populares por educação, desvelando as implicações no contexto de uma sociedade de classes. Dito de outra forma, a educação constituía-se em mais um instrumento do partido com vistas ao incremento dos movimentos sociais.

Na perspectiva de inúmeros educadores petistas, uma escola pública, popular, de qualidade deveria ser aferida não somente pelos conteúdos ministrados pelos professores e assimilados pelos alunos, mas ao mesmo tempo pela construção de uma solidariedade de classe, pela possibilidade que toda a comunidade escolar, assim como pais e alunos, tivessem de utilizá-la como um espaço comum de elaboração e edificação da cultura e do conhecimento.

Ao assumir a Prefeitura de São Paulo, o partido se vê obrigado a dar respostas a diferentes segmentos da sociedade – e não apenas à sua base orgânica e à militância ideologicamente engajada. Nesse sentido, Paulo R. Freire foi a opção para a S.M.E. Símbolo da mudança educativa que o PT propunha, o educador que fora membro-fundador do PT, representava um verdadeiro “mito” na arena dos embates sobre a educação. Em uma entrevista concedida em março de 1989, transcrita no livro *A educação na cidade*, Freire afirma:

(...) Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas. (2001, p. 42)

Na publicação da Secretaria Municipal de Educação “Construindo a educação pública popular: Caderno 22 meses”, encontramos a seguinte afirmação: “*A nova qualidade de ensino visa à construção de uma escola pública e popular/democrática, cuja proposta pedagógica precisa ser repensada.*” (1990, p. 5) Antes de tudo, é importante salientar que o Partido dos Trabalhadores levantou a bandeira da escola “pública e popular” como um dos instrumentos de luta em uma sociedade marcada pelos antagonismos de classe. Porém, o que seria uma educação “pública e popular”?

Está claro que a discussão acerca do que se entende por educação pública e “popular” está longe de ter fim. Na verdade, tal embate é uma manifestação concreta da correlação de forças entre as diferentes classes e frações que se confrontam na arena social. Sem ter a pretensão

de esgotar o tema, mas assumindo uma perspectiva coerente com o materialismo-histórico, entendemos que, antes de atribuímos os adjetivos “público e popular” a alguma ação, é importante avaliarmos o conteúdo ideológico, investigando a que classe ela serve.

Antes de tudo, é importante considerarmos que, em uma sociedade marcada pelos antagonismos de classes, o papel atribuído à educação é marcado e diferenciado em função dos interesses em conflito. Para a burguesia, ainda que encontremos discordâncias em seus diferentes segmentos, trata-se fundamentalmente de contribuir para a preservação da ordem. E é natural que assim o seja, afinal a burguesia não tem vocação suicida, e nada indica que ela esteja a ponto de negar, no âmbito da educação, os pressupostos basilares do capitalismo. Do ponto de vista dos inúmeros segmentos populares, a educação é percebida como um instrumento indispensável para propiciar promoção social e redução das desigualdades, o que, em linhas gerais, representa a reprodução do discurso dominante sobre o tema.

No entanto, entendemos que a educação por si só não pode propiciar a redução das desigualdades sociais, ainda que parte dos trabalhadores suba alguns degraus na hierarquia social. Esse, porém, é um caminho que só pode ser trilhado por alguns. Faz parte da lógica do sistema, contudo, que as massas permaneçam excluídas. Da mesma forma, a extensão da escola para todos não garante o seu caráter popular, basta lembrarmos que esse foi um dos princípios defendidos pela escola pública burguesa. Nesse caso, a matéria da desigualdade tem de ser avaliada e atacada em sua origem: a apropriação privada dos meios de produção pela burguesia. Dentro da mesma perspectiva, consideramos improdutivo buscar a compreensão da educação sem considerá-la imersa no movimento vivo da luta de classes, portanto, sujeita a interferências dos diferentes partidos presentes na arena da sociedade civil.

Como afirmamos anteriormente, entendemos que existe uma tarefa educativa em um partido político. Como instrumento de luta pelo poder constitui-se em elemento educativo de seus quadros na medida que os capacita para a ação política, fornecendo condições para a compreensão dos antagonismos presentes. Nesse sentido, diante do horizonte socialista com que o PT acenava, ainda que não explicitasse claramente os caminhos para alcançá-lo, havia tarefas importantes no âmbito da educação conjugadas com a luta pelo poder político.

Tomando como fundamento as premissas esboçadas anteriormente, a educação escolar é uma das trincheiras, mas não a única, que deve ser conquistada pelos setores comprometidos com as forças de transformação. Assim, a Secretaria Municipal de Educação, sob a direção de um

partido comprometido com a “transformação” da ordem capitalista, dentro de seus limites, deve, ou deveria, canalizar os esforços para o atendimento dos trabalhadores no sentido de possibilitar o saber sistematizado. Em outras palavras, levando-se em conta os propósitos de superação da ordem, o partido deve ter claro que as condições concretas de funcionamento da rede escolar e o domínio do conhecimento sistematizado fazem parte da luta de classes. Afinal, é fundamental que os trabalhadores tenham acesso e condições de transformação desses conhecimentos para aplicá-los aos seus interesses coletivos.

Pois bem, diante das considerações tecidas, cabe agora avaliar como o conceito de “escola pública e popular” era entendido pela gestão do PT no município de São Paulo e quais as práticas assumidas na gestão da educação. A bem da verdade, a denominação educação popular sintetizava entre muitos educadores do partido, entre os quais, Paulo Freire, o compromisso com as camadas populares, afirmando-se como uma prática não destinada *para* o “povo”, mas a seu serviço, constituindo-se em um trabalho educativo *junto* com oprimidos, colaborando para a autonomia e criação de um novo homem.

No entanto, é importante dizer que existem diferentes formas de entendimento do conceito “popular”. Pode-se adjetivar um governo como “popular”, assim como um conjunto habitacional; de uso do “povo”; pertencente ao povo. Em outras palavras, o senso comum tende a identificar o “popular” como algo “democrático” ou ainda, do “povo”. No entanto, cabe a pergunta: de qual “povo”? Em nosso entendimento, povo só ganha sentido histórico se vinculado ao conceito de classes sociais. Do contrário, é mera abstração. Assim, é preciso ressaltar que o adjetivo popular pode indicar uma forma de representar a sociedade sob o signo da harmonia, escamoteando os conflitos sociais, da mesma forma que a categoria “povo” dilui os interesses de classes presentes na arena social. Em outras palavras, o adjetivo popular não poderia vir a ser um artilho da burguesia no estabelecimento de sua hegemonia sobre os trabalhadores? Afinal, é possível encontrarmos a defesa da “educação popular” inscrita nos programas e discursos de diferentes partidos e governos. Esta “unanimidade” também observamos nos movimentos sociais, nas camadas populares, nos setores empobrecidos e marginalizados pelo capital. Por isso, ao se atribuir o adjetivo “popular” a ações no âmbito educativo, é essencial a verificação do seu conteúdo ideológico, além de avaliar se elas contêm a perspectiva de negação da ordem existente em comunhão com a defesa da transformação social.

Na apresentação do livro *A educação como ato político partidário*, Olívio Dutra afirmava:

O Partido dos Trabalhadores foi fundado, há oito anos, para lutar por uma sociedade justa, igualitária, democrática, sem exploração nem opressão, por uma sociedade socialista. Nascido do movimento social concreto, das greves operárias, da luta no campo, das manifestações da sociedade civil contra a ditadura militar, dos movimentos populares dos bairros e das favelas, o PT sempre colocou-se como propósito a construção de um novo tipo de homem, numa nova sociedade e numa nova cultura. (DUTRA, 1989, p. 7)

A posição de Dutra representa as bandeiras levantadas pelas lideranças do PT ao longo de sua trajetória. Porém, como salientamos anteriormente, apesar da defesa de uma “*sociedade justa, igualitária, democrática, sem exploração nem opressão, por uma sociedade socialista*”, a definição do caminho para alcançar tais objetivos nunca foi tarefa concluída dentro do partido ao longo de sua trajetória.

É nesse cenário que devemos entender as bandeiras educacionais dentro do partido. Nascido no âmbito das lutas do proletariado, o PT levantou, desde o seu surgimento, a bandeira da educação pública e popular. O cenário de atuação do PT, desde o seu surgimento, inclui, com destaque, o envolvimento de intelectuais em movimentos de defesa da escola pública. Dessa forma, as propostas educacionais no interior do partido não nasceram do vazio, mas expressaram as lutas travadas e a herança pedagógica marcada pela crítica à educação burguesa e autoritária em nosso país.

Para os petistas a qualidade da escola pública popular deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela *solidariedade de classe* que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e a comunidade – tiverem de utilizá-la como espaço para elaboração de sua cultura. (GADOTTI, 1989, p. 191)

Assim, desde a sua organização, os educadores petistas buscaram sistematizar propostas capazes de compor um conjunto de medidas que superassem, no entender de seus organizadores, a visão da escola pública “competente” e apontassem para sua superação.

Porém, qual a identidade política assumida pelo partido na gestão pública da educação em São Paulo? A gestão da Secretaria Municipal de Educação, tendo como Secretários de Educação Paulo Freire e, posteriormente, Mario Sérgio Cortella⁵⁷, reflete, assim como em outras

⁵⁷ Paulo Reglus Neves Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT planejava. Membro-fundador do PT e da Comissão de Educação do Partido, além de presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, seu nome simbolizava uma grande bandeira do Partido. Assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo em 01/01/1989, permanecendo no cargo até 27/05/1991, data de sua exoneração, conforme portaria n.º 180. Com a exoneração de Paulo Freire, assumiu a Pasta da Educação o professor Dr. Mário Sérgio Cortella, conforme título de nomeação n.º 18, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo de 28/05/1991, permanecendo no cargo até o final da administração de Luiza Erundina em 1992.

pastas, a correlação de forças existentes dentro do partido, pois nem todos esposavam os mesmos princípios.

(...) Como já salientei, o governo era bastante homogêneo do ponto de vista político-partidário, o que não significava que todos pensávamos do mesmo jeito sobre problemas específicos. Além da diversidade de formação e da corrente interna do PT a que alguns de nós pertenciam (vários não pertenciam a corrente alguma), o que diferenciava a visão dos membros era principalmente a posição que cada um ocupava no próprio governo. (SINGER, 1996, p. 65-66)

No que concerne à SME-SP não restam dúvidas de que havia a participação das correntes ligadas ao catolicismo progressista. Nesse sentido, Paulo Freire foi a materialização da participação da “esquerda católica” na administração de Luíza Erundina, cuja gestão comprometia-se com a construção de uma **educação pública popular**. Esse, por exemplo, foi o compromisso assumido no primeiro documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação na gestão Paulo Freire:

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, a atual administração **compromete-se com a construção de uma educação pública popular** que tenha como marca principal a educação como prática de liberdade.

Deseja-se uma escola voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; que se caracterize como uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade.

Esta escola estará aberta para que o povo participe da aquisição e da reconstrução crítica de um saber que leve em conta as suas necessidades e seja instrumento de participação.

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (o grifo é meu)

(Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, documento 1, 1989, p. 1)

Como se vê, nos postulados educacionais de Paulo Freire está presente a crítica à alienação imposta pela “educação de elite”. Portanto, a libertação do oprimido passa necessariamente pela formação de uma consciência crítica através de um projeto educacional libertador em uma perspectiva marcada pelo idealismo, ou seja, a reforma da sociedade ocorrerá através da reforma do homem via educação.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (...) A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a

educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (Diário Oficial do Município de São Paulo, 1/02/1989)

Daí, o caráter político da escola e a necessidade de transformá-la em um espaço da discussão e de problematização das questões que alienam o oprimido. Em uma análise sintética, a educação deve constituir-se em um instrumento de inserção do indivíduo na história como sujeito. Daí, todos terem o direito à educação que os liberte enquanto sujeitos coletivos.

O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém. (Secretária Municipal de Educação de São Paulo, documento 1, 1989, p. 1)

Partindo dos pressupostos defendidos por Paulo Freire, a construção de uma educação popular e democrática exigia a reorganização da escola em outros moldes. Segundo Antônio Carlos Ribeiro Fester, a nova proposta defendida pela SME-SP não implicou uma imposição autoritária, mas o desenvolvimento coletivo de um projeto que refletia uma nova concepção educacional que respeitava as divergências existentes dentro da rede escolar municipal. Nesses termos, os eixos básicos da reorientação curricular proposta pela Secretária Municipal da Educação – SME - incentivam o trabalho de construção coletiva respeitando o princípio da autonomia das unidades escolares, com a capacitação permanente dos profissionais de ensino. Para tanto, criaram-se colegiados em diversos níveis, que, por representação, comunicavam-se em nível vertical, garantindo a coletividade e efetivação dos trabalhos. Em outras palavras, o eixo da proposta é a gestão de uma educação que colabore para mobilizar os trabalhadores em suas lutas pela reforma da sociedade, com a formação de homens livres. Cabe ressaltar aqui que esta opção não se choca com os ideais contidos no discurso progressista católico, presente na Teologia da Libertação.

Para ilustrar a ação de Freire na gestão da SME-SP, seguem suas palavras em uma entrevista concedida a Ana Maria Saul:

Quais as mudanças estruturais mais importantes introduzidas no modelo pedagógico das escolas municipais? Acha que foram suficientes?

As mudanças estruturais mais importantes até agora introduzidas na escola incidiram sobre a autonomia da escola. Com o restabelecimento do Regimento Comum das Escolas, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 85 e cassado pela administração passada, os conselhos eleitos no final de março deste ano passam a funcionar com caráter deliberativo. Cabe aos mesmos, principalmente, a aprovação no plano escolar e a elaboração do plano de ação orçamentária da escola. No sentido, ainda, de ampliar a participação nas decisões e ações, a Secretaria Municipal, com o apoio da União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação dos

grêmios estudantis nas escolas. No entanto, o avanço maior ao nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que com apoio da administração pudessem acelerar a mudança da escola. (FREIRE, 2001, p. 95-96)

Como se constata nos documentos presentes sobre a ação educativa do PT durante a gestão do município de São Paulo, percebe-se a crença na ação transformadora da escola. Trata-se, em outras palavras, da convergência com a tática da construção da hegemonia operária através do “acúmulo de forças”. Porém, convém lembrar que a “libertação” do “povo” pela educação não passa de uma ilusão liberal. No entanto, é possível perceber que a perspectiva de libertação dos trabalhadores pela educação estava enraizada dentro do PT. Vejamos alguns trechos significativos do artigo *O PT e a construção de uma pedagogia da escola pública popular*, de Antônio Roberto:

(...) A organização dos educadores petistas em torno de uma proposta pedagógica clara se dá pelo fato de que existe uma natureza política no processo educativo e, por isso, o partido deve também atuar no setor de educação. Como queremos transformar esta sociedade, sem nos limitarmos a um ou outro setor da sociedade, não podemos desprezar o caráter educativo mais amplo da luta pela tomada do poder político.

Mas as pedagogias de concepção burguesa querem que esse processo seja desprovido de interesse de classe, querem que seja neutro e atenda por si só os interesses gerais da humanidade; desse modo, querem esconder o aspecto da prática política na dimensão pedagógica. É por não esconder em nossa prática a relação entre o político e o pedagógico que as diversas tendências de educação dentro do PT vêm atravessando o tempo e ganhando corpo junto aos educadores de nosso país e do mundo. Florestan Fernandes, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Marilena Chauí, Carlos Brandão e tantos outros são educadores que têm contribuído no sentido de mostrar claramente a indissociabilidade da educação com a questão da tomada do poder político. Os educadores defendem uma prática revolucionária na qual buscam refletir sobre a combinação entre a influência da sociedade burguesa e o desenvolvimento da consciência socialista como forma de superar a concepção burguesa de educação. Precisamos reforçar essa dimensão entre os educadores em geral em torno de uma pedagogia, pois, à burguesia conservadora, interessa esconder na educação aquilo que, em nossa prática, acreditamos indissociável: o aspecto político do processo educativo.

O partido precisa de coesão nos espaços de luta e principalmente onde a burguesia se faz representar fortemente. Na educação, precisamos ficar atentos as suas invenções pedagógicas e combatê-las com o máximo de energia, para que elas não sejam assimiladas acriticamente pelos educadores desatentos. (...)

Somente a diferença de concepção com os educadores petistas pode explicar por que, naqueles momentos da luta contra a ditadura, esses educadores estavam ao nosso lado e agora se utilizam de um *discurso organizado* em uma pedagogia para tentarem esvaziar o papel social e político da educação escolar. Florestan Fernandes, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Marilena Chauí e outros petistas têm procurado destacar *a relação da escola pública com a questão do poder*, de modo a diferenciá-la do caráter nacional e estatal da concepção burguesa, para dar uma dimensão popular à luta pela escola. Guiomar, Saviani e Libânio, por exemplo, divulgadores da tendência “conteudista”, não se preocupam tanto com a escola burguesa, com a sua função social; querem apenas esta mesma escola procurando assegurar, por cima, a “garantia de potencialidades de acesso a todos”. (...)

Centramos nossa preocupação na pedagogia “conteudista”, principalmente porque ela é a corrente mais forte das pedagogias conservadoras ora divulgadas no movimento da educação, e não queremos que nosso trabalho seja confundido com ela. Esta é uma

questão que não é nova, porém, não foi devidamente debatida e esclarecida no PT. Pretendemos contribuir para esclarecer os nossos companheiros mais distantes desse debate, aproveitando o I ENEd/PT, para que possam incorporar mais esse aspecto em nossa luta, de modo que possam dar continuidade em suas ações “pedagógicas” no sentido de associá-las mais firmemente à luta pelo fim da dominação econômica da burguesia sobre os trabalhadores, conforme o programa do partido.(ROBERTO, 1989, p. 178-181)

Vemos aqui uma proposta que supervaloriza a contribuição do educando. Entendemos que tal perspectiva não ultrapassa as fronteiras de um populismo pedagógico que, em sua essência, se constitui em um dos instrumentos de conservação da ordem, não apenas porque dificulta o acesso ao conhecimento científico, mas também porque desemboca com freqüência na defesa de posições subjetivistas. Nesse sentido, não basta empunharmos bandeiras progressistas para superarmos a ordem burguesa. Afinal, sem um instrumental adequado, caímos no lugar comum, e o conhecimento continua sendo privilégio de poucos. Aliás, a esse respeito, cabe frisar que ao julgar a escola como alienante, desvalorizamos a chamada cultura erudita em contraponto à chamada cultura popular. Diante das considerações realizadas, cabe uma pergunta: em que grau isto não vai fazer o jogo da dominação existente? A exclusão do conhecimento sistematizado não colocaria a classe trabalhadora em uma posição extremamente desigual frente aos que a exploram? Ora, o que se pode constatar é que, para desenvolver a cultura popular, não se precisa da escola. Em uma entrevista a Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau na *Revista Teoria e Debate*, Paulo Freire relembra a perseguição sofrida a partir do golpe de 1964 e reafirma sua crença na defesa de uma educação democrática que levasse em conta as “ansiedades”, os “desejos”, os “sonhos”, e as “carências das classes populares”.

Às classes dominantes não importava que eu não tivesse um rótulo porque elas davam um. Para elas eu era comunista, inimigo de Deus e delas. E não importava que eu não fosse. Perfila quem tem poder. Quem não tem poder é perfilado. A classe dominante tinha poder suficiente para dizer que eu era comunista. É claro que havia um mínimo de condições objetivas para que eles pudessem fazer essas acusações. A fundamentação básica para que eu fosse chamado comunista eu dava. Eu pregava uma pedagogia desveladora das injustiças, desocultadora da mentira ideológica. Que dizia que o trabalhador enquanto educando tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a ele. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares. Essa pedagogia era mais perigosa do que o discurso sectário stalinista. Isso é óbvio. Do ponto de vista dos que deram o golpe de Estado, me pôr na cadeia foi uma atitude ideologicamente correta. Eu era aquilo que eles diziam que eu era. Eu não só era membro do PC, mas eu era um subversivo. Eles diziam que eu era um subversivo internacional. Eu não cheguei a tanto, mas era um cara de sonhos revolucionários. (FREIRE, P. *Teoria e Debate*, n.º 17, março de 1992)

É dentro da perspectiva exposta que assistimos, no âmbito da educação, à defesa de bandeiras, aparentemente progressistas e novas, mas que de novo, muitas vezes, engendram

práticas que auxiliam a fragmentação do ensino. Assim, entende-se o motivo pelo qual os setores conservadores toleram o discurso “renovador” e seu compromisso com as “transformações sociais” via educação. A vulgarização da idéia de que “os conteudistas não se preocupam com o caráter dessa escola que está aí”, ou ainda, que o professor deve facilitar a aprendizagem ao máximo ensinando o aluno a aprender, leva a uma irresponsabilidade encoberta pela defesa da liberdade e da igualdade entre professores e alunos.

Os conteudistas não se preocupam com o caráter dessa escola que está aí, querem que ela funcione. No fundo da concepção “conteudista” de educação está a neutralidade do conhecimento e instituições burguesas, a relação de cima para baixo com a classe trabalhadora e a estabilidade do Estado burguês via desmobilização dos trabalhadores. Trata-se de uma pedagogia que não compreende que o entendimento das questões da educação comporta a negação e a superação real desta sociedade. (ROBERTO, 1989, p. 178-181)

Na verdade, tal acusação nos parece profundamente equivocada. É preciso ressaltar que, em uma sociedade dividida em classes, a posse dos instrumentos de sistematização do saber não se dá de maneira homogênea, mas excludente, privilegiando alguns poucos⁵⁸. Portanto, é fundamental que o “saber burguês” seja apropriado pelos trabalhadores para que estes coloquem o conhecimento a serviço de seus interesses de classe.

Em razão do exposto, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna. (SAVIANI, 1997, p. 3)

Ora, a partir de uma concepção dialética defendida pelos assim chamados “conteudistas”, a realidade é dinâmica, assim como o conhecimento. Nesse sentido, não se trata

⁵⁸ Segundo Saviani, um dos expoentes da proposta da pedagogia histórico-crítica, a educação é inerente à sociedade humana, originando-se no mesmo processo que deu origem ao homem. Desde a sua origem, o homem vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. Nas comunidades primitivas (modo de produção comunal) a educação coincide totalmente com o fenômeno produtivo. **“Os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações. Nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medieval (modo de produção feudal) com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio) e em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de “forma digna”, isto é, aquilo que na Idade Média foi traduzido pela expressão latina “otium com dignitate” (ócio com dignidade).**

É no quadro acima esboçado que se situa a origem da palavra **escola** que, em grego, significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer, estudo. O mesmo ocorre com a palavra ginásio que em grego significa local dos exercícios físicos, local dos jogos que eram praticados por aqueles que dispunham de tempo livre, de ócio.

Essa educação diferenciada, centrada nos exercícios físicos, música, na arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho, garantiam a produção da existência de si mesmos assim como dos seus senhores, continuava educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo centro era o trabalho.”(1997, p. 2)

de transmissão de um conhecimento pronto, mas de converter a educação escolar em um instrumento de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, potencializando, dessa forma, sua capacidade de organização. Em outras palavras, por mais que reproduza os interesses do capital – que organizam o Estado e a sociedade -, a escola reflete também interesses antagônicos aos da burguesia. Nesse sentido, o “saber burguês” precisa ser apropriado pela classe trabalhadora, que o colocará a serviço de seus interesses. No entanto, como instrumentalizá-los se negamos a importância dos “conteúdos” na socialização do conhecimento? É aí que reside o problema: não podemos ter a ilusão de que as massas podem exercer a função de dirigentes se elas não estão instrumentalizadas. A democracia deve ser buscada, mas ela não está no ponto de partida e sim no ponto de chegada. O que é fundamental em uma educação popular é que ela seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a, primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir neste mundo e de transformá-lo. Por outro lado, para além dos problemas surgidos na esfera da educação, são necessárias as condições materiais concretas para que as camadas populares se libertem.

Porém, devemos ter clareza de que ainda que expresse dialeticamente as contradições de uma sociedade dividida em classes, a educação popular constitui-se em apenas um aspecto de uma luta muito mais ampla. Seria a escola voltada às chamadas experiências populares em detrimento do saber sistematizado uma resposta efetiva contra a exclusão?⁵⁹

Entendemos que essa escola deva ser um espaço de **educação popular** e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social.

Para isso partimos do princípio da verdade, da transparência. Procuraremos fazer circular todas as informações que tivermos sobre a situação real de todos os setores da Secretaria. Queremos imprimir uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais são os da alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas. Poremos todos os meios de que dispomos a serviço dessa escola necessária.

Não vamos impor idéias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática de liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela. (FREIRE, *D.O.M.* 1/02/1989)

⁵⁹ É interessante retomarmos os apontamentos de Freire em *Educação como prática de liberdade*: “Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito.” (2003, p. 112).

Por certo, neste particular, explicita-se uma proposta como “nova” mas, na verdade, impede que as camadas populares tenham acesso ao saber elaborado, que continua como privilégio das elites. A ignorância do saber sistematizado coloca os trabalhadores em uma posição de desigualdade frente à burguesia. Afinal, precisamos conhecer muito bem o terreno sobre o qual pretendemos avançar, para que não sejamos surpreendidos pela ignorância histórica.

Vejam os depoimentos de uma diretora de escola municipal, durante o encontro de relatos de prática de educação em direitos humanos, em 1991, conforme os apontamentos de Antônio Carlos Ribeiro Fester:

Na medida em que fomos integrando a comunidade à escola, abrindo-a nos fins de semana, para jogos, bailes, reuniões diversas, a população foi descobrindo que a escola era pública, isto é, não do Estado, uma entidade abstrata, mas pública porque pertence a todos. As depredações do patrimônio escolar diminuíram; os alunos, espontaneamente, cobriram com tinta as próprias pichações das paredes e as relações humanas se modificaram para melhor. (FESTER, 1997, p. 135)

Na verdade, a integração da escola com a comunidade através da abertura de seu espaço para atividades extra-escolares não implica necessariamente subtrair do Estado sua influência. E – diga-se de passagem – mesmo admitindo que “a população” tivesse a percepção da “escola” como uma instituição “pública, isto é, não do Estado, uma entidade abstrata, mas pública porque pertence a todos”, ainda assim cabe ressaltar que a orientação pedagógica continua sendo do Estado e de seus agentes. O que gostaríamos de deixar claro no momento é que a abertura da escola à “população”, em si, não é suficiente para caracterizar uma educação comprometida com a ruptura⁶⁰. Considerando que a educação é uma atividade intencional e que o conhecimento humano nos chega através da língua e da prática social, cabem algumas questões. Havia no projeto educativo dirigido pelo PT frente a SME-SP ações que se materializavam como projeto de contra-hegemonia? Como ele foi codificado nas práticas cotidianas?

De qualquer forma, o que se pretende nas questões aqui levantadas é deixar claro que a articulação entre o saber tácito e o explícito ocorre pela mediação da ação educativa na práxis transformadora, ou seja, uma ação político-pedagógica organizada e consciente, que reflete, em última instância, sua articulação dialética com a luta pela hegemonia e pela conquista do poder político por parte das classes subalternas. Além desses aspectos salientados, cabe outra pergunta: aquilo que parece ser um processo de participação social da comunidade na vida escolar não

⁶⁰ Atualmente, as entidades representativas da comunidade escolar como o Grêmios Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola são incentivados a participarem de trabalhos, ações “solidárias” e voluntárias, difundindo-se uma ação com coloração democrática na gestão educacional. No entanto, é evidente de que tais práticas sob hegemonia do discurso liberal legitimam a ausência do Estado nas questões sociais.

poderia se converter em instrumento progressivo de privatização velada, na medida que repassa aos indivíduos as responsabilidades da escola?

Uma coisa é incentivar, por meio das ações administrativas, maiores recursos para as escolas mantidas pelo Estado, velar pela formação dos professores e abrir espaços para a participação da comunidade, discutir metas, prioridades; e outra é a manutenção da influência do Estado na educação. Dessa forma, em que pesem todas as intenções democráticas da gestão do PT no município de São Paulo, e de conquistas, se compararmos com as gestões anteriores, as propostas não ultrapassam as fronteiras do idealismo liberal.

O tipo de educação levada a efeito na Secretaria Municipal de Educação constrói uma ética a que Herbert de Souza⁶¹ chama de ética de resistência democrática, porque baseada nos princípios de liberdade, igualdade, diversidade, participação e solidariedade.

Uma ética na qual o privado se subordina ao público; o interesse comum da maioria se afirma, respeitada a minoria; **em que a lei é praticada para produzir a igualdade entre todos e respeitar a diversidade e a liberdade como exercício da cidadania.** Essa ética, ao contrário de muitas outras, edifica, pois a questão fundamental é saber para onde e para o bem de quem ela se realiza. (FESTER, 1997, p. 137) (o grifo é meu)

O que fica claro nesse quadro é que o mais importante é o conteúdo ético do ensino que oriente os alunos na luta pela igualdade. Do ponto de vista mais amplo, a decorrência mais direta disso se consubstancia em tarefas que a educação não pode resolver. Nesse sentido, como construir no âmbito da educação *“uma ética na qual o privado se subordina ao público”*? De que forma traduzir, através da lei, a prática da *“igualdade entre todos”*?

Entendemos que isso é mais problemático em uma sociedade profundamente marcada pelos antagonismos inerentes ao capitalismo. Assim, não se elimina o conflito entre o público e o privado por decreto. Não se pode transformar ou substituir as relações de produção marcadas pela apropriação da riqueza nas mãos de poucos com a educação escolarizada, ainda que se tenha em seus propósitos a superação da ordem.

Em outras palavras, não será a escola a redentora de todas as mazelas geradas pelo capitalismo – tal tarefa histórica só poderá ser realizada pelas classes excluídas em um processo de superação da ordem estabelecida – no entanto, para ser popular, a escola desde já necessita possibilitar ao educando o acesso ao saber sistematizado, científico. Acima de tudo, é urgente ampliar as oportunidades concretas de escolarização, para todos, inclusive para os que se encontram em sala de aula, mas que são privados do conhecimento elaborado por conta das condições concretas em que ocorre a educação escolarizada.

⁶¹ Herbert de Souza. “Ética e Política” in *Revista Tempo e Presença*, CEDI, São Paulo (1992, 263), p. 43.

Naturalmente, dentro dos limites da educação mantida pelo município, o PT não possuía condições concretas de rompimento com a lógica do capital. Da mesma forma, entendemos que não é a escola a instituição formadora por excelência dos quadros dirigentes da burguesia ou do proletariado. A formação dos indivíduos comprometidos com a ordem ou daqueles que desejam transformá-la ocorre fundamentalmente fora, nas diferentes arenas da sociedade. Porém, isso não implica abdicar da educação como um meio de elevar a compreensão do mundo pelos trabalhadores.

5 - O MARXISMO, O CATOLICISMO PROGRESSISTA E O PT

É comum falarmos em catolicismo, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações espirituais daqueles que se declaram católicos. Tal unidade ou uniformidade não passa de uma ilusão, especialmente, levando em conta as contradições que atravessaram, e que ainda atravessam, a Igreja ao longo de sua história, em uma sociedade de classes. Este pressuposto também é compartilhado por Frei Betto, um intelectual ligado às origens do PT.

Eu chamaria a atenção para dois pontos. O primeiro, é que não podemos analisar a Igreja considerando-a uma sociedade de anjos, que paira sobre a luta de classes, como se fosse uma instituição acima das contradições que existem na sociedade. Frequentemente, em análises de autores marxistas, me deparo com um enfoque idealista da Igreja. Ela é pensada sob um olhar conspirativo, como se fosse dotada de um cérebro maligno, capaz de prever estratégica e taticamente cada passo das suas ambições de ocupação do poder. A ponto de um teórico marxista brasileiro, cujo nome não vou citar (vou citar o pecado, não o pecador), dizer que a Igreja se aproximou dos pobres porque ela sempre foi capaz de ter essa sensibilidade pelas classes sociais emergentes, no caso agora o proletariado. Acontece que o raciocínio dialético me diz que não é bem assim. A Igreja é um saco de contradições como toda instituição social: a universidade, a família, de cada um de nós etc. Um segundo fator é que durante a ditadura, a Igreja Católica no Brasil ocupou um papel quase que de atriz de destaque no palco social. Ela fez o papel do partido político que não podia existir naquele momento. Teve papel preponderante nas denúncias dos crimes da ditadura militar, na defesa dos presos políticos, no atendimento das famílias, na luta pela anistia, sobretudo no incremento do movimento popular, por meio da grande rede de Comunidades Eclesiais de Base. Não só isso. São raros os dirigentes de movimentos populares, sindicais e políticos, de extração popular, hoje no Brasil, que não tenham vindo de um trabalho da Igreja. Não é mérito da Igreja; isso é conjuntura. Ela serviu, bem ou mal, de escola política. O palco social agora tem muitos atores e atrizes. Evidentemente, a Igreja Católica já não aparece de vedete. Mas existe, sem dúvida, uma estratégia do Vaticano para mudar o perfil da Igreja brasileira por meio da nomeação de bispos de centro-direita. Isso assusta a CNBB, que ainda consegue assegurar uma hegemonia progressista na direção da Igreja do Brasil. Basta ver as Campanhas da Fraternidade (que este ano levanta o problema do preconceito racial contra os negros), que considero importantes. Podiam escolher temas inócuos, mas não. No ano que vem vamos discutir os meios de comunicação. Em 1990, a questão da mulher. (Frei Betto, *Teoria e Debate*/n.º 4 – setembro de 1988)

Neste aspecto, podemos falar em diferentes perspectivas teológicas, tendo por referência as frações de classe presentes no interior do catolicismo. Assim, as diferenças e divergências dentro do catolicismo são encontradas tanto nas visões teológicas como em sua organização, em seu clero, nas ordens religiosas, nos movimentos, nas pastorais, na sua composição social, etc.

Assim sendo, não podemos negar que, ao longo da história, a Igreja Católica no Brasil desempenhou tradicionalmente um importante papel na conservação da ordem, além de transformar-se em um grande baluarte do anticomunismo. Nas primórdios da história republicana, e até 1964, a hierarquia Católica manteve-se distante, quando não contrária, às

principais lutas populares. No cenário da guerra fria, iniciada logo depois do término da 2ª Guerra Mundial, o "fantasma do comunismo" exacerbou estas inclinações. Não gratuitamente a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) auxiliou na legitimação do golpe civil-militar.

A Igreja Católica, por muito tempo um opositor ferrenho do comunismo, foi afetada pelo crescimento da Esquerda após 1960. Grupos dentro da Igreja, preocupados com a ameaça do comunismo ou com a desintegração e desordem social, aliaram-se a forças antiesquerdistas. Dentro da Igreja, a reação antiesquerdista mais contundente foi a efetivação da direita católica que, entre 1963 e 1968, teve uma presença notável na política brasileira. Intimamente ligada ao movimento militar que depôs Goulart, portadora de uma moral e uma ideologia reacionárias, a direita católica prosperou durante os primeiros anos de governo militar, apoiando o regime autoritário. Mas não foi só a extrema direita que participou da luta antiesquerdista. Um grande número de pessoas e movimentos comprometidos em princípio com a doutrina social da Igreja deram apoio à mesma causa. O arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Jaime de Barros Câmara, expressava o parecer de muitos quando afirmou que “o perigo está às portas, dir-se-ia inevitável, iminente talvez”.

Após ter dado seu apoio ao reformismo de João Goulart, a CNBB acabou juntando forças à oposição e apoiou o golpe. Nesse sentido, a CNBB agiu de maneira similar aos setores moderados da sociedade que, temendo a desordem social ou uma insurreição comunista, inicialmente deram seu apoio ao regime, mas que, posteriormente, opuseram-se aos militares. Embora a CNBB agradecesse aos militares por salvarem o país, seu documento de junho de 1964 incluía alguns parágrafos mais críticos que revelavam as posições profundamente contraditórias dentro do episcopado. O manifesto antecipava as críticas posteriores à repressão feitas pela hierarquia. Advertia que a tentativa de “eliminar as causas da desordem” não poderia justificar a violência e a tirania e insistia para que os acusados tivessem direito a defesa. (MAINWARING, 1989, p. 100)

Porém, também é verdadeiro que ao longo dos anos 50, e principalmente, dos anos 60 do século anterior, surgiu uma corrente diferenciada no interior do catolicismo, fruto, como dissemos anteriormente, das contradições presentes em uma sociedade dividida em classes antagônicas: trata-se da chamada “esquerda católica”.

(...) Sob a influência da teologia francesa recente, da economia humanista do padre Lebreton, do socialismo personalista de Emmanuel Mounier – e da revolução cubana – o movimento católico estudantil, a JUC, se radicalizou e evoluiu rapidamente para concepções de esquerda e socialistas. (...)

Os estudantes católicos apelam para a substituição da economia anarquista fundada sobre o lucro por uma economia organizada segundo perspectivas totais da pessoa humana – um alvo que exige a nacionalização dos setores produtivos de base. Ainda que esse documento seja cheio de citações de Tomás de Aquino, do Papa Leão XIII e de Emmanuel Mounier, ele utiliza claramente conceitos marxistas e esboça a necessidade de uma transformação socialista da sociedade brasileira.

Mais ou menos na mesma época, os militantes católicos formam, com o apoio da Igreja, o Movimento pela Educação de Base (MEB), primeira tentativa católica de uma prática pastoral radical junto às classes populares. Orientado pela pedagogia de Paulo Freire, o MEB visava não apenas a alfabetização mas também a tomada de consciência dos pobres a fim de ajudá-los a se tornarem atores da sua própria história. Em 1962, os militantes da JUC e do MEB criaram a Ação Popular (AP), movimento político consagrado à luta pelo socialismo, utilizando o método marxista. (LÖWY, 1991, p. 52-53)

Contudo, inversamente à crescente influência exercida dos anos 1970, o movimento progressista dispunha de uma limitada influência de massa, além de sofrer a derrota com o advento da ditadura e a ofensiva da hierarquia conservadora católica. Apesar disso, setores minoritários, mas significativos de padres e alguns bispos, bem como religiosos e leigos, se colocaram contra a ditadura civil-militar. Cabe ressaltar que entre esses setores, um grupo importante de dominicanos apoiaram logisticamente a resistência armada e auxiliaram o grupo formado pela guerrilha e dirigido por Carlos Marighela, a Ação de Libertação Nacional (ANL)⁶². Desnecessário afirmar que o movimento foi destruído em suas bases e que muitos tornaram-se prisioneiros e foram torturados. (LÖWY, p. 53-54)

Seria, pois um erro infantil querer explicar a hostilidade dos segmentos progressistas do catolicismo como uma opção tática da Igreja. A rejeição ao espírito do capitalismo é antes de tudo ética e deve ser buscada nos conflitos que perpassam a instituição no âmbito de uma sociedade de classes.

5.1 A interlocução entre marxistas e o catolicismo progressista no Brasil

A interlocução entre o segmentos do catolicismo e marxistas tem sido repetidas vezes marcada por obstáculos intrínsecos às evidentes diferenças que se inserem entre as premissas ontológicas do marxismo e a religião. Diferenças determinadas não apenas por interpretações de mundo opostas, mas, especialmente, por opções históricas de *praxis* política, muitas vezes situadas em campos opostos.

Contudo, isso não implicou na negação do desenvolvimento de uma aproximação entre marxistas e cristãos (especialmente os católicos) no Brasil. Na história recente de nosso país, foi possível observar a aproximação de segmentos do catolicismo com o marxismo. Evidentemente, tal interlocução só pode ser compreendida nos quadros das transformações ocorridas no interior do catolicismo, fruto em última instância, das contradições que perpassaram a Igreja em nossa sociedade⁶³.

⁶² A relação entre os frades dominicanos e a ALN foi relatada por frei Betto no livro *Batismo de Sangue* (1983).

⁶³ Cabe ressaltar que tal aproximação foi facilitada pela postura mais flexível da Igreja adotada com as teses defendidas após o Concílio Vaticano II, (iniciado com o papado de João XXIII e concluído com o Paulo VI), no qual, teve como ponto de partida as teses programadas após o Concílio Vaticano II, iniciado durante o papado de João XXIII e concluído no papado de Paulo VI.

Nesse sentido o reforço decisivo para a ação dos setores progressistas do clero no Brasil foi dado pelo II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (CELAM), realizado na cidade de Medellín (Colômbia), em 1968. Nesta Conferência foi levantada a bandeira da chamada “opção preferencial pelos pobres” e postulada a defesa da construção de um “novo modelo de Igreja”, mais próxima do “povo de Deus”, aberta ao diálogo com outras religiões e correntes de pensamento, até mesmo com o marxismo, cuja metodologia de análise social, com já foi salientado, há algum tempo vinha seduzindo as parcelas mais avançadas do clero brasileiro e latino-americano.

É justamente nesse cenário que a *Teologia da Libertação*⁶⁴, começa a ganhar “corpo”, com base nos escritos dos autores como os irmãos Leonardo e Clodovis Boff, Hugo Assmann, Gustavo Gutiérrez, Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto), e outros. A assimilação das experiências pastorais das frações progressistas do catolicismo no Brasil, uma reinterpretação diferenciada das escrituras e a incorporação de elementos da teoria marxista aos métodos de análise da realidade compuseram-se nos fatores determinantes desta nova elaboração. A grande questão que então se fazia pelos segmentos progressistas era: como ser “cristão” em uma realidade histórica marcada pela desigualdade e miséria, sabendo que a exclusão é fruto do capitalismo?

Na medida em que a Teologia da Libertação, como teologia política, partia de um comprometimento pastoral prático-político, foi em consequência distanciando-se de certas concepções filosóficas aristotélico-tomistas, ou neotomistas, identificadas com uma concepção a-histórica, abstrata e essencialista do homem, do mundo e da sociedade. Assumiu, ao contrário disso, como referência, a ponto de vista dialético hegeliano-marxiano mais apto a apreender a questão das relações entre o homem e a sociedade, e suas contradições, em um contexto historicamente determinado. Em suas origens, a Teologia da Libertação teve, como adeptos, os cristãos identificados com os grandes movimentos da Ação Católica, em especial operários e estudantes, que, por sua vez, se encontravam imersos em um movimento mais amplo de reformas sociais que nascia dos segmentos mais avançados e modernos da sociedade (universidades, fábricas, centros urbanos e industriais) e que propunham mudanças nas relações sociais.

⁶⁴ De acordo com Libânio (1994), o movimento da Teologia da libertação pode ser dividido em cinco fases: gestação (1962-1968), gênese (1969-1971) e consolidação (1979-1987).

Ainda que a hierarquia da Igreja silenciasse diante das arbitrariedades presentes na ditadura, um grande contingente de membros da Igreja, incluindo padres, freiras, militantes leigos, entre outros, são presos, torturados, e, em alguns casos, até assassinados. Tal situação eleva as tensões entre a Igreja e o Estado. A própria CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), sob a direção de dom Ivo Lorscheider desencadeia uma série de críticas ao regime e ao modelo econômico imposto. É também nesse período que verificamos o crescimento das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) sob o impulso de um numeroso grupo de padres com o apoio dos bispos mais progressistas na arena católica. Segundo Löwy:

A teologia da libertação é um conjunto de escritos publicados a partir de 1970 por uma série de autores, tais como Leonardo e Clodovis Boff, Hugo Assmann, Carlos Mesters, frei Betto, Jung Mo Sung e muitos outros.

Mas esse corpo de textos – parte de um movimento teológico latino-americano, representando por pensadores como Gustavo Gutierrez, Enrique Dussel, Jon Sobrino, Jorge Pixley, Ignacio Ellacuría, Pablo Richards – é apenas a ponta visível do iceberg, a expressão cultural de um vasto movimento social que aparece no Brasil desde o começo dos anos 60 – bem antes da aparição dos primeiros livros da nova teologia. Esse movimento inclui setores significativos do clero – padres, freiras, ordens religiosas, bispos –, dos movimentos religiosos leigos, como a Ação Católica (JOC), das comissões pastorais, como a Justiça e Paz, a Pastoral da Terra e a Pastoral Operária, e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Trata-se de uma ampla e complexa rede que ultrapassa os limites da Igreja como instituição e reúne, a partir dos anos 70, milhões de cristãos que partilham a “opção prioritária pelos pobres”. Sem a existência desse movimento social, que poderíamos designar pelo termo “cristianismo da libertação” – o que inclui ao mesmo tempo uma prática social emancipadora, novas formas de prática religiosa e uma reflexão espiritual (mais tarde teológica) que corresponde a essa experiência –, é impossível entender o conflito entre Igreja e o regime militar ao longo dos anos 70, assim como, a partir de 1978, o espetacular surgimento de um novo movimento das classes subalternas, dos trabalhadores da cidade e do campo: o Partido dos Trabalhadores, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com efeito, grande parte dos militantes e quadros dirigentes dessas novas organizações vem das CEBs e pastorais populares, e é no cristianismo da libertação que se encontra a motivação primeira de seu compromisso social e de sua “mística” política. (LÖWY, 2007, p. 411-412)

Nesse sentido, a “opção preferencial pelos pobres” não foi uma tática da hierarquia católica contra os avanços do comunismo. Entender que o processo descrito foi um gesto de astúcia da hierarquia católica é passar ao largo das contradições que atravessaram a Igreja, fato que salientamos na dissertação de mestrado. Cabe ressaltar ainda que, durante a crise de hegemonia da ditadura civil-militar, setores do catolicismo levantaram a bandeira da defesa dos direitos humanos, teceram críticas contundentes ao regime, além de apoiarem diferentes segmentos dos movimentos populares. A defesa dos excluídos enquanto vítimas inocentes e dignas de misericórdia, característica da Teologia da Libertação, articula-se aqui com a imagem moderna do pobre como *classe social* explorada e oprimida que busca libertar-se.

Chegamos deste modo àquilo que compõe o aspecto mais importante da teologia da libertação: a autolibertação dos pobres como movimento histórico rumo ao Reino de Deus. Com um corolário à ênfase na participação popular, os segmentos progressistas do clero católico defendiam a participação como uma condição para a superação dos problemas sociais.

Da mesma forma, não se pode deduzir de tudo isso que os teólogos comprometidos com a teologia da libertação pura e simplesmente aderiram ao marxismo. Na verdade, a interlocução, em maior ou menor intensidade, com o marxismo ocorreu em um terreno marcado pela diversidade, que se caracterizou pela prevenção diante do materialismo marxista até a autodefinição de alguns grupos católicos como “marxistas”. Também é verdade, como salienta Löwy, que muitos segmentos comprometidos com a Teologia da Libertação jamais tiveram contato diretamente com as obras de Marx, o que não foi um empecilho para que a cultura político-religiosa estivesse carregada, ainda que difusamente, de conceitos do marxismo. (2007, p. 412)

Por outro lado, as condições materiais de existência de milhares de trabalhadores foi um elemento que auxiliou a penetração do marxismo nos meios católicos. Acrescida da dependência econômica em relação aos países capitalistas hegemônicos, a ditadura colaborou poderosamente para agravar as desigualdades sociais presentes no interior do Brasil, bem como na América Latina. Neste cenário, opressão política e dívidas sociais crescentes constituíam duas faces da mesma moeda. As nações marcadas pelo subdesenvolvimento, embora convencionalmente livres, na verdade viviam sob a égide de uma nova colonização, ou melhor, jamais haviam saído dela. A perspectiva da caridade já não correspondia aos questionamentos de inúmeros cristãos comprometidos com as causas populares.

Dessa forma, a presença marxista nos círculos católicos não foi obra de um processo intelectual ou acadêmico, mas a necessidade de buscar novos referenciais teóricos diante de uma realidade marcada pela miséria e pelas contradições de classes. Na verdade, as categorias de análise social marxista ampliavam a percepção sobre essa realidade concreta de domínio político e econômico. Na medida em que analisa a partir de suas entranhas o funcionamento da acumulação capitalista, a teoria marxista expõe com clareza as contradições do liberalismo econômico. No entanto, também é verdade, que houve uma integração seletiva das categorias de Marx: de um lado é rejeitado o materialismo, entendido como ateísmo por muitas lideranças católicas; por outro lado, são assimilados os elementos da crítica ao capitalismo.

Nesse sentido, embora a crítica ao capitalismo seja uma constante entre os católicos progressistas, até mesmo bispos e intelectuais da Igreja que se consideravam “socialistas”, condenavam o leninismo e alguns modelos socialistas. Embora existam muitas diferenças entre o conservadorismo católico e os setores progressistas do catolicismo, a imprecisão da noção de socialismo torna impossível afirmar o que ele significa. Cabe enfatizar que muitos agentes pastorais faziam a suposição simplista de que, se as classes populares se organizassem bem, mudariam a sociedade. Tratava-se de uma superestimação da capacidade da democratização das bases para transformar a sociedade.

Sua oposição ao “vanguardismo” originava-se em parte da tradição humanista cristã, que recusava a criação de uma organização revolucionária, “*cuja profissão é a ação revolucionária*”, bem como a violência como instrumento de transformação e enfatizava as liberdades democráticas e a participação do “povo” como um projeto de “conscientização popular” na superação do capitalismo⁶⁵. Na verdade, muitos intelectuais ligados ao catolicismo progressista enxergavam a possibilidade de ruptura revolucionária como sendo uma postura autoritária que não respeita as capacidades do “povo”, o seu ritmo de aprendizagem. A respeito do tema, é emblemática a manifestação de Frei Betto, um expoente da Teologia da Libertação:

A manipulação vanguardista se caracteriza pelo fato de um grupo arvorar-se em único intérprete daquilo que é bom e necessário para o povo. Toda iniciativa nasce do interior desse grupo e não através das formas próprias de organização de base – não como quem serve e caminha com os trabalhadores, mas como quem coopta, nas bases, novos membros para os grupo partidário. O grupo é sempre ato primeiro; o povo, ato segundo (...) **A realidade é conhecida, não**

⁶⁵ Cabe ressaltar que Lênin insistiu na valorização da organização dos operários. Para Lênin, a organização clandestina e profissional dos revolucionários não substituiria o papel das massas. Nesse sentido, é interessante verificarmos seus apontamentos: “*Fustigando os ‘sociais-democratas’ pequeno-burgueses de 1848, Marx condenava com dureza particular a irresistível propensão deles em fazer frases sobre o “povo” e sobre a maioria do povo em geral. Convém lembrar-se disso no momento em que se abordar o exame da segunda opinião, análise das ilusões constitucionais concernentes à ‘maioria’.*

Para que a maioria verdadeiramente decida dos negócios públicos, são necessárias condições materiais concretas determinadas. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer solidamente no país um regime político, um poder de Estado que torne possível a decisão dos negócios pela maioria e assegure a transformação dessa possibilidade em realidade. De outro lado, é necessário que essa maioria, por sua composição de classe, pelas relações existentes em seu seio (ou fora dela) entre as diversas classes, seja capaz de conduzir em boa harmonia e com sucesso o carro do Estado. É evidente, para qualquer marxista, que essas duas condições concretas são de importância decisiva no problema da maioria e da direção dos negócios do Estado conforme a vontade dessa maioria. Ora, toda a literatura política dos socialistas-revolucionários e dos mencheviques e, mais ainda, todo seu comportamento político, demonstra incompreensão total dessas condições.

Se o poder político é exercido no Estado por uma classe cujos interesses coincidem com os da maioria, é possível uma direção dos negócios públicos efetivamente conforme a vontade da maioria. Mas se o poder político é exercido por uma classe cujos interesses diferem dos da maioria torna-se inevitavelmente um logro, ou acaba-se por esmagar a maioria. (ULIANOV, Vladimir Ilich, 1978, p. 66-67)

através da vivência, mas através de ‘rigorosas’ análises que mais revelam o dogmatismo dos conceitos utilizados que as contradições reais em curso. (BETTO apud MAINWARING, 1989, p. 254-255) (o grifo é meu)

Como se vê, neste aspecto as correntes progressistas da Igreja tendem a supervalorizar o “saber popular”, a “vontade do povo”. A idéia básica consistia na negação do conflito como algo inerente a todas as sociedades. No entanto, ao contrário da postura utópica, para Lênin, tratava-se de superar a fase de construção empírica do partido e avançar em sua implantação social por meio de um programa racional que identificasse as necessidades do movimento, por um lado, e os recursos disponíveis pelo partido. De acordo com esta perspectiva, é necessário que um partido que tenha como tarefa a superação da ordem capitalista eleve o nível de consciência de classe entre os trabalhadores. Afinal, não seria necessária tal tarefa, se esta consciência derivasse automaticamente das condições concretas de existência do proletariado. Em outras palavras, é necessária uma intervenção consciente.

Já não se pode nem falar de uma ideologia independente, embora pelas próprias massas operárias no curso de seu movimento, o problema se apresenta *somente* assim: ideologia burguesa ou ideologia socialista. Não há meio-termo (pois a humanidade não elaborou nenhuma “terceira” ideologia; além disso, em geral, na sociedade dividida pelas contradições de classe nunca pode existir uma ideologia à margem das classes nem acima destas). Por isso, *tudo que seja* rebaixar a ideologia socialista, *tudo que seja afastar-se* dela, equivale a fortalecer a ideologia burguesa. Fala-se de espontaneidade. Mas o desenvolvimento espontâneo do movimento operário marcha precisamente para sua subordinação à ideologia burguesa, marcha *precisamente pelo caminho do programa* do “Credo”, pois o movimento operário espontâneo é trade-unionismo, é *Nur-Gewekschaftlerei*, e o trade-unionismo implica exatamente na escravização ideológica dos operários pela burguesia. Por isso, nossa tarefa, a tarefa da social-democracia, consiste em *combater a espontaneidade*, fazer que o movimento operário *abandone* esta tendência espontânea do trade-unionismo a abrigar-se sob a asa da burguesia e atraí-lo para as fileiras da social-democracia revolucionária. (ULIANOV, 1961, p. 64) (o grifo é do autor)

Evidentemente não se pode esperar que a Igreja Católica, enquanto instituição, seja o agente de transformação da ordem estabelecida. No entanto, apesar das ambigüidades, contradições e conflitos, não podemos negar que no quadro das transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos anos de 1970, setores da Igreja transformaram-se em “trincheiras” da resistência ao regime civil-militar, fomentando um ambiente propício ao surgimento de diferentes movimentos populares que escaparam ao crivo da hierarquia católica. A discussão da Igreja Católica acerca dos movimentos populares e das questões de organização afetou o debate político, ainda que suas bandeiras não tivessem concepções claras e coesas. E, caber enfatizar, nem poderia ter sido diferente. Nesse aspecto, é impossível negar as vinculações

de setores do catolicismo com a direção desses movimentos e sua vinculação com o processo de construção do PT.

5.2 O Partido dos Trabalhadores e os setores “progressistas” do catolicismo: a ação da Igreja Católica na formação do Partido e a defesa da educação religiosa

São inegáveis os vínculos estabelecidos entre o Partido dos Trabalhadores e os setores progressistas do catolicismo, que nos remetem à própria História do partido, desde as comunidades eclesiais de base até a Comissão Pastoral da Terra, em suas íntimas vinculações com o MST, passando por suas ligações com a CNBB e pela Teologia da Libertação.

Fora os militantes oriundos das tendências marxistas e trotskistas, é difícil encontrar um ativista do PT que não tenha entrado para o partido pela via das pastorais incentivadas por representantes da Igreja progressista – são os chamados igrejeiros, que garantiram a Lula expressiva votação na última eleição presidencial nos fundos do Nordeste e de Minas Gerais, onde o partido ainda não estava estruturado. (...)

Para (Leonardo) Boff, houve um encaminhamento natural de lideranças das pastorais para o PT. “O discurso religioso da Igreja libertadora, apontando para a política, coincidia com a nova prática de renúncia ao autoritarismo como a metodologia proposta pelo PT. Foi assim que os cristãos militantes romperam o monopólio que a esquerda marxista tinha da idéia de revolução para a construção de um homem novo.” (KOTSCHO, Jornal do Brasil, 13/05/92)

Ressalte-se antes de mais nada que o PT não se constituiu em um projeto da Igreja Católica como um todo, mas de setores identificados com as lutas populares e ligados à Teologia da Libertação. Neste contexto, podemos afirmar que as relações entre o PT e setores da igreja, remontam à própria história do partido, desde as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) até a Comissão Pastoral da Terra, em suas íntimas vinculações com a organização do MST, passando por sua marcante influência na CNBB e pela Teologia da Libertação. Nesse sentido, a compreensão da participação católica nos movimentos populares e na organização do PT implica no reconhecimento das divisões presentes no âmbito do catolicismo.

Segundo dados obtidos na obra *Partidos e sindicatos*, de Leôncio Martins Rodrigues, no encontro das CEBs em Itaici, no ano de 1981, dentre os que militavam em algum partido, 66% atuavam no PT. Ainda segundo o autor, 97% expressaram sua afinidade com o PT no Encontro Nacional da Pastoral Operária de 1983. Os dados citados, além de outros disponíveis, indicam o peso do catolicismo e das organizações católicas, como a Pastoral Operária, a Comissão Pastoral

da Terra, as CEBs, na organização e consolidação do PT. Registre-se, nesse sentido, que o congresso de fundação do partido ocorreu no Colégio Sion, uma instituição católica de educação.

Por outro lado, se no alvorecer do século XX a Igreja se apresentava ao público como instituição marcadamente reacionária, também é verdadeiro o surgimento de novas posturas diferenciadas em seu interior na segunda metade do século⁶⁶. Vale ressaltar que a intelectualidade católica⁶⁷ não constituiu uma forma de consciência e atuação política homogênea. É preciso analisar em cada caso concreto como os sujeitos constroem as suas identidades e práticas políticas, que são historicamente diferenciadas, mesmo no conjunto genericamente considerado do catolicismo.

São muitos os exemplos de posturas politicamente diferenciadas entre os intelectuais católicos. Se em diferentes momentos o “comunismo ateu” foi caracterizado pelas hostes católicas como uma ameaça à “civilização cristã”, também é verdadeiro o surgimento da esquerda católica no final dos anos 50 e início dos 60, que chegou a utilizar referencial marxista em suas análises sociais. Nesse sentido, diante do crescimento dos antagonismos sociais, com a exclusão cada vez mais evidente de amplos contingentes populares, setores do clero e do laicato católico optaram por uma posição político-teológica de denúncia e de contestação das estruturas consideradas injustas, como é o caso da JOC, JUC, entre outros. No entanto, a estrutura secular da Igreja impunha limites ao processo de mudança. Como instituição, apoiou em março de 1964 o golpe militar que derrubou o Presidente João Goulart.

A bem da verdade, a configuração de projetos diferenciados entre os intelectuais católicos, fruto em última instância das transformações sociais, aparecem visivelmente a partir da *Encíclica Mater et Magistra*, passando pelo Concílio Vaticano II e pelas Conferências Episcopais

⁶⁶ Diante da perda dos privilégios de religião oficial no Império com sua separação do Estado, por ocasião da proclamação da República, a Igreja Católica demonstrou uma habilidade extraordinária na busca de seus interesses corporativos. Nesse contexto, implementa através de lideranças eclesiais e intelectuais leigos um projeto de restauração, buscando recuperar o espaço perdido. Dessa forma, dialogou com o Estado, entendido como um instrumento importante para salvaguardar os interesses da instituição. Como uma espécie de alicerce moral da sociedade brasileira, as lideranças católicas entendiam que a Igreja tinha direito a uma série de prerrogativas. Nesse caso, é importante salientar que houve uma convergência de interesses entre os setores hegemônicos dirigentes e a hierarquia católica em diferentes momentos. A idéia era a de reintroduzir a Igreja no cenário político, pois em 1891 a recém proclamada República promovera a sua separação do Estado e, em seguida, lançara o ensino oficial laico, que no entender da hierarquia católica seria o equivalente ao ateísmo.

⁶⁷ Segundo a doutrina gramsciana, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens exercem na sociedade a função de intelectual”. Os intelectuais podem ser “orgânicos”, quando se ligam às classes fundamentais da sociedade (burguesia e proletariado), ou “tradicionais”, quando se ligam às facções que estão sendo ultrapassadas no seio das classes dominantes, como é o caso dos católicos ligados ao projeto de restauração que propugnavam a supremacia do sagrado na constituição do Estado e a negação dos valores da modernidade.

latino-americanas (Medellin e Puebla), deixando uma visão de desenvolvimento assentado na ação do Estado para pensá-lo centrado na participação do “povo” como sujeito das conquistas. Esta mudança é fundamentada pela Teologia da Libertação e redimensiona fortemente a ação pastoral de parte da Igreja Católica e de outras Igrejas cristãs, gerando uma cultura que valoriza a “inserção” de padres, freiras e outros “agentes de pastoral” nos movimentos populares. Estas pessoas, inconformadas com as injustiças e ‘contaminadas’ pelo ‘fervor’ da Teologia da Libertação, dedicam-se a ‘movimentar’ o ‘povo’, acompanhando e apoiando o dia-a-dia de greves e ocupações, motivando e dinamizando processos organizativos de defesa e conquista de direitos.

Tratava-se evidentemente de uma nova postura da Igreja, que não deve ser confundida com mero oportunismo político, mas como uma ação originada das novas posturas teológicas diferenciadas em seu interior, reflexo das transformações ocorridas na sociedade brasileira e do engajamento de católicos em movimentos sociais, o que não significava uma ruptura com a ordem burguesa. É dentro da perspectiva exposta que devemos compreender a participação das correntes católicas na formação e organização do PT. Nesse sentido, no que se refere ao ensino religioso nas escolas mantidas pelo Estado, a postura do PT esteve intimamente relacionada com suas raízes históricas, o que permitiu o posicionamento favorável de alguns de seus intelectuais em favor do ensino religioso nas escolas públicas.

Se se tomar a noção de partido em sentido amplo, conforme as concepções de Gramsci, o ensino de religião nas escolas é muito mais do que um simples componente curricular. Em uma sociedade marcada pelos antagonismos de classe, a introdução ou não do ensino religioso expressa a luta de diferentes interesses na construção de determinados projetos. Já afirmamos anteriormente que a proclamação da República, no final do século XIX, promoveu a conformação de um Estado leigo e separado de qualquer acordo religioso. Na verdade, no processo de construção da modernidade, a religião deixou de ser o componente da origem do poder terreno e, lentamente, foi cedendo espaço para que o Estado se distanciasse das religiões.

Por outro lado, não é menos real a luta da hierarquia católica em busca do terreno perdido com o processo de secularização da sociedade. No transcorrer da história republicana, a Igreja Católica procurou novas formas de interpelar o Estado e dilatar seu espaço político no âmbito da sociedade civil. No contexto das crises e transformações ocorridas, nunca é demais recordar que houve convergência de interesses entre o Estado e a Igreja. Em diferentes ocasiões,

a Igreja emprestou seu apoio à legitimação e justificação da ordem estabelecida em troca de benefícios, como a introdução do ensino religioso nas escolas mantidas pelo Estado, ou mesmo de verbas para as escolas confessionais.

E, não por coincidência, o fim do regime militar e a Constituição de 1988 não eliminaram a presença religiosa no âmbito da educação mantida pelo Estado. Segundo o artigo 210, parágrafo 1.º, é estabelecida a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas, facultando ao aluno a opção de participar ou não destas aulas. Cabe ressaltar que a Constituição do Estado de São Paulo, promulgada em 1989, se limita a repetir o disposto na Constituição Federal.

Na esfera do município, o decreto 16.124, de 25 de setembro de 1979 (DOM 26/09/1979), dispõe sobre o ensino religioso nas Escolas mantidas pelo município e estabelece diretrizes para o seu funcionamento. Deixa à responsabilidade das confissões religiosas a tarefa de ministrar o ensino aos alunos, sem que isso venha prejudicar o “ensino regular”.

Dessa forma, se no âmbito da legislação havia o espaço para o ensino religioso nas escolas oficiais, o mesmo ocorria dentro do PT. Vejamos os apontamentos de Sônia Maria Portella Kruppa, chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

Desde há muito tempo defendo que os “muros” da escola devam ser derrubados. Com isso quero dizer que é fundamental, para a recuperação da escola pública, que ela consiga olhar para fora de si, vendo, em primeiro lugar, a história da população que a cerca. Por essa afirmação já topei com muitos que me contradisseram, afirmando o papel específico da escola, segundo a qual a escola não é partido nem é igreja e, portanto, não discute política ou religião, apenas deve cuidar do conhecimento historicamente acumulado.

Mas cabe perguntar, o que os homens buscam com o conhecer? Como resposta, certamente, encontraremos duas ordens de motivos: uns ligados à razão e outros à emoção. A escola tem se afirmado pelas primeiras. Mas será que só isto basta para defini-la? Parte do questionamento que os homens fazem sobre si mesmos e sobre a vida, principalmente aqueles ligados à emoção, foi respondido ao longo da história, pelas diferentes religiões, que se formaram enquanto experiências, ritos sanções e saberes. Sempre houve entre os homens uma religiosidade, uma busca de explicações para a própria vida. (KRUPPA, *Linha Direta*, 25 de outubro de 1991)

Como se percebe, em lugar da sistematização do conhecimento, a autora defende a multiplicação do conhecimento pela escola através da “**história da população que a cerca**” em sua singularidade. Assim, no momento em que os ventos da onda neoliberal sopravam em nossas terras, em que os sonhos do chamado socialismo real frustravam-se, percebe-se a recusa da racionalização do conhecimento.

Por outro lado, a escola baseada no saber dito racional tornou-se, por vezes, uma estranha ao local onde está, transmissora de um **saber alienado e alienante**. Muitos já escreveram sobre o peso discriminatório que a organização escolar exerce sobre as populações mais carentes. A população não encontra na escola espaço para discussão de suas dúvidas, alegrias e temores. O mesmo nem sempre acontece com a igreja ou um

partido. Basta olhar na periferia das cidades, à noite. Grupos, muitos vezes de bom tamanho, a pé, bíblia na mão, dirigem-se para os cultos. A participação que já houve no PT é outro bom exemplo para se recordar. Na verdade, mesmo que a escola ignore, a população produz um conhecimento e luta por um espaço para manifestá-lo. O conhecimento religioso ou o político são, sem dúvida, exemplos disso. É inegável que as igrejas têm sido o canal de manifestação não só do conhecimento religioso, mas em muitas ocasiões, o espaço também da discussão política, progressista ou não. (KRUPPA, *Linha Direta*, 25 de outubro de 1991)

Voltemos por um instante ao saber alienado e alienante transmitido pela escola, segundo Kruppa. Por princípio entendemos que o saber alienado transmitido pela escola não se resolve com simplesmente boa vontade por parte dos educadores. Afinal, o “saber alienado” não se resume a um problema da escola, mas uma manifestação, no nível educacional, dos problemas sociais, políticos e econômicos. Dessa forma, a educação por si só não eliminará a alienação que resulta em última instância das relações de produção. Por outro lado, o conhecimento produzido pela “população” não elimina a necessidade do saber sistematizado. Ora, não é possível compreender a realidade sem conteúdo, uma matéria-prima a ser transformada pela reflexão.

Gramsci percebeu a importância dos partidos⁶⁸ na elaboração e difusão das concepções de mundo e na construção de uma nova intelectualidade. Portanto, não é possível desprezar a sistematização crítica e coerente do conhecimento, separando-o do chamado senso comum.

A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião e o senso comum podem ser. Deve-se ver como, na realidade, também não coincidem religião e senso comum; entretanto, a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”; não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum.

RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA-RELIGIÃO-SENSO COMUM. A religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falarmos na consciência coletiva: não podem reduzir-se à unidade e à coerência “livremente”, já que “autoritariamente” isto poderia ocorrer, como de fato ocorreu, dentro de certos limites, no passado. O problema da religião – entendido não no sentido confessional, mas no laico – de unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela: mas por que chamar unidade de fé de “religião”, e não de “ideologia” ou, mesmo, de “política”? (GRAMSCI, 1984, p. 14)

⁶⁸ Segundo Bottomore, “*A defesa da constituição de um partido proletário independente ocupou uma posição estratégica no pensamento e na atividade política de Marx e Engels. ‘Contra o poder coletivo das classes proprietárias’ argumentaram eles, ‘a classe operária não pode agir como classe, exceto constituindo-se em um partido político que seja distinto dos velhos partidos formado pelas classes proprietárias e a eles se oponha’.* (Resolução redigida por Marx e Engels, aprovada no Congresso de Haia, da Primeira Internacional, em 1872). *E falaram de um tipo de partido desse tipo de relação a vários e muitos diversos tipos de organização. Em relação a todos, porém, a consciência teórica e a Selbsttätigkeit (atividade própria e espontânea) da classe operária se completavam mutuamente como elementos constantes de sua concepção de partido, combinando-se em proporções diferentes segundo diferentes condições.* (2001, p. 282)

Assim sendo, a prática do partido e sua “concepção de mundo” indica como a instituição partidária responde aos problemas colocados pela realidade. Seus projetos são restritos, ou “economicistas”, para utilizarmos uma expressão de Gramsci, ou são universais?

Qual ou quais as formas de luta que caminham na direção de superação da ordem existente? Obviamente, as perguntas formuladas terão respostas diferentes conforme a perspectiva teórica em que se coloca o intelectual.

Nesse sentido, é esclarecedor o posicionamento de Kruppa, que, ao reconhecer a necessidade de combater a educação “alienante” empunhava a bandeira do ensino religioso.

Portanto, coloco minha defesa do ensino religioso inserida no contexto mais amplo da construção de uma escola onde o saber da população e o espaço de sua participação ganhem outra dimensão. Uma escola sem tabus, onde todos os assuntos possam ser discutidos e aprofundados sem preconceitos. Uma escola onde a política e religião tenham sua vez, na medida em que fazem parte da vida das pessoas. Nesse sentido, o que defendo não é proselitismo religioso, mas uma área de estudo que tenha profundamente um sentido ecumênico, de encontro e de reencontro, que desarme os espíritos e propicie o conhecimento da análise da religiosidade presente na cultura brasileira. Uma disciplina que estude não uma, mas o conjunto das religiões presentes na história de nossa cultura, cristãs ou não.

Não pretendo com essa fala transformar o ensino religioso de vilão, segundo muitos, em salvador, é claro. Apenas, colocá-lo como uma das possibilidades de que a escola pode se valer, no trabalho de reconstrução de seu significado, o que afeta a revisão do conteúdo de todas as disciplinas. Este é o sentido da política global desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, e dentro desta política e com esta orientação, o ensino religioso deve estar presente. (KRUPPA, *Linha Direta*, 25 de outubro de 1991)

O posicionamento de Kruppa não se constitui em uma exceção, mas faz parte da essência idealista e liberal dos setores comprometidos com o catolicismo dentro do PT. Nesse sentido, cabe ressaltar dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, a Igreja, diante das dificuldades concretas em face de nova realidade materializada nas novas seitas, busca o auxílio do Estado como instrumento de operacionalização de seus interesses pastorais. Em segundo lugar, a formação do PT articulou-se intimamente aos movimentos sociais controlados pela Igreja Católica, cuja organização desempenhou um papel importante na viabilização do partido no Brasil, auxiliando na formação dos diretórios. Ainda que o catolicismo presente no PT seja identificado com os setores progressistas da Igreja, o fenômeno é, por natureza, contraditório. Isso porque o peso da Igreja como instituição permanece e convive com as práticas progressistas do catolicismo. Assim sendo, verificamos a presença dos católicos na luta contra o regime militar sem, contudo, abrir mão dos ideais catequéticos.

Assim, convém lembrarmos novamente a participação de inúmeros intelectuais ligados ao catolicismo na formação do partido e seu posicionamento favorável ao ensino religioso, ao

mesmo tempo que compartilhavam dos objetivos de justiça social no contexto de suas vinculações com a opção dos setores progressistas da Igreja Católica pelos pobres. Nesse sentido, o posicionamento de Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação, é emblemático. Antes de tudo, trata-se de um intelectual ligado aos setores progressistas do catolicismo, fato que permeia sua trajetória política e acadêmica. Vejamos os seguintes comentários de John L. Elias sobre a *Pedagogia do Oprimido*, escrito originalmente em 1976.

O leitor da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire pode facilmente notar um aspecto importante do seu pensamento social e educacional que é a natureza profundamente religiosa de sua visão do homem, da sociedade, da cultura, da política e da educação. Nesse sentido, gostaria de, brevemente, colocar algumas implicações do seu pensamento para a educação religiosa.

Freire coloca, em primeiro lugar, uma nova base teológica para a educação religiosa casando sua filosofia da educação com a teologia da libertação as quais foram desenvolvidas primeiramente por teólogos latino-americanos. Essa base teológica realça a dimensão social e política da educação.

A pedagogia de Paulo Freire oferece para a educação religiosa uma base filosófica interessante pelo seu pensamento educacional. Freire é claramente um eclético em sua abordagem teórica da filosofia da educação. Pode-se encontrar nele elementos da fenomenologia existencial – a análise do diálogo, a descrição da consciência humana, a situação limite, o encontro - como vários elementos do marxismo que vem se acentuando no seu pensamento, entre eles: a análise da opressão, a visão da sociedade em termos de infraestrutura e superestrutura, a descrição da revolução e da mudança. Esse ecletismo, organizado num todo consistente, se constitui numa contribuição muito válida para a disciplina de filosofia da educação a qual tem sido tradicionalmente fragmentada por escolas anacrônicas.

A filosofia educacional de Freire contribui para a discussão dos fins da educação religiosa. Sua ênfase está na dimensão social e política da educação religiosa. **Podemos também encontrar nos escritos de Paulo Freire muitas implicações tanto para os conteúdos da educação religiosa quanto para os seus métodos.**

Paulo Freire recomenda aos educadores que busquem na situação vivida dos seus estudantes os temas a serem estudados, através de uma discussão aberta com eles. As suas reflexões sobre o papel dos coordenadores dos círculos de cultura oferecem elementos fundamentais para definir o papel do professor de educação religiosa. Ele deve ter um grande respeito por todas as pessoas do grupo e, portanto, estar profundamente comprometido com uma atitude dialógica. Não deve impor idéias. **Se a educação religiosa deve ser uma verdadeira educação e não uma forma de doutrinação, o papel do professor deve ser entendido como um coordenador de círculo de cultura.** (ELIAS apud Gadotti, 1996, p. 608-609) (o grifo é meu)

Nessa perspectiva, pode-se perguntar qual o papel essencial da educação escolar? É função da educação escolar o ensino religioso? Entendemos que têm sido atribuídas à escola funções complementares na sociedade, que lhe tiram sua especificidade e a transformam em instrumento de variadas funções, impedindo-a de realizar sua tarefa primordial. Porém, diferentes intelectuais do Partido dos Trabalhadores admitiam o ensino religioso nas escolas, o que sem dúvida, não condiz com sua função basilar.

Em suma, a aceitação da presença do ensino religioso dentro da educação escolar por integrantes do PT foi condizente com a própria formação histórica do partido. Afinal, dentro de suas fileiras encontramos militantes católicos, como Paulo Freire, que em entrevista à Lígia Chiappini Moraes Leite, relatou sua experiência com o marxismo.

LÍGIA CHIAPPINI MORAES LEITE, professora da Universidade de São Paulo, pergunta (1979): *Até que ponto você é hoje mais marxista do que era na época da Pedagogia do oprimido?*

PAULO FREIRE – Talvez o que eu pudesse dizer, repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que expressa bem a minha experiência, é o seguinte: indiscutivelmente, eu fui na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remeteu a Marx. É como se os camponeses e os operários tivessem dito: “Olha, Paulo, vem cá, você conhece Marx?” Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu comecei a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx entre os camponeses e entre os operários... Comecei a ver uma certa radicalidade original no pensamento de marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a pensar: puxa, esse cara é sério! Não quero dizer que eu sou hoje um “expert” em Marx, ou que eu sou um marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério dizer que alguém é marxista. É a mesma relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-se um cristão. Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário. (FREIRE apud Gadotti, 1996, p. 609)

Como se vê, Freire conviveu com diferentes perspectivas ontológicas, o que, diga-se de passagem, não difere da formação do PT. Nesse sentido, mesmo que a teologia da libertação dialogue com o marxismo e utilize conceitos marxistas ou que setores da Igreja Católica se posicionem em favor da “libertação do povo”, inclusive com a participação de padres em movimentos populares e até de guerrilhas, não há como negar uma diferença fundamental: a Igreja, como entidade social, ainda que não seja homogênea, posterga a **salvação** do “povo de Deus” para além da morte, enquanto o marxismo, em última instância, defende a **libertação** como tarefa histórica e política dos trabalhadores. Em outras palavras, ainda que a luta de classes atravesse o interior da Igreja e que diferentes setores do catolicismo apoiem a luta pela transformação social e denunciem as injustiças sociais, não é possível conjugar os interesses privados da Igreja Católica, como instituição, com a defesa de uma educação pública, laica e popular.

Seu caráter aparentemente crítico poderia, no limite, apenas desejar utilizar as práticas educativas que orientassem as reformas dos efeitos do capitalismo sem, contudo, eliminar seus pressupostos fundantes. No entanto, propostas conflitantes com a defesa da educação pública

encontraram espaço dentro do partido. Vejamos a apreciação de Mario Sérgio Cortella sobre o tema:

ENSINO RELIGIOSO GERA POLÊMICAS

Mário Sérgio Cortella, secretário municipal de Educação: “O que nós queremos é um ensino religioso menos catequético, mudar a concepção de quinze anos atrás de ensino dentro do catolicismo romano. É tão possível ensinar religião quanto dar aulas de música. A discussão sobre a dimensão da religião é central para a compreensão da cultura”. (CORTELLA, *Shalon*, n.º 105, 19 de outubro de 1991).

Se a idéia central de Cortella baseia-se na premissa de que é possível ensinar religião tanto quanto dar aulas de música, cabe a pergunta: é necessário uma disciplina específica, dentro da grade curricular, para compreender as manifestações religiosas como expressão cultural de um determinado período histórico?

Parece contraditório, à primeira vista, que nós, defensores de uma escola pública de qualidade, democrática e laica, propugnemos o ensino religioso no conjunto das atividades pedagógicas de nossas escolas. A questão é, no entanto, um pouco mais profunda do que manifestam algumas reações dogmáticas e epidérmicas sobre o tema.

A escola pública que defendemos – e praticamos – é aquela que respeita a identidade cultural do aluno, resgata a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos, e de forma crítica, busca a interação comunidade/escola como espaço de valorização e recriação também da experiência cultural da população. Ora, uma das dimensões mais presentes e determinantes em nossa sociedade é a da religiosidade; transmutada, o mais das vezes, em práticas religiosas específicas e ligadas a religiões socialmente organizadas, essa dimensão não pode ser ignorada, sob pena de ausentarmos do trabalho educativo institucional aquilo que não está ausente da prática vivencial de nosso povo. (CORTELLA, *FOLHA DE SÃO PAULO*, 21/10/1991) (o grifo é meu)

Independente das alegações em defesa da religião na educação pública, cabe diferenciar as manifestações religiosas enquanto objeto do conhecimento científico e o ensino religioso dentro das escolas. Se atentarmos para o fato de que as manifestações religiosas constituem-se em expressões das relações materiais, tal como propõe Marx, torna-se improdutivo o estudo da religião como forma de buscar a “interação da comunidade/escola”. Porém, na visão de Cortella, o Estado, através de sua ação educativa, surge como elemento capaz de resgatar e valorizar as experiências culturais da “população”. No entanto, cabe levantar os seguintes questionamentos: é possível falar de cultura no singular? Existe uma cultura ou religião homogênea? De que “população” se busca resgatar a “experiência cultural”?

Na verdade, entendemos que o posicionamento de Cortella apresenta uma certa disposição de deslocar aquilo que deve ser o papel fundamental da escola. Defendemos que ela tem a ver com o saber sistematizado, com a cultura letrada, com a sistematização do conhecimento. O desenvolvimento da cultura popular não necessita da escola. Portanto, respeitar e compreender as manifestações culturais do aluno, ou da “população”, não implica fazer

concessões ao senso comum. Em outras palavras, a educação escolarizada deve ser um meio que possibilite a difusão do saber científico aos setores populares.

Mais adiante, Cortella defende que a compreensão da dimensão religiosa não implica a propagação dos credos existentes. Porém, não deixa claro os critérios para evitar tal ocorrência. Vejamos suas palavras:

No entanto, o reconhecimento da necessidade de não furtarmos aos alunos da escola pública o acesso à compreensão da dimensão religiosa, que parte da humanidade explícita, não pode significar a legitimação ou propagação de quaisquer dos credos existentes. **A história da educação pública no Brasil está marcada por imposições ou omissões que transformaram esse componente curricular em mera extensão de atividades catequéticas e proselitistas, obscurecendo o caráter necessariamente pluralista e radicalmente laico que a escola pública deve ter.**

É por isso – para resguardar o caráter laico – que a ruptura com essa tradição desponta como urgente; o rompimento, todavia, não pode travestir-se em negação peremptória da questão. Foi a partir dessa compreensão que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo autorizou, de cunho experimental no semestre em curso, projetos especiais que tratem da dimensão religiosa em forma não-doutrinária, para as comunidades escolares que o desejarem, garantida a matrícula expressa no art. 210 da Constituição Federal. A função maior dessa autorização é permitir o recolhimento de subsídios que possibilitem reorientar o tratamento a ser dado a esse componente curricular das escolas municipais de São Paulo; não é, portanto, um investimento indevido, mas uma garantia de seriedade e democracia. (CORTELLA, *FOLHA DE SÃO PAULO*, 21/10/1991) (o grifo é meu)

Na verdade, entendemos que a avaliação da história da educação no Brasil feita pelo autor necessita de reformulação quando afirma que a “*história da educação pública no Brasil está marcada por imposições ou omissões*”. Nesse sentido, seria oportuno afirmar que a história da educação oferecida pelo Estado através de sua rede escolar está marcada pela conciliação com os interesses religiosos que a utilizaram como instrumento de difusão de sua doutrina. Nesse sentido, diante da proposta defendida por Cortella, ficam as dúvidas: como resguardar o caráter laico da escola oferecendo ao “público” aulas de religião? Como evitar que as aulas transformem-se em “*extensão de atividades catequéticas e proselitistas*”?

Cabe registrar que o texto de Frei Betto, um intelectual ligado ao PT, aponta para a mesma direção do então Secretário Municipal da Educação.

Relegar a questão religiosa à esfera privada, em especial quando se trata de um dever de formação, como é a escola, é abrir espaço à perda de referências, à superstição e ao fundamentalismo.

Um estudante cubano, tendo ouvido Fidel dizer que a luta de seus pais para defender-se dos EUA equivale a de Davi contra Goliás, indagou se Davi e Goliás eram lutadores de boxe... **Ora, a cultura latino-americana tem a religião em seu substrato, e de tal forma a religiosidade perpassa nosso inconsciente coletivo que qualquer trabalhador ou camponês expressa a sua visão de mundo em categorias religiosas.**

Impedir que as novas gerações tenham formação qualificada sobre o que é cristianismo, judaísmo, islamismo, budismo, esoterismo, etc. e leiam a Bíblia ao menos uma vez na vida é alimentar essa postura tão em voga de pessoas pretensamente adultas nos campos

científico e técnico e que, no entanto, recorrem ao tarô, à quiromancia e a outros recursos esotéricos quando se trata de decisões frontais em suas vidas. **De certo modo, é também a ignorância religiosa que abre espaço ao fundamentalismo e ao fanatismo, com seus desastrosos efeitos políticos, como o messianismo, o determinismo histórico e o culto à personalidade.**

Introduzir o ensino das religiões nas escolas é, portanto, um dever de toda administração pública que se propõe a formar cidadãos livres e conscientes. Mesmo porque, se a escola não instrui e a família não ensina, a mídia se encarrega de dar a sua versão, pois não há enlatado americano em que seus Rambos e seus justiceiros, deixem de ensinar, a seu modo, o que é o bem e o mal, justo e injusto, quem merece prêmio e castigo. E, neste caso, fora das leis do mercado, não há salvação. (Frei Betto, *Diário Popular*, 10/12/1991) (o grifo é meu)

Se o ensino de religião é um dever de formação da escola e relegá-lo implica “*abrir espaço à perda de referências, à superstição e ao fundamentalismo*”, cabe questionar se a sua inclusão evita os males citados pelo autor. Outro aspecto que merece ser salientado é a análise que o autor faz da “*cultura latino-americana*”, que possui em seu substrato a marca da religião. Ora, Alfredo Bosi ensina-nos, com muita propriedade, que não é possível falar em uma *cultura brasileira*, assim como não existe uma unidade ou uniformidade que aglutine todas as manifestações culturais do povo brasileiro, principalmente por tratar-se de uma sociedade dividida em classes sociais (1992 p. 308). Em outras palavras, se não é possível falar em uma cultura brasileira homogênea, matriz de nossos comportamentos, também não existe a possibilidade de pensar em uma unidade cultural latino-americana. Assim, entendemos que aquilo que o autor chama de “*cultura latino americana*” é marcada pela multiplicidade.

Dessa forma, como tratar da cultura-latino americana? De que cultura o autor trata? Além desse aspecto, cabe perguntar se a compreensão dos fenômenos religiosos, que perpassam a sociedade marcada pelo antagonismo de classe, implica necessariamente a constituição de uma disciplina de religião.

É relevante lembrar, nesse contexto, que diante do avanço de outras seitas religiosas, a Igreja Católica buscou, ao longo da história republicana no Brasil, através do Estado, instrumentalizar a educação como forma de manter sua influência. Tal como Mário Sérgio Cortella e Frei Betto, o *Documento sobre educação e pastoral*, formulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, elaborado em 1990, defende a necessidade da educação religiosa nas escolas públicas:

A educação religiosa faz parte do desenvolvimento integral da personalidade do educando. Por isso o ensino religioso nas escolas públicas tem sido objeto da solicitude pastoral dos bispos e da linha 3 da CNBB, através de documentos e diretrizes. Assumido pela Constituição Federal (Art. 210, parágrafo primeiro) e pelas Constituições Estaduais, o Ensino Religioso, porém, continua sendo na escola pública um apêndice e é questionado por educadores e políticos que não se comprometem com

a dimensão religiosa da vida humana e com a religiosidade do povo brasileiro. (CNBB, Documento sobre educação pastoral, 1990, p. 11)

Como se percebe, a educação, conforme o documento e os autores citados, carece de formação religiosa, uma vez que esta faz parte do “*desenvolvimento integral do educando*”. A bem da verdade, trata-se de uma concepção de mundo em que a história é percebida como um caminho da humanidade que marcha incessantemente para o Criador. Dessa forma, cabe à escola zelar pelo patrimônio religioso que deve ser transmitido aos alunos.

Porém, em nosso entendimento, temos aí mais um problema que continua presente na educação: a escola não cumpre a sua função, mas assume tarefas que não lhe dizem respeito. É um equívoco acreditar que a religião, por fazer parte do universo cultural do educando, deve ser objeto de uma disciplina específica nas escolas. O que está em jogo aqui não é simplesmente introduzir uma disciplina que versa sobre religião ou religiões de forma ecumênica, mas sim estabelecer prioridades e determinar as reais necessidades a serem trabalhadas em direção ao conhecimento sistematizado. Sem que isso ocorra, haverá a reprodução do desperdício de forças e verbas para uma educação voltada aos interesses de superação da ordem capitalista.

6 - O PT, A CONSCIÊNCIA DE CLASSE E A EDUCAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO DA SME-SP.

No interior das lutas travadas contra o regime civil-militar surgiu o Partido dos Trabalhadores, que se apresentava como novidade na luta política. A democratização e a superação da ordem burguesa eram seus grandes desafios. Porém, desde sua formação, o PT jamais optou claramente, em função das divergências internas, por uma perspectiva teórica que alimentasse as lutas pela superação da ordem estabelecida, fato que se refletiu igualmente na proposta educativa do partido, assim como as táticas utilizadas foram reflexo de determinadas leituras da realidade material de uma sociedade periférica, dependente e dividida em classes antagônicas.

Nesse sentido, procuramos explicitar a tensa relação, os conflitos e as ambigüidades que marcaram a história do PT. Desse modo, o estudo da história do partido foi realizado tendo em mente os problemas que marcaram a luta do partido pela ampliação do espaço no âmbito da sociedade civil, incluindo os movimentos sociais e as instituições do Estado. Dessa forma, se houve uma preocupação especial com a educação popular como instrumento de luta e “consciência” dos “oprimidos”, também é verdade que as premissas hegemônicas dentro do partido superestimavam a “cultura popular” como instrumento de negação da ordem. Diante destas circunstâncias, cabe a pergunta: o que acontece com esses homens, com essa massa de trabalhadores que se constituem em “livre” força de trabalho, isto é, sem nada, a não ser sua habilidade de trabalhar sem o acesso à cultura letrada? Como poderão compreender as contradições sociais sem o instrumento adequado para decodificá-la?

6.1 Os educadores como agentes de transformação: um projeto idealista?

No texto *Cadernos de formação: um primeiro olhar sobre o projeto*, publicado pela SME-SP, constitui-se em um referencial concreto das ações pretendidas pelo PT na direção da administração pública no âmbito da educação.

A questão da escola pública brasileira apresenta-se hoje como um desafio a ser superado. Há consenso em relação à crise pela qual todos passamos. No entanto, o sonho e o desejo da transformação existem. As falas freqüentes e as atitudes isoladas de educadores mais críticos bem o demonstram.

Um grande problema exige uma grande solução e o que aqui se entende como solução é mais do que reforma: mudança; mais do que mudança: transformação.

Transformar implica em agir, agir conscientemente, construtivamente. Ação global, coletiva, entendendo a escola como mais que a soma de suas partes. A escola do real vivido que se relaciona organicamente com a comunidade na qual está inserida. Espaço significativo de construção do conhecimento.

Que escola é essa que queremos transformar?

O Documento 2, “O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 1990”, explicita algumas características desta instituição.

Mostra uma escola que dificilmente consegue voltar seus olhos para si mesma numa dimensão crítica. Uma escola que quase sempre se acomoda à situação política vigente, aguardando soluções mágicas, prontas, de fora para dentro e de cima para baixo.

Uma escola que, teoricamente colocada à serviço da população, isola-se em relação à comunidade na qual está inserida.

Isolamento que se coloca em dois níveis: na não consulta da comunidade para o planejamento da ação educativa e na despreocupação com a realidade local.

Outra característica apontada, na fala problematizadora dos educadores, é que o conhecimento, concretizado nos conteúdos escolares, além de ser proposto e organizado em gabinetes, é compatimentalizado e fragmentado artificialmente, havendo uma desconsideração total com a interdisciplinaridade natural do objeto do conhecimento.

Como fruto dessa instituição em crise, nos acostumamos a receber propostas pedagógicas que nem sempre atendem às especificidades da comunidade escolar; a usar livros didáticos como instrumentos únicos do nosso fazer pedagógico; a não discutir questões educacionais mais amplas e a nos isolarmos a ponto de não perceber o que acontece além das quatro paredes de nossa classe. (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p. 9-11)

Diante das considerações contidas no documento acima, parece-nos importante enfatizar que a instituição escolar, inequivocamente, reflete, em última instância, o quadro produtivo de uma determinada sociedade. Nesse sentido, há que se empenhar para desvelar a crise econômico-social para além das aparências. O exame da crise que vivenciamos, tentando apreendê-las nas suas determinações históricas que as constituem, alinham-se nesse esforço.

Nesse quadro, o que não modificou é a natureza da contradição capital-trabalho e a forma de subordinar a vida de milhares de indivíduos aos interesses do capital. Pelo contrário, exacerbou-se a exclusão de muitos, evidenciadas pela elevação do desemprego e subemprego. Essa contradição está na raiz daquilo que se convencionou chamar de “crise da educação”. Nesse sentido, a **fragmentação dos conteúdos** escolares, denunciada no documento, com o qual concordamos, nada mais é do que a expressão do modo de produção presente. Não obstante, a análise do processo de fragmentação dos conteúdos denunciada subordina-se a uma noção de crise em que o efeito toma o lugar da causa, abrindo caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e propostas que ocultam a natureza de classe da escola.

Intimamente imbricado com o projeto político do PT, *Os Cadernos de Formação* não realizaram a crítica profunda (aquela que vai até as raízes) do processo prático que engendra a fragmentação. No caso da educação mantida pelo município o problema continua evidente,

notadamente numa delicada questão, a saber – como superar a fragmentação dos conteúdos? Não deveria a educação promover a tarefa de fortalecimento das forças populares em oposição à ordem estabelecida?

Seguramente, a resposta para a questão levantada exige o desenvolvimento do educador com um sólido alicerce teórico e epistemológico para que este possa ter instrumentos de realizar o movimento constante entre o particular e o universal, entre a parte e o todo como elementos de uma totalidade histórica. Se efetivamente se pretende operar uma intervenção construtiva nas unidades escolares da rede “pública”, devem ser criadas instituições que tenham por concepção a integração das unidades e a articulação destas com o mundo da produção.

É evidente que a proposição acima não ocorre, e nem poderia, no período de quatro anos de uma gestão que se coloque em favor dos trabalhadores. Não podemos deixar de levar em consideração a formação dos professores da rede e as condições materiais herdadas da administração anterior. Por outro lado, isso não deve implicar no imobilismo ou qualquer forma de conformismo. Antes de tudo é necessário um projeto de sociedade e ações que apontem para as aspirações dos trabalhadores.

Nesse sentido, ainda que as denúncias contra a educação burguesa surgissem no interior do Partido e da administração da SME-SP, suas iniciativas no âmbito do município de São Paulo não ultrapassaram totalmente as fronteiras do humanismo cristão. Afinal, como superá-lo se o projeto político-pedagógico orientava-se pelo ecletismo de Paulo Freire? Em nosso entendimento, o resgate do ensino público passa pela permanente busca da totalidade do conhecimento e pela negação das formas fragmentadas introduzidas no âmbito escolar. Seriam estes os pressupostos norteadores da política educacional do PT no município de São Paulo? Vejamos alguns pontos da proposta defendida pela SME-SP:

Princípios e Prioridades

Qualquer que seja a aproximação que a escola faça desta proposta, os princípios e as prioridades deverão estar garantidos. Dessa forma, esta proposta de ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade considera, pressupõe e realça a participação e a descentralização como fundamentais à autonomia, que são os três princípios que norteiam nossa política educacional. São, em verdade, princípios que apontam práticas avançadas e de difícil, mas não impossível, construção. **Tanto a participação de educadores, educandos e comunidade**, quanto a descentralização levam ao poder compartilhado. **De um lado a administração deixando de ser a única responsável por decisões da escola e, de outro, a escola, na figura de seus dirigentes e coordenadores, deixando de ser senhora absoluta de todas as decisões.** Compartilhar um poder na direção da construção da autonomia contextualiza a participação de educadores em decisões que dizem respeito, rigorosamente, ao seu pensar e fazer pedagógico. A escola deve sentir-se à vontade na questão da participação e das autonomias; são princípios fundamentais para o envolvimento dos educadores

numa proposta que exige de cada um, individualmente, e de todos, coletivamente, uma superação do individualismo e coletivismo fragmentados. (...) A ação pedagógica da escola pela interdisciplinaridade se apóia na intersecção de ambos: de um lado, uma revisão – e por conseguinte, ampliação – do conceito de currículo que, como instrumento de organização e ação da escola, **extrapola os limites da grade curricular e avança para ouvir a comunidade**, extrapola a mera função transmissora de conteúdos e recoloca a discussão do como, do porquê, do quê e do para quê: do outro lado, a certeza de que qualquer ação de reorientação curricular deve apoiar-se numa frente de formação dos educadores. (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p. 13-15) (o grifo é meu)

Num nível mais abrangente, pode-se afirmar que o discurso liberal também faz apelos à “compreensão” da realidade local em que se insere a “comunidade”, além de sua participação nos destinos da escola, como a elaboração dos respectivos projetos político-pedagógicos com “objetivo” de garantir o “desenvolvimento” e “erradicar a pobreza”. Isto posto, cabe ressaltar que a defesa sempre sedutora da “participação da comunidade” nos destinos da escola, realizada pelos arautos do neoliberalismo, contribuiu, e ainda contribui, para a desqualificação da escola como espaço de sistematização do conhecimento e do professor como intelectual qualificado para o exercício de suas funções. Nesse sentido, o popular não é para ser celebrado acriticamente, mas para ser objeto de interrogação constante.

Por outro lado, diante das ponderações presentes no documento acima, faz-se necessário deixarmos bem claro que a educação não é algo imutável ao longo da história. **Nesse sentido, se o documento não faz tal assertiva, por outro lado, não explicita a questão da fragmentação dos conteúdos como reflexo das formas pelas quais os homens organizam a produção da vida material no presente momento histórico.** Entendemos que uma abordagem através do materialismo histórico-dialético da história da educação possa desfazer a ilusão das propostas fáceis apresentadas por inúmeras correntes que infestam de propostas “inovadoras”, com o fim de buscar um caminho para a propalada “crise da educação”, o que por sua vez gera o ecletismo pedagógico na educação, ou seja, um sincretismo epistemológico que, cada vez menos, consegue explicar minimamente os fenômenos que ocorrem no âmbito da educação e sociedade.

Isso não implica a defesa de uma ausência de diversidade. Ao contrário, por reconhecer que a “verdade” não é exclusiva de um ou de outro “iluminado”, o trabalho educativo se constitui à medida que o projeto é discutido dentro de uma matriz analítica. Nesse sentido, um projeto histórico deve demonstrar com o que estamos nos comprometendo. Daí surgem as diferentes formas de se constituir a escola, as várias maneiras de se entender a sua função social e o objetivo que visualizamos para a formação dos alunos. Aceitando como referência a tese de Marx de que a teoria, quando apreende a historicidade do real, estabelece-se em força material revolucionária, o

documento citado é o resultado de uma concepção que não consegue apreender as mediações e determinações constitutivas das relações sociais.

No entanto, se nos parece evidente que não podemos associar a Gestão de Luiza Erundina e a SME-SP com o receituário neoliberal, por outro lado, a educação escolar possui uma função que lhe é específica, ligada à questão do conhecimento. No entanto, como garantir o essencial para a formação dos alunos se os conteúdos são construídos a partir da realidade em que a escola está inserida? **Qual o critério para definirmos o que é essencial na construção do currículo?** Vejamos suas justificativas.

3. Justificativas

Há muitas justificativas para a mudança da escola que quer uma nova qualidade de ensino.

Esta proposta justifica-se e se propõe a:

a) a relação educador/educando, de forma a:

- superar o individualismo nas relações com os alunos;
- possibilitar e encorajar o educador a ser solidário com o outro;
- entender que ambos são sujeitos da ação educativa e da construção do conhecimento;
- **estimular uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua, enquanto seres que se relacionam com e pelo conhecimento, ainda que de modos diferentes quanto à intensidade e profundidade;**
- superar o estigma da educação bancária, em que educadores sabem e depositam o conteúdo em educandos que não sabem;
- perceber que o conhecimento é resultado das relações que o homem estabelece com o mundo e consigo mesmo com vistas à instrumentalização para intervenção na transformação da realidade;
- **lidar com a relatividade do conhecimento**, que se constrói em comunhão com outros homens, marcados pelo contexto histórico e social;
- **lidar com a pluralidade do conhecimento, superando as noções de “verdades absolutas” e do “certo e errado”;**
- **descobrir uma forma de considerar que o conhecimento não se constrói apenas pela razão, mas também pela emoção e afetividade.** (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p. 16-17) (o grifo é meu)

Ora, se a educação constitui-se em uma esfera de luta, ela pode consolidar assim como para desafiar a hegemonia existente. Dessa forma, torna-se urgente superar o senso comum. As justificativas apresentadas no documento acima nos encaminham para algumas questões:

- a) Até que ponto a superação das noções de “verdades absolutas” e do “certo e errado” não contribui para o relativismo ou subjetivismo? Como superá-los?
- b) Em nome da realidade vivenciada pela comunidade, a escola não deixaria de lado o essencial na formação do aluno?
- c) Como construir coletivamente o currículo com educandos e comunidade? Essa questão poderia suscitar uma outra: se a escola estiver inserida em uma comunidade

religiosa, devemos ensinar religião aos alunos como foi defendido por intelectuais ligados ao partido?

Assim, é importante observar que a defesa da escola pública, de ciência, de trabalho e de cultura, necessariamente laica, não pode ser apropriada por facções, grupos empresariais ou religiosos. Se é evidente ser desejável a presença dos pais na escola, também é verdade que existe uma competência técnica construída ao longo de anos de estudo e pesquisa. Dessa forma, é um equívoco pensar na construção coletiva do conhecimento, quando muitos membros da comunidade sequer tiveram acesso aos bancos escolares. O relacionamento dos professores com analfabetos ou, ainda, com os alunos, não ocorre através de uma relação de igualdade. Uma coisa é respeitar o indivíduo, outra completamente diferente é acreditar que possa haver democracia e igualdade nessa relação. Esta é uma questão delicada, polêmica. Entretanto, cada vez mais percebe-se a idéia de que há uma falácia populista embutida na defesa da igualdade entre professores e alunos. Não há democracia aí porque o aluno está numa posição em que depende do auxílio do professor para adquirir determinados instrumentos.

Se por um lado concordamos com a premissa de que os conteúdos escolares não têm um fim em si mesmos, por outro, não devemos abrir mão do conhecimento historicamente produzido. Portanto, a educação será tanto mais popular quanto for capaz de auxiliar no desvelamento dos antagonismos sociais. Sem dúvidas, do ponto de vista do proletariado, *“há muitas justificativas para a mudança da escola”*. Compreender a diferença entre sujeitos individuais e sociais não implica aceitar a desigualdade e a exclusão de uma sociedade de classes. Pelo contrário, toma-se a própria diferença, aquela que é originária da desigualdade, como ponto de partida real para sua auto-superação naquilo que diz respeito ao sistema educacional. Sabemos perfeitamente que as diferenças econômicas não são frutos da escola, mas da forma pela qual os homens organizam o modo de produção. A escola pode reforçar ou contribuir para as lutas de superação da ordem.

Por fim, a defesa da afetividade não passa de outra deformação utilizada astutamente pelos apologetas da ordem. Ainda que Freire, à frente da SME-SP, colocasse como meta uma escola pública de qualidade, não é possível imaginar a aquisição do conhecimento sem condições materiais concretas. Em outras palavras, este tipo de discurso auxilia a defesa da ordem, na medida que desfigura as origens dos problemas educacionais.

Dessa forma, entende-se que Gramsci constitui-se em um alerta aos educadores engajados na defesa dos interesses populares:

(...) a filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1984, p. 20)

Pois bem, a proposta da SME-SP de educação popular foi marcada pelas inúmeras tensões que refletiam, em última instância, as contradições internas vividas pelo PT. Convém recordar que a “educação libertadora” foi uma das expressões utilizadas pelos intelectuais comprometidos com a educação popular. De fato, ela se situou como movimento que se propunha a provocar a passagem de uma “consciência mágica” para uma “consciência transitiva” que serviria como suporte de um novo homem, se acompanharmos as categorias utilizadas por Freire. Nesse sentido, a escola que transparece nos documentos analisados constituía-se como projeto a curto, médio e longo prazos, mobilizadora da sociedade, além de espaço de formação política e cultural, transformadora e construtora do conhecimento.

No entanto, um dos paradoxos, já apontados anteriormente, reside na afirmação do diálogo entre “iguais”. O resultado que emana da igualdade entre professores e alunos apontaria para uma superação do criticado “conteudismo” e da chamada “educação bancária”. Essa idéia sugere um certo relativismo e incorre num equívoco fundamental: o de colocar a afetividade e a emoção como construtoras do conhecimento, aproximando-se perigosamente de uma dimensão pós-moderna subjetivista.

Isto posto, o processo de democratização da educação escolar abrange, e atravessa, desde os diferentes níveis da administração até o espaço da sala de aula, passando desde a organização do sistema escolar até a disposição do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos. Nesse aspecto, não negamos os esforços empreendidos pelo PT e pela gestão de Luiza Erundina em São Paulo: a defesa do processo de expansão da rede escolar, o estímulo à criação dos grêmios estudantis, a maior autonomia político-pedagógica, entre outros. No entanto, **a proposta de ação pedagógica pela ação da interdisciplinaridade estava pautada na fragmentação do conhecimento.**

Diante destas considerações, vejamos os objetivos da proposta:

4. Objetivos.

As justificativas anteriormente descritas apontam para os seguintes objetivos:

- rever a delimitação dos papéis de educando, educadores e comunidade;
- **encontrar, através de estudos e reflexões coletivas, uma prática de construção de um saber não fragmentado;**

- recuperar o papel do educador enquanto produtor e criador de conhecimento e organizador de sua prática, mantendo-se e incentivando-se a unidade teórica e prática;
- vincular a construção do conhecimento à realidade em que a escola está inserida;
- reforçar o caráter dinâmico do conhecimento;
- rever o papel da escola com vistas à melhor compreensão da realidade para uma possível intervenção nessa realidade.
- incentivar a escola como um centro de produção, recriação e irradiação de culturas;
- priorizar, sobre todas as outras formas, a construção coletiva da ação pedagógica na e da escola. (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p. 20-21) (o grifo é meu)

Em termos filosóficos, os objetivos anunciados implica em uma questão: que filosofia norteará a materialização do ato pedagógico? É com esse espírito que acreditamos ser necessário a crítica ao idealismo freireano, mas também a todas as pedagogias integrantes do amplo leque heterogêneo que não superaram a dicotomia entre a escola tradicional e a escola nova.

Não negamos o estado caótico da rede municipal herdada pelo PT, assim como, os esforços na recuperação física da rede, porém os objetivos propostos ficam no plano da abstração. No entanto, no item n.º 4 são pontuados os objetivos da reorganização curricular: as metas são amplas. O que se deve entender como “*rever a delimitação dos papéis de educando, educadores e comunidade*”? Ou ainda, como construir um *saber não fragmentado*? Outras questões poderiam ser levantadas, mas se a meta é “*rever o papel da escola com vistas à melhor compreensão da realidade para uma possível intervenção nessa realidade*”, torna-se urgente dentro dos espaços institucionais a articulação entre o conhecimento sobre educação e suas relações com a organização político-econômica da sociedade.

Nesse sentido, a instituição escolar, da qual se esperava a sistematização de um saber não fragmentado com vistas à melhor compreensão do real, deve ter condições materiais concretas para a realização do trabalho, além de professores preparados com forte embasamento teórico geral. Cabe ressaltar que o texto do 6.º Encontro afirma que o PT pretende um poder alternativo que “*faça da democracia não um compromisso discursivo e legitimador de práticas formais e alienantes de uma pseudoparticipação política (...). O PT defende a democracia efetiva e não a democracia meramente formal e truncada*”. Nesse sentido, há questões não resolvidas. Se o projeto de socialismo petista era entendido como um processo de elaboração ligado às lutas dos trabalhadores, isso nos leva a indagar qual o papel da educação como um dos instrumentos de superação das formas *alienantes de uma pseudoparticipação política*?

Dentro da perspectiva que assumimos, a teoria em si não transforma o mundo, bem como a educação não o modifica de modo direto e imediato e sim de forma indireta e mediata. Nesse sentido, trata-se de detectar e resolver questões no âmbito da prática social e, em

consequência, identificar que conteúdos são necessários dominar. Ou seja, educar para além do código escrito, ter condições de ler o que não aparece de forma explícita. Trata-se da apropriação, pelas camadas populares, dos instrumentos culturais indispensáveis ao embate social que travam historicamente os trabalhadores para se libertar das condições materiais de opressão em que vivem. Por isso, a teoria se configura na prática no instante em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes existia idealisticamente.

No entanto, as propostas do PT não resultaram em um processo que apontasse para a ruptura com a educação burguesa, mas sim como uma combinação contraditória de teses, ora populares, ora populistas. Em uma entrevista concedida ao jornal *Psicologia*, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, em março de 1989, e reproduzida no livro *A educação na cidade*, Paulo Freire afirma:

Psicologia: Qual é o projeto pedagógico que está sendo implantado pela Secretaria da Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina?

Paulo Freire: Não há administração ou projetos pedagógicos neutros. Não seria, então, a administração da prefeita Luiza Erundina que faria exceção a esta regra. Isso não significa, porém, que, pelo fato de ser sua administração marcadamente voltada para os anseios e para as necessidades populares, volte as costas, desdenhosamente, ao apelos daqueles segmentos que, na cidade, por viverem bem, não fazem idéia, quase sempre, do que significa apenas sobreviver.

É interessante observar, porém, como os que vivem bem tendem a considerar os que simplesmente sobrevivem como incapazes, incultos, invejosos, marginais perigosos e a considerar também como propriedade sua o que a cidade tem de bonito e bem-cuidado.

Para eles, os que sobrevivem enfeiam a cidade. Erundina pensa certo. Não pensa assim.

O mesmo tipo de reflexão pode ser feito com relação ao projeto pedagógico que estamos empenhados em realizar à frente da Secretaria Municipal de Educação.

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhe dão indiscutível vantagem sobre aquelas.

Como dizer de um menino popular, que se “saiu mal” na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se a acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular. (FREIRE, 2001, p. 41-42) (o grifo é meu)

É questionável, no mínimo, a convicção daqueles que depositam na ação educativa o papel de valorização do conhecimento “popular”. Tornou-se lugar comum a necessidade do reconhecimento das diferentes manifestações culturais como forma de materialização dos conteúdos escolares. No entanto, a rejeição do “elitismo” não implica necessariamente em uma educação de caráter revolucionário. O respeito pela diferença e diversidade não implica a

descartar os valores universais aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve umbilicalmente ligado. Não se trata da vivência imediata, da consciência empírica da classe operária, mas do ponto de vista que corresponde racionalmente a seus interesses históricos objetivos. Utilizando o raciocínio presente na entrevista de Freire, poderíamos, no limite, afirmar que um analfabeto que sabe “*bailar o samba*” é capaz de compreender as contradições sociais, políticas e econômicas e empreender ações contra os elementos opressivos da realidade. Em *Por uma pedagogia da pergunta* Freire afirma:

(...) O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas.

Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne. (FREIRE, 2002, p. 39-40) (o grifo é meu)

Ora, o espaço da educação escolar não é o espaço de uma educação entre iguais. Se essa premissa fosse verdadeira, não haveria necessidade de escolas. Ora, entendemos que, numa sociedade de classes, os interesses, preferências e necessidades são, em última instância, influenciados pela ideologia dominante. Em oposição ao senso comum, é necessário defender uma escola pautada nos conteúdos que auxiliem no desvelamento das contradições sociais, ou seja, o conhecimento científico sistematizado. Nesse sentido, Gramsci é esclarecedor:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isso significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. **Mas a própria relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual: por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual.** Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7-8) (o grifo é meu)

Isto posto, entendemos que a educação escolar constituiu-se em um dos instrumentos de formação de intelectuais de diferentes níveis. É evidente, que o debruçar-se de Gramsci sobre os intelectuais era orientado pelo seu compromisso de classe com os trabalhadores e a sua capacidade de desenvolver uma nova concepção de mundo que auxiliasse criticamente nas lutas contra a superação da ordem. Dessa forma, entendemos que Gramsci reconhecia certa superioridade dos intelectuais, no seu trabalho educativo com respeito ao proletariado.

Ainda que Freire, em diferentes momentos, exortasse os educadores a aprender com seus aprendizes, em outros enfatizou o papel *diretivo* do educador, mas sublinhando a importância dessa diretividade não degenerar em autoritarismo. Assim, em grande parte do trabalho de Freire em consonância com o projeto “socialista” do PT, a questão da diretividade não foi enfrentada adequadamente. É evidente, aqui, que a tarefa histórica a que se propunha o partido apresentava seus problemas, com a ameaça da cooptação estando sempre presente. Afinal, o partido que procurava fortalecer as lutas populares acomodou elementos do discurso oposicionista, deixando ao largo alguns elementos importantes e ameaçadores como parte de sua “guerra de posição”.

Porém, é mais evidente e necessário que o indivíduo compreenda o funcionamento da sociedade e, para tal compreensão, torna-se imperativo o acesso à totalidade, que em última instância não tem relação com as vagas noções de “todo”, de “contexto social”, presente nos discursos de inúmeros intelectuais. Totalidade, em nosso entendimento, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade marcada pelo signo do capital. Dessa forma, compreender a totalidade significa, essencialmente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Em outras palavras, a compreensão da educação supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a realidade.

Mas não foi por esse caminho que trilharam as propostas do PT à frente da SME-SP. Logo, a despeito da defesa de uma educação democrática, que vincula a construção do conhecimento à realidade, e apesar da crítica contundente à “educação bancária”, o PT, como afirmamos anteriormente, composto historicamente de forças sociais e políticas diversas e heterogêneas, em permanente processo de disputa ideológica, apresentava-se na arena política de forma ambígua, o que, em nosso entendimento, inviabilizou a práxis transformadora.

AS ADMINISTRAÇÕES PETISTAS.

É igualmente fundamental, a partir dos temas antes mencionados, aprofundar a discussão sobre a política das administrações dirigidas pelo PT. Nossas administrações apresentaram, nos primeiros seis meses, algumas qualidades inegáveis, anunciadoras de uma nova modalidade de gestão estatal do País: o compromisso ideológico-prático com o povo oprimido, enorme dedicação à função pública, rigor técnico e político na tomada de decisões, metodologia democrática de relação a sociedade etc. Não cedemos às seduções do autoritarismo, movida pelos partidos burgueses e a imprensa conservadora. **Não é menos verdade, entretanto, que estivemos aquém da extraordinária expectativa que a sociedade, especialmente as classes populares, deposita nos governos petistas.** Em que pese o esforço militante de nossas equipes municipais, **carecemos ainda de um projeto-administrativo mais definido, capaz de polarizar social e ideologicamente e de mobilizar massas populares em sua sustentação cotidiana.** O fato é que a sociedade ainda não identifica a marca do PT nas prefeituras, pelo menos com a nitidez e a contundência desejáveis. (6.º Encontro Nacional, 1989) (o grifo é meu)

Ora, se é verdade que o PT esteve *aquém da extraordinária expectativa que a sociedade*, tinha cabe perguntar: quais as classes sociais não tiveram suas expectativas atendidas? A resposta encontra-se no próprio documento: *especialmente as classes populares*. Nesse sentido, haveria outras camadas que não tiveram suas expectativas atendidas? Além da questão levantada, outra se faz igualmente necessária: como formular *“um projeto-administrativo mais definido, capaz de polarizar social e ideologicamente e de mobilizar massas populares em sua sustentação cotidiana”*?

Acreditamos que tal postura não deve causar estranheza, uma vez que o partido convivia internamente com as tensões internas e com as demandas externas de uma sociedade dividida. Nesse sentido, o partido vivia o dilema entre aprofundar as ações em direção aos interesses dos trabalhadores sem “assustar” os possíveis aliados que permitiriam ampliar a base eleitoral e o acesso ao Executivo. Portanto, é nesse cenário que o PT se defrontava na tentativa de aplicação de seu projeto e de suas propostas educacionais.

Ora, uma resposta no âmbito da educação é a elevação da percepção da realidade através da rede escolar. É esse o papel da teoria que deveria estar presente de forma indissolúvel com a prática nas ações do partido. Além disso, a teoria estabelece uma relação dialética com a prática, ou seja, uma relação de sintonia, mas não hierárquica. O conhecimento produzido dessa relação auxilia no rompimento das relações petrificadas que justificam as formas de dominação existentes.

5. Características da ação pedagógica interdisciplinar: algumas contribuições a partir da prática.

- O conceito da interdisciplinaridade vem sendo, há muito, discutido, pensado, composto e recomposto, por profissionais de várias áreas do conhecimento. **De certa forma, a idéia mais forte na construção desse conceito é que ele ainda está “em aberto”**. Isso quer dizer que, se de um lado, a fragmentação do conhecimento é ponto de convergência entre os estudiosos, de outro, o conceito de interdisciplinaridade ainda está por ser construído, em muitos aspectos. Nessa direção, estamos contribuindo para a elaboração do conceito, através de algumas considerações, vindas da prática de escolas da rede municipal. Assim, é nosso interesse contribuir com essa discussão teórica, com base na prática e caminhar na direção de uma nova qualidade do ensino, organizada por uma ação pedagógica interdisciplinar que considera, para tanto, alguns pontos essenciais, os quais passamos a apresentar em seguida: o trabalho coletivo, as posturas, os temas geradores, a formação dos educadores, a metodologia e o programa. (CADERNOS DE FORMAÇÃO,º 1, 1990, p. 21-22) (o grifo é meu)

Debater os rumos da educação nas diferentes sociedades é discutir as diretrizes da educação que se pretende. Portanto, determinar os fins educativos é definir, ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem que se quer promover. Com efeito, o aprofundamento na

compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade. Minhas preocupações voltam-se para as orientações pedagógicas, enquanto portadoras de tendências ou ausências que entendemos ser necessário apontar, mesmo quando isso implique uma discussão mais teórica e política. Não ter um referencial é sem dúvida abrir lacunas que somente poderão ser preenchidas pelo ecletismo, uma vez que **“de certa forma, a idéia mais forte na construção desse conceito é que ele ainda está “em aberto”**. Ora, nunca é demais lembrar que o próprio partido, através de suas correntes hegemônicas também deixou “em aberto” os caminhos para atingir a meta socialista com objetivos de ampliar seu espaço na arena social. Não se trata também de qualquer tipo de censura ao conhecimento ou a defesa do marxismo como obra dogmática. A idéia central que defendemos, é portanto, a seguinte: a necessidade do rigor conceitual.

5.1 O trabalho coletivo na escola

O trabalho coletivo é fundamental na ação pedagógica que se quer interdisciplinar. É através dessa prática – hoje tão pouco comum na escola pública brasileira – que a contribuição individual será superada tendo em vista uma discussão, reflexão e construção coletiva do trabalho. A organização da ação pedagógica deixa de ser uma agregação de falas isoladas para ser um conjunto de falas em torno de eixos comuns. Hoje, apesar das dificuldades, a escola já dispõe de alguns instrumentos e instâncias que permitem, facilitam e se organizam nessa direção. Estamos falando do Grêmios Estudantil, do Conselho de Escola, do Planejamento Participativo, das Comissões de Classe, das Reuniões Pedagógicas e outros articulados nas/pelas próprias escolas (clube de mães, associações de ex-alunos, etc...).

O trabalho coletivo, é verdade, abre espaço para a participação, mas pede, em troca, a co-responsabilidade no planejamento, na execução, no registro e na avaliação do processo, tendo como pano de fundo a ação-reflexão-ação. O trabalho coletivo leva as pessoas a se encontrarem mais, a se conhecerem e respeitarem mais, a trocarem experiências. **Embora a aproximação coletiva dos educadores de seus fazeres pedagógicos possa gerar conflitos – porque é da natureza humana – é incontestável que um grupo tende a analisar e sintetizar com mais qualidade do que o indivíduo, porque pressupõe somas, visões diferentes e globais. Sobretudo porque permite uma visão interdisciplinar das questões em pauta.** (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p. 23-24) (o grifo é meu)

O item *“O trabalho coletivo na escola”* dispõe sobre a necessidade do trabalho interdisciplinar no âmbito escolar. Em nosso entendimento, essa dimensão supõe um trabalho voltado para a modificação do entendimento e das práticas, em outras palavras, uma forma de compreender o indivíduo historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. Para tanto, este trabalho expressará, preferencialmente, um processo sistematizado e conseqüente de capacitação de recursos humanos que atuem na educação no âmbito das políticas educacionais, planejamento integral e na definição dos conteúdos capitais para o processo educativo.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender que os conteúdos trabalhados durante o processo educativo estão diretamente ligados à realidade concreta e, ainda, que cada conteúdo não se explica por si só, mas relaciona e perpassa os demais conteúdos, além de possuírem

historicamente uma dimensão social, política, cultural, econômica e ideológica. Assim sendo, acreditamos que passaríamos a trabalhar na direção oposta à fragmentação dos conteúdos presentes no âmbito de uma educação marcada pela divisão de classes. Dito de outra forma há que se entender que o resgate da qualidade da educação requer a busca constante da totalidade do conhecimento e pela negação das formas fragmentadas. Toda formação deve ser abrangente, dando condições para o domínio da língua, nas suas expressões de fala, leitura e escrita, bem como para o conhecimento dos mais diversos campos de cultura, como história, geografia, política, artes, etc.

Portanto, se reconhecemos os avanços em iniciativas como o “Grêmio Estudantil”, do “Conselho de Escola”, “Planejamento Participativo”, “Reuniões Pedagógicas” entre outros, é importante reafirmar que a experiência democrática, na esfera da escola, não pode ser traduzida no acesso de todos aos bancos escolares, nem a maior participação dos docentes, pais, alunos e segmentos da comunidade na gestão do estabelecimento de ensino. Entendemos que a materialização de um trabalho interdisciplinar será incompleta se não partir de sua inserção em uma sociedade capitalista monopolista.

Essa premissa ficou comprometida, em nosso entendimento, se o eixo norteador da proposta pressupunha “*somas, visões diferentes e globais*”. Trata-se de uma abordagem que difusamente defende um conjunto de postulados alinhados com os propósitos políticos do PT. No entanto, entendemos que, na produção do projeto político pedagógico, a questão fundamental é a definição da concepção filosófica que norteará todo o trabalho na perspectiva da apropriação e produção do conhecimento. Além disso, uma proposta comprometida com os interesses de classe do proletariado deve ser obra de uma articulação ativa e orgânica entre trabalho e teoria e que proceda na educação não de indivíduos particulares, mas que, na sua generalização e direção, consiga contribuir para a construção da contra-hegemonia.

Dito de outra forma, não defendemos, em última instância, que somente a teoria seja capaz de libertar os trabalhadores e os excluídos do trabalho. A história é dialética, portanto, o presente também o é, e está sempre marcado pelas ações do passado, bem como repleto de possibilidades de futuro. A teoria deve iluminar a ação que, por sua vez, permite as correções na prática transformadora. De modo geral, a emancipação dos trabalhadores dependerá, certamente, tanto da sua capacidade de superação das teorias que apontam para uma perspectiva reformista como da eficácia da sua presença nas ações políticas. Nesse sentido, pergunta-se: até que ponto as

forças hegemônicas dentro do PT estavam dispostas a ganhar posições na “guerra de trincheiras”, no âmbito da sociedade civil, sem assustar a burguesia, e portanto, sem comprometer seu projeto eleitoral?

No âmbito da educação, em que pesem as divergências internas dentro do PT, o quadro referencial de Paulo Freire convergia para a postura pragmática das forças hegemônicas dentro do partido. Afinal, os valores orientadores do processo educativo e os próprios objetivos que constatamos no município de São Paulo se situam na longa tradição das pedagogias ativas associadas ao discurso liberal.

5.2 Posturas

(...) Tarefa difícil, mas essencial à organização da ação pedagógica interdisciplinar, que será construída sobre “formas diferentes de agir e pensar” dos educadores. **Uma primeira postura seria a de rever a sua identidade, numa perspectiva intersubjetiva, de relação com os outros, de parte constituinte do todo coletivo da escola.** O educador deve saber-se, ver-se e poder-se constituir agente, sujeito mesmo, de sua ação pedagógica: como programador, produtor de materiais pedagógicos alternativos, como pesquisador e investigador de seu trabalho, como um inquiridor que a todo momento problematiza sua prática e aprofunda seu referencial teórico (...)(CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p.25) (o grifo é meu)

Ao frisar a necessidade de rever a identidade do professor, o documento aponta para formação dos professores com uma nova postura. No entanto, o educador “*pesquisador e investigador de seu trabalho*” convive com uma realidade concreta que lhe impõe restrições na alteração das funções educativas na escola. É evidente que um professor não se faz em um “passe de mágica”, mas através de um processo de formação com disponibilidade de maior tempo para pesquisa e investigação.

Ao mesmo tempo, é forçoso reconhecer as condições precárias que o PT herdou da administração Jânio Quadros, no âmbito de uma sociedade dividida em classes antagônicas. A escassez de recursos materiais, os altos índices de analfabetismo, de repetência e evasão, foram elementos concretos com que a administração municipal se deparou. É importante considerar ainda que as políticas públicas no Brasil estavam, e ainda estão, intimamente interpenetradas pela estrutura do capital monopolista nacional e internacional. Dessa forma, entendemos que seria ilusório acreditarmos em um rompimento definitivo com a educação burguesa. No entanto, se a tática era do partido era o “acúmulo de forças”, faltava-lhe uma práxis que incorporasse teoricamente a ação pedagógica no seu fazer concreto, libertando-se do ranço idealista. Enfim, é necessário reconhecer que a “boa” formulação teórica não é suficiente para uma mudança revolucionária. Nesse sentido, as idéias só podem ganhar força material, se incorporadas pelos trabalhadores. Desta feita, poderíamos perguntar: como?

Não desejamos cometer aqui injustiças em relação à produção de Paulo Freire e de suas lutas contra a exclusão de milhares de jovens e trabalhadores da educação escolar, mas apenas demonstrar como sua trajetória se colocou no horizonte de aspirações do PT. Afinal, para Paulo Freire, um autêntico trabalho de educação confunde-se com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação. Na perspectiva freireana, ação e reflexão deveriam estar fortemente entrelaçadas. Em entrevista concedida ao Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, em março de 1989, Freire destacava:

Não há um trabalhador do ensino, no Brasil ou em qualquer outra sociedade, como algo abstrato, universal. **O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independente de se é, ou não, consciente disto.** Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela.

Desta forma, o que é ser um trabalhador do ensino hoje no Brasil da sua posição político-ideológica, clara ou não. De se é progressista, com este ou aquela matriz, de se é conservador ou reacionário, por ingenuidade ou convicção.

Não é fácil perfilar o educador progressista ou o reacionário sem correr o risco de cair em simplismos. Situando-se entre os educadores e as educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que nos assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da *escola pública*, em favor da *melhoria de seus padrões de ensino*, em defesa da *dignidade dos docentes*, de sua *formação permanente*. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. **Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira.** (FREIRE, 2001, p. 49-50) (o grifo é meu)

Desse modo, um elemento importante para a compreensão da realidade e da mobilização dos trabalhadores é a educação. Sob este aspecto, pode-se dizer, há uma identidade entre as propostas de Freire e o PT. As várias citações acima não deixam dúvidas sobre a importância da educação pública na formação da “consciência crítica” objetivando o fortalecimento dos movimentos sociais. Nesse sentido, o caráter educativo das propostas de Freire convergia para a estratégia do “acúmulo de forças” presente no partido. Em uma entrevista concedida à revista *Escola Nova*, em 26 de fevereiro de 1989, o autor declarava:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quem e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. (...)

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino de conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço

neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino de conteúdos.

É essa relação dinâmica, processual, que pretendo estimular nas escolas municipais. Mais ainda, para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola. A sabedoria desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é partir dele que se alcança o mais exato.

Alongando um pouco mais estas considerações, talvez eu pudesse dizer que, enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem número de problemas sociais, **numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas.** (FREIRE, 2001, p. 28-30) (o grifo é meu)

Sem negarmos que “*o necessário ensino de conteúdos estará sempre associado a uma ‘leitura crítica’ da realidade*”, entendemos que a questão central do processo pedagógico é o problema das formas, dos procedimentos, não considerados em si mesmo, pois as formas só fazem sentido na medida em que criam subsídios para o domínio de determinados conteúdos. E por quê? Porque para a educação escolar é importante que se coloque inicialmente a questão: por que ensinar disciplinas como história, matemática, português, geografia, entre outras? Em que medida essas disciplinas são necessárias para o desenvolvimento desses alunos? Porque entendemos que a educação escolar é um dos instrumentos de inserção importante, por meio da qual o indivíduo situa-se na sociedade, no discernimento do espaço e tempo, do presente e do passado, do próximo e do remoto.

Dito de outra forma, de que valem os direitos conquistados com a ampliação da democracia, como o direito político do indivíduo de se organizar, de escolher seus dirigentes e poder ser dirigente, se as massas populares não sabem se organizar, não sabem se expressar e lhes faltam elementos conceituais e políticos para criticar seus governantes e serem dirigentes? Responder a essa questão deve ser uma preocupação de todo educador comprometido com as lutas de superação da ordem estabelecida.

Em nosso entendimento, a superação de tal estado de coisas emana não só da democratização do acesso à escola e da negação da escola dualista (formação acadêmica *versus* formação técnica) como também relaciona-se com um trabalho educativo fundamentado nas categorias de uma pedagogia emancipatória, que tenha como horizonte a superação entre capital e trabalho. A educação é mediadora nas relações sociais que são contraditórias. É por esse motivo que se pode afirmar que a educação escolar por si só não faz o “cidadão”, mas que, sem ela,

torna-se mais espinhosa a intervenção no real a ruptura com uma certa concepção de sociedade, de valores burgueses e de relações sociais típicas do modo de produção vigente.

Dito de outra forma, é necessário incluir os filhos de trabalhadores numa escola que cumpra o seu papel; é preciso incluir o aluno numa escola que não abra mão do seu papel: ensinar; é preciso ter clareza diante das transformações que ocorrem no mundo capitalista, dos conteúdos que auxiliem o educando a desvelar a realidade; é importante saber o que ensinar; por fim, é necessário trabalhar as relações entre conteúdo e o método de construção do conhecimento. Um passo muito importante nessa direção é superar o “senso comum” levando em conta seus vínculos com os “costumes”, ou seja, a dimensão intelectual e moral que dá suporte à hegemonia burguesa. Nesse sentido, nossa intervenção procura enfatizar a necessidade de superar o ecletismo presente nas propostas presentes na SME-SP.

5.3 Temas geradores

Tentemos responder a duas perguntas: por que a opção por temas geradores e de que forma os temas geradores podem facilitar uma abordagem interdisciplinar?

A opção pelos temas geradores se traduz numa nova relação a ser estabelecida entre o currículo e a escola e a realidade da comunidade local. **Os temas geradores enunciam situações problemáticas significativas de uma dada comunidade, em sendo trazida para a escola, devem ser compreendidas criticamente, apontando possibilidades de intervenção nessa realidade histórica. Implicam ação com vistas à transformação.**

Os temas refletem uma realidade que é global, interdisciplinar na sua natureza. Por serem situações amplas permitem uma abordagem interdisciplinar, menos fragmentada possível, gerando relações entre essa realidade e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do tema gerador através de apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos. (...) (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p.26-27) (o grifo é meu)

Como se percebe, os conteúdos, segundo a perspectiva apresentada, não possuem uma finalidade em si, mas representam para a SME-SP uma possibilidade de compreensão da realidade, com o intuito de modificá-la. Nesse sentido, buscava-se uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema/objetivo comum, ao mesmo tempo que a SME-SP oferecia cursos de capacitação de professores para trabalhar dentro da perspectiva apresentada. **A justificativa dos conteúdos disciplinares estudados deveriam basear-se em elementos mais expressivos para os estudantes.** Dessa forma, a escola deveria estar inserida na comunidade e expressar seus interesses através dos projetos pedagógicos.

Cabe ressaltar que a proposta presente nos *Cadernos de Formação* balizavam-se em alguns princípios, entre eles:

1º - Na noção de tempo: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe o momento exato para aprender. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula.

2º - Na crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar o educando “a aprender”.

3º - Embora apreendido individualmente, o conhecimento é concebido como uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes. É maior que as partes.

4º - Na educação escolarizada, os alunos (crianças, jovens e adultos) aprendem quando a escola compartilha de suas experiências de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto. As condições de vida da comunidade em que a escola está inserida são, portanto, a base do projeto pedagógico e de aquisição do conhecimento e de atitudes novas.

Portanto, a ação proposta indicava a interdisciplinaridade como instrumento de uma escola participativa e decisiva na formação do indivíduo crítico. A sua meta tornou-se a experimentação da vivência expressa na realidade da comunidade. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente etc. tornava-se, na gestão petista no município de São Paulo, o objetivo da interdisciplinaridade que procurava expressão na prática de um trabalho coletivo e solidário na organização da escola.

Ocorre que, como já indicamos, as escolas encontravam-se em estado deplorável e organizadas como instituições vinculadas às necessidades oriundas de um projeto de classe: o da burguesia. A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma expressão da materialização da fragmentação do conhecimento. Dessa forma, mesmo com o objetivo de formar indivíduos críticos, guiando-se por uma perspectiva que buscava no discurso a articulação entre teoria e prática, além da unidade do trabalho pedagógico, a proposta desenvolvida não era suficiente para superar a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo. Isso não implica que aceitemos as diferentes formas de fragmentação, mas torna-se necessário que se tenha clareza sobre os limites da escola, e que se busque compreender como a fragmentação se faz presente.

Do ponto de vista da Pedagogia, os conteúdos interessam enquanto for necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a compreensão dos fenômenos e a intervenção humana. Nesse sentido, o trabalho educativo visa garantir ao indivíduo aquilo que a sua natureza não lhe proporciona: o conhecimento produzido pelos homens. Não sendo inato, não nasce do “senso comum” vulgar. Pelo contrário, a técnica de pensar é adquirida e, como é uma “qualificação”,

depende do ensino. Ela é tão fundamental quanto aprender a ler e escrever, devendo ser estudada e levada em conta na elaboração dos programas didáticos.

Isto posto, entendemos que não basta definir o caráter de classe da educação dos trabalhadores para determinar o conteúdo a ser trabalhado e que não pode ser reduzido ao conflito das posições de classes diferentes. Dessa forma, cabe à educação escolar identificar os elementos culturais que necessitam serem assimilados pelo homem. Vejamos a abordagem de Saviani sobre o tema:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2003, p.13-14)

Não pretendemos negar a importância de diferentes temas propostos pelos *Cadernos de Formação*. A miséria, o desemprego, a mercantilização da saúde, a falta de moradia, entre outros, por exemplo, são temas concretos presentes no cotidiano de milhares de alunos das camadas populares. Cabe ressaltar ainda que aqueles que não possuem rendimento familiar adequado, sequer frequentam os bancos escolares. Diante das considerações de Saviani, percebemos que a escola não é o agente específico de uma nova era. Porém, se para Freire a educação também não é o único instrumento de transformação, a nova metodologia transforma-se em uma questão abstrata e confinada à forma pedagógica assumida pela escola. Com isso, a rede escolar transita da gestão autoritária e centralizadora para o extremo oposto, da fragmentação do trabalho pedagógico. Não basta afirmar que os “*temas refletem uma realidade que é global, interdisciplinar na sua natureza*”. Desta feita, poderíamos perguntar: o trabalho pedagógico proposto implica na “*apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos*”?

A proposta da interdisciplinaridade levada a cabo pela SME-SP, de modo geral, não levou em conta as condições objetivas que determinaram a fragmentação do conhecimento? Entendemos que a resposta é negativa, pois parte de um ecumenismo teórico que se orientava pelo senso comum. Vejamos mais uma vez o posicionamento de Freire sobre o conhecimento produzido pelas “camadas populares”.

Para nós, não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. **É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feito”, com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado.** É preciso que a escola, na medida em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há como conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado. (FREIRE, 2001, p. 45) (o grifo é meu)

O problema desta busca de síntese improvável é que acaba por não compreender a realidade em sua totalidade. Poderíamos dizer que tal perspectiva criou problemas para os quais imaginavam ter uma solução. Em nosso entendimento, a experiência trazida pelos trabalhadores e seus filhos refletem o mundo fragmentado do trabalho. Dessa forma, as lutas travadas por essa perspectiva são necessariamente parcelarizadas, típicas da situação alienada dos trabalhadores no capitalismo. A necessidade de sistematização do conhecimento, para que seja possível ampliar as lutas dos trabalhadores, decorre justamente do fato de que as condições de exploração cotidianas e de resistência não são suficientes para a elaboração de uma concepção estratégica revolucionária. Portanto, o domínio do conhecimento é uma das condições necessárias para o avanço das lutas operárias. Dito de outra forma, a superação da ordem requer a construção de um novo homem, uma concepção de mundo nova, assim como uma ideologia que expresse os objetivos programáticos da luta. Seria o ecletismo o melhor caminho? Com a palavra, os Cadernos de Formação da SME-SP:

5.4. Metodologia dialógica.

A metodologia proposta como base da aprendizagem deverá constituir-se, garantindo-se os ajustes necessários de cada área, como fator interdisciplinar dessa mediação que será feita entre a realidade e seu estudo/conhecimento. Análise e síntese e a constante verificação do conhecimento estudado, na volta ao real, devem caracterizar, em linhas gerais, esse método de ação pedagógica. Isso é possível investigando-se a realidade, comunicando e socializando-se a informação, analisando e interpretando cientificamente a realidade e situando-se sobre ela. Essa ação pedagógica, proposta como base metodológica, permitirá aproximações interdisciplinares sempre que a realidade for investigada e problematizada, pela abordagem múltipla, **pela plurivisão, pela somatória dos enfoques e pela contribuição coletiva.** (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p.27-28) (o grifo é meu)

O tema fundamental que se coloca, num primeiro momento, é como a metodologia dialógica proposta por Freire pode contribuir para a elevação cultural das massas? Uma primeira questão a ser salientada é que o ponto de vista de classe e o conhecimento científico não são contraditórios. Não basta afirmar que um educador é, por exemplo, popular, para se dizer que sua obra tem valor científico. Em contrapartida, um intelectual burguês pode perfeitamente produzir obras de interesse científico. Diante das ponderações acima, como solucionar a questão? Seria

pela *somatória dos enfoques*? Levantar essa pergunta já implica conceber a necessidade de reconhecer a perspectiva que orienta o trabalho e suas implicações práticas no cotidiano escolar. Por outro lado, entendemos que a *plurivisão* defendida por Freire não representa uma ruptura radical com a perspectiva burguesa, mas um ecumenismo epistemológico que permite falar em nome de diferentes segmentos sociais. O que, em nossa opinião, não resolve nada. Entendemos que o proletariado só poderá tomar o poder e transformar a realidade por um ato deliberado e consciente. O conhecimento objetivo da realidade material, da estrutura social, da conjuntura política, é portanto uma condição fundamental a superação da ordem burguesa.

Cabe, pois, ressaltar que as elites se apropriaram do discurso transformador como mecanismo de manutenção e recomposição da hegemonia. Vê-se, pois, que a defesa da interdisciplinaridade foi apropriada pelos que buscam esvaziar a educação escolar de sua contribuição especificamente pedagógica para a transformação social, como é o exemplo tão propalado atualmente dos *temas transversais*.

5.5 Formação dos educadores.

Não se pode prescindir da formação permanente dos educadores. A construção coletiva da ação pedagógica, numa perspectiva de reorientação curricular, obriga o educador a mudar suas posturas. Essas mudanças deverão ocorrer simultaneamente à reorientação curricular e serão desencadeadas a partir da formação permanente possível e necessária. Essa formação, através de eventos diferentes (grupos, cursos, leituras, etc...), permitirá desvelar, para rever, a teoria que embasa sua prática, permitirá vivenciar a metodologia dialógica e construir seu embasamento teórico, tanto a nível da formação geral quanto a nível de sua área. (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p.28-29)

Por questão de honestidade acadêmica, não podemos deixar de concordar com a idéia de “*formação permanente dos educadores*”. Se a bandeira da universalização da educação foi empunhada pelos educadores comprometidos com a transformação social, não é possível negar que essa era uma questão presente no âmbito da educação. Nesse sentido, o educador necessita romper com as pedagogias escolares vinculadas com os interesses de classe da burguesia e articular sua concepção e sua prática com uma perspectiva transformadora. No entanto, cabe resgatar as armas teóricas de uma perspectiva que desvele a realidade, voltada para a compreensão de toda a sociedade.

5.6 Programa

Entende-se que o programa conceituado como seleção e ordenação de conhecimento é um dos elementos de organização que subsidiam a compreensão da realidade significativa.

A organização do programa precisa ser uma resposta a mais interdisciplinar possível, não fragmentada, interdisciplinar na própria disciplina e em todas elas. (...) Trata-se de um processo de construção lenta e demorada, mas de qualidade, que exige posturas anteriormente apontadas. Por se tratar de uma construção em processo e por depender de estudos e reflexões constantes e por pressupor mudanças qualitativas, o programa

pode ter uma característica de “ir sendo construído”, de natureza dinâmica, como dinâmica é a realidade e a aprendizagem de ser feito e refeito, composto e recomposto. É fundamental pensar-se que, na construção do programa, os educadores devem saber-se capazes e sujeitos dessa ação interdisciplinar. É importante considerar, no entanto, que as habilidades necessárias para tal poderão ser adquiridas no processo de construção deste trabalho, simultaneamente aos eventos da formação permanente. (CADERNOS DE FORMAÇÃO, n.º 1, 1990, p.29-30)

A questão fundamental é saber como selecionar e ordenar o conhecimento como “*um dos elementos de organização que subsidiam a compreensão da realidade significativa*”. Em nosso entendimento, um projeto histórico deve indicar com o que estamos nos comprometendo. Daí suscitam as distintas configurações de se entender a sua função social e os objetivos que divisam para a formação dos alunos. Seu papel mediador no interior das relações sociais tanto pode contribuir para reproduzir o conjunto de relações sociais estabelecidas quanto para transformá-las, dependendo de sua vinculação com os diversos projetos histórico-sociais em luta e contraposição no interior da sociedade.

Assim entendida, acreditamos que não se pode separar o pensar do agir, o mundo material da esfera das idéias. Essa tarefa requer a superação da alienação do trabalho e a negação da ordem do capital. Dito de outra forma, a transformação radical da escola passa, obrigatoriamente, pela superação da sociedade capitalista. Contudo, deve ficar patente que a escola é um importante espaço na luta pela superação das contradições sociais inerentes ao modo de produção capitalista, pois é nela que grande parte das disposições ideológicas (internalização) da ordem do capital se reproduz. A ação pedagógica transformadora é uma dimensão crucial da práxis revolucionária.

Porém, a formação da consciência de classe não é dada automaticamente, de maneira direta, pela própria condição social ou pela simples inserção no processo de produção material, mas ocorre no processo de construção da hegemonia por meio de um difícil e complexo trabalho político-cultural capaz de superar a fragmentação, a inércia e a submissão.

O importante é compreender que o entendimento atualizado e contextualizado da educação possa desfazer a ilusão das propostas apresentadas que constituem verdadeiros equívocos teóricos contaminados pelo ecletismo que, cada vez menos, conseguem explicar os fenômenos que a história procura estudar em profundidade. No entanto, dialeticamente, a teoria ilumina a luta e a ação pedagógica, ao mesmo tempo que se alimenta disso em sua reelaboração no processo de aquisição do conhecimento científico.

A teoria por si só não emancipa a classe trabalhadora. As armas da teoria crítica atuam na formação da consciência, buscam a unidade necessária entre teoria e prática. O conhecimento humano apresenta-se como essencial possibilitador de uma interpretação rigorosa da realidade, condição necessária para a emancipação da classe trabalhadora. Mesmo porque, a grande maioria dos indivíduos excluídos pelo capital não tem outro instrumento de comunicação que a língua coloquial. A norma culta do texto continua um repertório desconhecido para a esmagadora maioria do nosso povo. É neste sentido que o conhecimento no nosso entendimento, é essencial para a classe trabalhadora. Assim, sem uma compreensão rigorosa construída através e em consonância com a práxis política, é utópico pensarmos em emancipação da classe trabalhadora.

Em nosso entendimento, a educação escolarizada “*organizada por uma ação pedagógica interdisciplinar*” não desenvolve, por si, o saber sistematizado, porque não se trata meramente de realizar um movimento das partes com finalidade de superação do entendimento superficial. Além destes aspectos, o ato pedagógico, quando separado da dialética, limita-se a um entendimento pouco profundo dos fenômenos do jeito que aparecem. Com efeito, o aprofundamento na apreensão dos fenômenos se liga a um entendimento geral do real, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade. Sendo assim, cabe esclarecer: a prática escolar em si não é científica, mas a atitude intencional que o homem toma diante dos problemas é que a torna científica. Dessa forma, cabem alguns questionamentos sobre o eixo teórico que orientou a reformulação curricular no município de São Paulo:

a) a construção do conceito foi realizada dentro de que critérios teóricos? Se não houve critérios teóricos definidos, tal perspectiva não conduz ao senso-comum, e, por conseguinte, não esvazia o papel da escola?

b) como superar a formação fragmentada do professor na construção da prática pedagógica interdisciplinar?

Sobre a última pergunta, cabem alguns esclarecimentos. Se é fato que a SME-SP empenhou-se em oferecer “cursos de formação” para os professores, o que, em tese, visava superar as deficiências existentes na formação do magistério, também é verdadeiro que o referencial teórico dos cursos eram imprecisos.

À luz das considerações feitas, não devemos hipertrofiar o papel da escola na luta pela superação da ordem estabelecida, assim como não devemos relegá-la a um papel secundário. Para a superação da ordem estabelecida não basta apenas proporcionar na escola os elementos

necessários para a análise da realidade material, mas torna-se necessário também mobilizar os setores populares na luta por uma nova ordem. Reformas não bastam. Portanto, é necessário ter clareza que não é possível modificar a essência destruidora do capitalismo.

Como afirma Mészáros: “Não existem rotas conciliatórias de fuga”. Em outras palavras, a crise do “socialismo real” no leste europeu alargou os espaços para a penetração do neoliberalismo com todas as suas mazelas. Não é por acaso que Mészáros tenha reformulado a frase de Rosa Luxemburgo:

Se eu tivesse de modificar as palavras dramáticas de Rosa Luxemburgo com relação aos novos perigos que nos esperam, acrescentaria, a “socialismo ou barbárie”, a frase “barbárie se tivermos sorte” – no sentido que o *exterminio da humanidade* é um elemento inerente ao curso do desenvolvimento destrutivo do capital. E o mundo dessa terceira possibilidade, além de alternativas de “socialismo ou barbárie”, só abrigaria baratas, que suportam níveis letais de radiação nuclear. É esse o único significado racional da *terceira via do capital*. (MÉSZÁROS, 2003, p. 108-109)

Em outras palavras, a história não deve ser encarada como progresso inevitável, assegurado pelas leis do desenvolvimento. A perspectiva de Rosa Luxemburgo, bem como de Mészáros, explicita o campo aberto de possibilidades da História. Como a luta de classes não estabelece resultados definitivos, com vitórias, avanços e retrocessos, o jogo está “aberto”. Dessa forma, não podemos esperar indefinidamente pelo futuro, mas agir antes que a barbárie se estabeleça. Assim sendo, reformas com promessas veladas de participação social ou de “parcerias” com instituições empresariais são apenas artifícios da ideologia legitimadora do progressivo processo de mercantilização da vida, o que, em nosso entendimento, assemelha-se à barbárie mascarada pelo verniz do moderno, que coloca nas mãos dos interesses privados - confessionais ou empresariais - privilégios e serviços que deveriam ser públicos.

É de se ressaltar que o discurso liberal acentua um fenômeno que se alastra atualmente: o da resignificação conceitual. Conceitos utilizados por educadores progressistas – liberdade, autonomia, descentralização, por exemplo – foram adaptados pelo pensamento neoliberal e resignificados. Em outras palavras, o capitalismo busca a domesticação de tudo, até o pensamento dos educadores progressistas. É necessário, pois, retomar tais conceitos e redefinir seus sentidos para que possam re-fertilizar as lutas sociais por um projeto progressista de sociedade e de mundo.

Neste cenário, as conseqüências são nefastas. Afinal, as transformações ocorridas nas forças produtivas vêm causando desemprego em massa nos países capitalistas hegemônicos, bem como nos periféricos, enquanto os índices de desperdício assumiram dimensões escandalosas. O

desafio está na construção de um projeto estratégico transformador, adequado à atual etapa de desenvolvimento do capitalismo. Entre os desdobramentos elencados por Ricardo Antunes, sintetizamos alguns que consideramos fundamentais para a compreensão da dimensão da barbárie que se configura :

- 1) crescimento acentuado das inúmeras formas de subproletarização ou precarização do trabalho;
- 2) exclusão dos trabalhadores jovens e dos que atingiram a faixa dos 45 anos do mercado de trabalho;
- 3) intensificação do trabalho imigrante e do trabalho escravo;
- 4) aumento explosivo do desemprego, que, junto com o trabalho precarizado, atinge cerca de 1 bilhão de trabalhadores. (1999, p. 190)

Essa lógica exclui sistematicamente milhares de seres humanos. Ou seja, o capital é irreformável pela sua própria natureza. Sem dúvida, trata-se de uma nova barbárie, mas legitimada pelo discurso da competência técnica. Em nenhum momento da história o capitalismo conseguiu exercer um poder de domínio e fascínio tão abrangente. Certamente a crise do “socialismo real” liberou as comportas das águas turvas do neoliberalismo, que inundam ainda mais o mundo “civilizado” com os horrores da exclusão, mascarada pelas estatísticas oficiais que anunciam a “inclusão social”, ou ainda, pela conclamada “responsabilidade social”, que desloca para o âmbito privado as responsabilidades e os destinos da desigualdade⁶⁹. Diante desse quadro nefasto, entendemos que o capitalismo há muito tempo perdeu a função civilizatória enquanto modelo social de organização do trabalho.

Para os expoentes desse tipo de discurso, a posição do indivíduo na sociedade não possui relação alguma com as divisões de classe e o sistema produtivo, mas com o mérito e as habilidades desse indivíduo. Em outras palavras, o capitalismo, que se auto-denomina democracia liberal, consagra a opressão sob a bandeira da liberdade. Decorre dessa perspectiva uma visão de sociedade como a somatória de homens independentes, e o enfrentamento dos

⁶⁹ Não temos dúvida de que, para as empresas, o desenvolvimento de atividades de “inclusão social” é um excelente recurso de marketing. Vejamos, por exemplo, o atual fetiche da participação voluntária. Esse tipo de proposta pseudoparticipativa seduz a muitos com sua mistificação lúdica: os indivíduos são encorajados a contribuir para a “solução” dos problemas sociais no local de trabalho e em suas respectivas comunidades, mas sem permitir um questionamento real das desigualdades sociais. Além do mais, esse envolvimento com os problemas sociais legitima a omissão do Estado nas questões sociais.

obstáculos como uma tarefa comum de “colaboração” de todos os indivíduos na sociedade, eliminando a luta de classes.

A questão para nós é explicitar o movimento real da ordem estabelecida. Nesse sentido, o papel do partido é fundamental: deve cumprir a função educativa e diretiva. O partido deve ser o organizador e educador dos trabalhadores e daqueles identificados com suas lutas. No entanto, se no âmbito das relações internas, o PT não tinha definido claramente os rumos para superação da ordem capitalista, as propostas para a educação escolarizada também careciam de diretividade. Uma conseqüência negativa proporcionada pela postura eclética da pedagogia freireana é a naturalização do processo de aprendizagem, ainda que o objetivo fosse a politização dos trabalhadores e excluídos. Tudo se passa como se a postura “libertária” do educador através da escola revelasse ao educando as contradições sociais, conscientizando-o e preparando-o para a atuação política.

Dessa forma, entendemos que o eixo norteador da proposta pedagógica do PT, com o objetivo claro de negar o ranço autoritário da ditadura, negou implicitamente o papel formativo da escola. Isso não implica aceitar o credo liberal que confere à educação poderes especiais de transformação, mas se os bancos escolares não são capazes de oferecer as “armas da crítica” para alvejar o capital, também é verdade que sem a escola será difícil iniciar tal jornada. Em outras palavras, o grande objetivo, dentro das limitações impostas pelo sistema, é transformar a escola em instrumento de crescimento intelectual das massas trabalhadoras. Construir a verdade é a grande tarefa dos educadores comprometidos com as lutas populares.

Ainda que a escola atual, em última instância, seja uma instituição da sociedade burguesa, entendemos que não está a serviço único e exclusivo dos interesses dominantes. Mas também é verdade que ela, por si só, não é a implementadora de uma nova ordem. Deste modo, nela também estão representados os interesses antagônicos que atravessam o tecido social. Do ponto de vista dos trabalhadores, a escola pode, e deve, ser um instrumento de luta, buscando libertar as classes trabalhadoras dos velhos mitos.

Em conseqüência, não temos dúvidas de que uma educação comprometida com os interesses populares deve ser pública e laica. No entanto, para que seja pública e laica, faz-se necessário desvincular-se dos interesses empresariais ou confessionais e da tutela do Estado. Por isso mesmo, a escola não pode ser vista como um serviço que se compra no mercado ou como uma dádiva política, mas sim como um direito. Nesse sentido, se o PT levantou a bandeira da

escola pública como uma de suas bandeiras, também é verdade que **não** defendeu com toda a veemência a educação laica, fato que demonstramos ao longo do trabalho apresentado. Este procedimento do partido na gestão da SME-SP, por seu turno, contribuiu para desqualificar a idéia da escola pública e laica, na medida que conferia ao ensino religioso um aspecto importante na formação dos alunos. Assim, cabe a pergunta: se pensarmos a educação na perspectiva de uma trincheira na luta pela emancipação, para que serve a escola pública, se não for para auxiliar a decifrar as contradições produzidas pelos antagonismos sociais?

É certo, para nós, que o Estado deva arcar com os gastos de custeamento adequado das escolas e de toda rede social de vigência efetiva de um sistema de educação. Este é o instrumento pelo qual acreditamos universalizar a educação escolarizada. Este é o mecanismo que defendemos como forma de levar a educação para todos. Com efeito, o Estado continua sendo, ou deveria ser, um instrumento fundamental capaz de universalizar direitos a todos.

No centro destas discussões, cabe uma questão que freqüentemente é colocada nos debates educacionais no âmbito das esquerdas: é possível uma escola unitária e tecnológica ou politécnica no seio de uma sociedade capitalista? Este questionamento ganha maior densidade quando se trata de uma sociedade capitalista periférica com as características da formação histórica brasileira. A pergunta origina, em si, a perspectiva de que se responda sim ou não e se argumente num e noutro caso. De imediato, a indagação induz a uma determinada forma de refletir sobre a realidade material num ponto de vista da lógica formal e não histórica e dialética. Ou seja, a realidade é apreendida por opostos e não pelas contradições do materialismo histórico e dialético.

O que pretendemos alertar é que a edificação da sociedade socialista, espaço que apresenta uma materialidade de condições subjetivas e objetivas para o desenvolvimento da educação unitária tecnológica e/ou politécnica, só pode ocorrer por um processo histórico de luta no âmbito da produção capitalista. Afinal, as transformações desejadas não serão oferecidas pela burguesia aos trabalhadores e aos excluídos do trabalho. A superação da ordem não virá ao mundo do nada ou de forma instantânea. O componente objetivo deste processo é a própria existência de classes sociais com interesses opostos e irreconciliáveis, ainda que uma pequena parcela tenha consciência do fato. É, pois, na arena das contradições do sistema capitalista e da configuração característica como elas se produzem e reproduzem na sociedade brasileira que podemos divisar as possibilidades e os obstáculos de construção da escola unitária tecnológica

e/ou politécnica. Dito de outra forma, o socialismo só pode ser consequência de uma organização consciente dos trabalhadores, e assim, o nível de consciência deles determinará, em grande medida, as possibilidades de vitória nessa empreitada.

Entendemos que o grau de consciência de classe não é o produto espontâneo do lugar ocupado no processo econômico nem produto automático da experiência vivida. Serão necessários outros fatores, entre os quais, a reflexão sobre a experiência e a capacidade de análise das condições de luta, além de colocarmos na ordem do dia a necessidade de ruptura com a ordem estabelecida.

Portanto, enquanto partido que se colocava como expressão dos interesses dos trabalhadores, o PT deveria travar no âmbito da educação a luta ideológica com a tarefa primordial de desenvolver a consciência de um “novo homem”, combatendo com isso toda concessão ao senso comum. Em outras palavras, o entendimento desse quadro que vivenciamos supõe uma análise da totalidade e de seus elementos constitutivos, empreendimento complexo, mas imprescindível, que não pode ser tratado de modo aligeirado e idealista.

Dessa forma, a teoria, que instrumentaliza a prática política, assim como a educacional, da mesma forma que se refaz em contato com o objeto concreto, possui grandes desafios: dar historicidade às categorias e conceitos para entender as determinações que produzem, nas arenas sociais do mundo contemporâneo, a lógica da dominação do mais fraco pelo mais forte, maximizando o caráter destrutivo do capital anunciado na contradição fundamental do excepcional progresso das forças produtivas e a apropriação cada vez mais privada deste avanço, que torna as relações sociais mais desiguais; encetar a crítica às mistificações mediante a ideologia e a teoria social e educacional do capital; e, mediante esta crítica, possibilitar a apreensão de conflitos e contradições que permitam fazer avançar a práxis revolucionária.

Em nosso entendimento, a educação não é “*um ato de amor*” e sim um ato político por excelência, uma vez que instrumentaliza o educando para a capacidade de compreender o mundo. Isto implica afirmar que a nossa realidade material, isto é, o momento histórico em que estamos inseridos, é produto das relações estabelecidas entre os homens e pode ser comparado com outras realidades, assim como pode ser modificado. Enfim, sem superar o espontaneísmo, a cultura popular, não haverá compreensão da realidade. Nada mais evidente, portanto, para justificar a educação centrada nos conteúdos historicamente produzidos.

Por outro lado, a ênfase colocada no “popular” e no “profundo amor” aos homens descola os problemas gerados no âmbito das relações materiais, desvincula os problemas educacionais de seus determinantes políticos, econômicos e sociais. Em outras palavras, lutar contra o autoritarismo nas escolas, ou ainda, valorizar a cultura popular não significa lutar contra o capitalismo. Isto posto, a educação centrada na “vivência cultural” dos alunos, “no aprender a aprender”, na valorização do que o aluno traz do seu cotidiano pode ser mais um instrumento de manutenção da ordem. Afinal, a grande maioria dos trabalhadores não tem outro instrumento de comunicação que a língua coloquial. Para a maioria é o único, porque estão prisioneiros da oralidade. A norma culta do texto continua um repertório desconhecido para a esmagadora maioria dos excluídos.

Nesse sentido, a tarefa de construção de uma nova ordem social requer um partido que promova o processo de crescimento intelectual das massas trabalhadoras, além de uma posição firme, contrária à mercantilização da educação. Porém, tal projeto não decorre da fatalidade histórica, ou seja, não é possível sem a intervenção humana, como ruptura do senso comum. Dito de outra forma, a superação da ordem burguesa requer um intenso trabalho de crítica e de direção intelectual. Portanto, um partido que tenha no horizonte a estratégia socialista necessita em sua prática educativa estar consciente de que está lidando com seres humanos historicamente situados e que precisam adquirir ou reforçar a noção de sua historicidade. Dessa forma, a proposta educacional, deve superar a visão ingênua de que o simples combate ao autoritarismo será o instrumento apropriado de instrumentalização dos trabalhadores na luta por uma nova ordem social.

Contudo, é bem verdade que Freire afirmou em inúmeras oportunidades o caráter político da educação, tal qual o PT propugnava por uma educação que libertasse o trabalhador das amarras ideológicas da dominação burguesa. Freire, assim como inúmeros intelectuais do partido, levantaram a bandeira da escola pública. No entanto, como um dos símbolos vivos da educação do PT, Freire trilhou pelas veredas do ecletismo, da mesma forma que o núcleo dirigente do partido buscava ampliar sua hegemonia na arena social através de uma tática que combinava as lutas sociais com avanços no âmbito institucional do Estado. Porém, para isso, fez concessões que minaram a estratégia socialista futura. Dessa forma, a práxis revolucionária perdeu a vitalidade ao longo do caminho.

Em nosso entendimento, seria uma ingenuidade aspirar que o proletariado rompesse com a hegemonia burguesa, respondendo à complexidade dos problemas modernos e alcançando à consciência de classe espontaneamente, ou mesmo através de uma praxis exclusivamente política stricto sensu. O consenso burguês só poderá ser questionado por um movimento socialista auto-entendido como processo totalizante que tenha como alvos a política, a ideologia, a cultura e a moral, bem como a realização humana coletiva e individual.

Não obstante, temos que encarar com coragem as lacunas deixadas pelo PT ao longo de sua trajetória, bem como daqueles que empunharam a bandeira do socialismo para não repetirmos aqui o drama que esfacelou o “socialismo democrático” através de uma senilidade precoce, o que transformou o sonho de milhares de trabalhadores em um “sonho perdido”. Entendemos que as formas comprometidas com a superação da ordem devem encampar um plano histórico socialista com base numa ótica revolucionária para *educar* as massas – o que para tal deveria aplicar as forças dos mais variados movimentos sociais, de forma articulada e não fragmentada.

A análise das propostas contidas na formação do PT e de seu projeto educativo levado adiante na Administração de Luíza Erundina é, na nossa leitura, um elemento importante no sentido de superar o senso-comum e de construção de reafirmação de uma teoria da direção político-intelectual das massas, de uma teoria da hegemonia. Distinguir-se, sair do ecletismo teórico, significa libertar-se do aparente “caos” anunciado pelo pós-modernismo e, ainda mais, buscar o ponto de vista especificamente classista. A burguesia e seus intelectuais não podem, portanto, aspirar a um discurso universalizante, pois é incapaz de construir uma democracia plena.

6.2 Hegemonia e educação

Não é satisfatório lutar apenas por uma “escola pública, gratuita e de qualidade”, mas ainda por uma escola cujos princípios educativos, currículos e metodologias estejam atrelados aos interesses de classe dos trabalhadores.

No sentido gramsciano de **direção cultural e política** de um grupo ou classe social sobre as demais, o conceito de hegemonia é um referencial importante nos estudos sobre educação nas sociedades capitalistas contemporâneas. Nestas sociedades mais complexas, é fundamental o consenso e não apenas o uso da força para a manutenção da ordem social. Ora, a

estratégia de um partido que se pretende representante das classes subalternas não pode abandonar tais fatos, pois eles são essenciais na estratégia do inimigo. Alguns princípios desta concepção devem ser apontados, além da necessidade de uma nova concepção de Estado como campo de luta de classes e de conquista de “novas trincheiras”: a) é importante considerar a diversidade de sujeitos e de interesses nos processos de transformação social; b) necessidade de entender, como a hegemonia é construída e mantida, contendo aqui a existência, as diferentes formas de reprodução do consenso por meios dos aparelhos privados de hegemonia. Concomitantemente à busca do entendimento do processo de dominação através do consenso, torna-se uma questão categórica apreender como a resistência das classes oprimidos vão criando ideologia, utopia e cultura, por sua vez implicando na necessidade de uma estratégia político-cultural, denominado de contra-hegemônica.

Este é um dos sentidos da luta pela trincheira da educação escolar como um dos instrumentos necessários, mas não o único, capaz de expor, seus projetos de superação da ordem, confrontando-os com aqueles defendidos pelos intelectuais comprometidos com a manutenção do *status quo*. Trata-se, portanto de construir alternativas urgentes, apesar de termos claro de que, a educação não será plena enquanto estivermos vivenciando a ordem burguesa.

Nesse sentido, avaliar a aquisição do conhecimento como uma atividade intelectual muito difícil, cujo acesso é circunscrito apenas aos iniciados, implica em alimentar o medo nos indivíduos e afastá-los do contato com o saber sistematizado. No entanto, tal preconceito cumpre uma importante função de legitimação da hegemonia burguesa, na medida que dificulta a aquisição do conhecimento historicamente produzido e, por conseguinte, a construção de uma práxis política emancipatória.

Por outro lado, o inverso também é problemático. A atividade pedagógica deve ser consciente, comprometida e intencional, mas não pode ser confundida com um processo em que ocorre a relação ***horizontal entre professor e aluno***. Tal relação é necessariamente assimétrica. Caso contrário, cairemos na vala comum do populismo pedagógico.

Como observamos anteriormente, as propostas da SME-SP sob a orientação de Freire, defendia os conteúdos de ensino como produtos de uma metodologia dialógica. Dentro da perspectiva exposta, cada indivíduo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. Por isso, defendia-se a importância de não transmitir conteúdos específicos, mas a de despertar uma nova forma de

relação com a experiência vivida. Assim sendo, a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando era considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não era fruto do saber popular. Portanto, fazia-se necessário antes de qualquer coisa, conhecer a comunidade. Conhecer os indivíduos inseridos num contexto social de onde deveria sair o "conteúdo" a ser trabalhado. Esta perspectiva está materializada em diferentes documentos da SME-SP, tais como *Construindo a educação pública popular: Caderno 22 meses*. Vejamos:

A melhoria do ensino público municipal também passa por mudanças na relação inter-escola e escola-população. Abrir a escola para que a população possa recriá-la, animando-a, dando-lhe mais vida e, principalmente, reconstruindo o saber, é um dos pilares para superar a crise da educação pública no Brasil. **A proposta pedagógica em curso, pressupõe, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração no interior da escola.** (Construindo a educação pública popular: Caderno 22 meses, outubro de 1990.) (o grifo é meu)

Essa tese, que afirma pois a necessidade de incorporar a “*experiência cultural e social vivida pela comunidade*”, parece-nos equivocada apesar do verniz progressista que carrega. Não se pode negar que, para os grandes segmentos excluídos pela lógica do capital, a escola ainda é o principal, se não o único, meio de acesso ao saber elaborado. No entanto, a defesa do conteúdo programático, com base no respeito aos valores da “cultura popular”, implicava, e ainda implica, em retirar do conteúdo temáticas relevantes para sua formação, a qual, assim ficava depauperada, a pretexto, paradoxalmente, de contribuir para o fortalecimento das lutas populares.

Primeiramente é necessário dissipar um mal-entendido, segundo o qual a escolha dos conteúdos pelo professor está inserida no contexto de uma educação autoritária, ou bancária, como enfatizava Freire. Dessa forma, surge o questionamento: quem, de fato, escolhe os conteúdos a serem trabalhados quando a escolha é realizada com base na chamada “cultura popular”? Além desse aspecto, cabe ainda perguntar: os segmentos populares através da vivência imediata, da consciência empírica têm condições plenas de identificar todas as contradições que permeiam as relações sociais que seriam de seu interesse desvelar? É evidente que tal postura não implica em desqualificar de forma preconceituosa os valores populares, mas de efetuarmos escolhas políticas condizentes com o projeto de classe que defendemos. Isso, porém, é algo totalmente antagônico ao desejo de abolir as “relações verticais” entre professor e aluno.

Assim, o trabalho pedagógico não é neutro, mas possui uma dimensão política, fato que foi reconhecido por Freire e muitos intelectuais do PT. Como deixamos claro ao longo do trabalho, o homem não é um indivíduo isolado, abstrato, desencarnado da realidade histórica

marcada por determinadas relações de produção. Pelo contrário, ele é produto e produtor desse contexto histórico – econômico, político e social – em que vive. Nesse sentido, a pretexto de evitar o proselitismo e respeitar os “valores culturais da comunidade” que cerca a escola, o projeto orientado pela SME-SP sob a gestão do PT contribuiu para a dissimulação dos interesses dominantes, ainda que Freire condenasse veementemente a “educação de elite”.

Parece-nos que os princípios fundamentais de uma proposta educativa que busque a superação da ordem são:

- a) o desvelamento das relações entre os homens submetidos pelas categorias reificadas da economia capitalista;
- b) a denúncia da degradação física do homem e de sua transformação em mercadoria;
- c) a possibilidade histórica objetiva de superação da ordem atual.

Portanto, a questão que se coloca é esta: em nome de que valores o educador, que não deixa de ser um condutor intelectual, orienta seu trabalho pedagógico? Não basta responder que as denúncias são realizadas em nome do chamado humanismo clássico: a vida, a cultura, a justiça, a liberdade etc. Aparentemente os valores apresentados também são bandeiras do discurso liberal-burguês, porém, por seu conteúdo nas obras de Marx adquirem um novo significado. Se a vida é um valor supremo consagrado pelos intelectuais burgueses, nunca é demais lembrar a exclusão que ceifa milhares de vida por conta das “leis naturais” do mercado.

É por isso que criticamos a construção do projeto pedagógico eclético caracterizado cristalinamente pela “*plurivisão*” ou ainda, “*pela somatória dos enfoques*”. Dessa forma, dentro de um cenário que se mantém e reproduz à custa da ocultação dos fundamentos da dominação de classe, desenvolver entre os alunos a capacidade de compreender a historicidade das relações marcadas pela desigualdade, é, de certa forma, uma atitude de construção de uma “nova moral”, pois, conhecendo a verdade objetiva, estarão mais aptos para intervir criticamente neste contexto.

No entanto, para não cairmos na tentação do idealismo é fundamental entender a relação entre teoria e prática de um ponto de vista dialético, ou seja, como opostos que se interpenetram e se determinam reciprocamente.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abertura política no Brasil a partir do final dos anos 70 refletiu as contradições de classe no interior da burguesia e o avanço das lutas operárias. Dialeticamente, ao mesmo tempo em que estava em curso, orquestrada pela burguesia no Brasil, a reorganização do Estado que, de maneira alguma refletia os interesses do proletariado, o PT surgia como fruto da experiência de luta de inúmeros trabalhadores e de setores que combateram a ditadura civil-militar. Nesse sentido, o PT constituiu-se em uma extraordinária ação educativa, fazendo das lutas uma escola, da política um processo de crescimento intelectual e da ligação com as massas um instrumento orgânico de seus interesses.

Assim, este texto foi fruto da preocupação com a formação da consciência política dos trabalhadores que, passando ou não pelos bancos escolares, pouco têm acesso ao conhecimento sistematizado. No entanto, apesar das dificuldades, as lutas operárias dos anos 70 contribuíram para o ocaso da ditadura, sem que isso significasse, o fim da hegemonia burguesa, que, diga-se de passagem, disseminou a percepção da ditadura como “apenas” militar, ocultando o caráter de classe do golpe.

Nessa perspectiva, conseqüentemente, um aspecto fundamental da estratégia revolucionária tinha de ser a luta cultural (e num senso mais lato, educativa) anterior à emergência de uma crise revolucionária. Em nosso entendimento, não se trata apenas de controlar o Estado, pois a hegemonia ideológica ainda era, assim como hoje, burguesa.

Sobre esse último aspecto, a educação é, sem dúvida importante. Devemos lembrar, o papel da educação como parte do processo da formação da hegemonia cultural nas sociedades capitalistas burguesas, além das possibilidades de educação formal e não-formal como lugares de construção da consciência de classe, contra-hegemônica anterior a qualquer ruptura revolucionária. Em outras palavras, a configuração da “crise de hegemonia” que se apresentava no início dos anos 80, não poderia obscurecer o caráter específico e diverso que a crise assumia no caso do Brasil, bem como as também diferentes situações que se apresentavam para os trabalhadores ao enfrentá-la, levando-se em conta os distintos graus de desenvolvimento das lutas contra a burguesia. Assim, é a relação de forças que aparece como decisiva em cada caso concreto e, por conseguinte, a análise da crise, se torna dimensão imprescindível. Segundo Florestan Fernandes:

Se a massa dos trabalhadores quiser desempenhar tarefas práticas específicas e criadoras, ela tem de se apossar primeiro de certas palavras-chaves (que não podem ser compartilhadas com outras classes, que não estão empenhadas ou que não podem realizar aquelas tarefas sem se destruírem ou se prejudicarem irremediavelmente). Em seguida, deve calibrá-las cuidadosamente, porque o sentido daquelas palavras terá de se confundir, inexoravelmente, com o sentido das ações coletivas envolvidas pelas mencionadas tarefas históricas. (FERNANDES, 1984, p. 9-10)

No entanto, o que verificamos ao longo de nossos estudos foi a construção de um partido, que, apesar de seus méritos na luta contra o autoritarismo do regime burguês sob a égide das forças armadas, ficou aquém de suas possibilidades históricas, por não se assumir claramente como um “partido operário socialista”. A preocupação em defender-se dos ataques da grande imprensa burguesa e com o seu crescimento institucional o fez refém das instituições do Estado burguês, o que o levou a ceder, ainda mais, à pressão conservadora e à crítica do marxismo. Mais ainda, em nome da conquista do Estado como instrumento de elevação da “consciência política” dos trabalhadores, as forças hegemônicas dentro do Partido não se portaram como “o moderno príncipe” como defendeu Gramsci. Pelo contrário, colaborou para a aceitação da ordem estabelecida. Considerar a “estratégia socialista” do PT como responsável pelo refluxo do movimento operário significa ignorar as correlações de força dentro do partido e a as transformações ocorridas no âmbito da produção. A “salada” eclética substituiu a práxis revolucionária e de nada serviu para o avanço das forças populares.

O moderno príncipe, o mito-príncipe, não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto; só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha se iniciado a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e fundamentada na ação. Este organismo já é determinado pelo desenvolvimento histórico, é o partido político: a primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a ser tornar universais e totais. (...) (GRAMSCI, 1991 p. 6)

Assim sendo, o partido que deveria ser “intelectual dirigente e orgânico”, de Antonio Gramsci, não foi capaz de elaborar uma análise social capaz de auxiliar na construção da “vontade coletiva”, isto é, a vontade como consciência agente da necessidade histórica, como ator principal de uma condição histórica real e efetiva. Definido dessa forma, (como condutor, como educador), entendemos que o conceito de partido político não escapa à tradição marxista.

Da mesma forma, a proposta pedagógica pautava-se pelo ecletismo freireano, o que diga-se de passagem, convergia com o discurso dominante nas fileiras do partido. Na verdade, ainda que Freire e muitos intelectuais do PT reconheçam as contradições de classe presentes na educação, acreditamos que suas propostas reforçam, ainda que involuntariamente, a dualidade educacional presente no país. Não obstante seus méritos na denúncia contra a educação burguesa,

sérias lacunas foram deixadas no tratamento daquele aspecto que mais pretendiam enfatizar, isto é, o processo de exclusão do conhecimento pelas camadas populares.

Tal qual como Josep Fontana, não cremos na ruptura inexorável da ordem pelas “leis da história”. No entanto, as derrotas do passado não invalidam a necessidade de construção de uma nova sociedade. Torna-se cada vez mais urgente a denúncia de todas as formas de opressão. Não é possível reformar o capitalismo, ou seja, não existem caminhos conciliatórios com o capital. Ainda que o mundo da produção tenha passado por inúmeras transformações nos últimos anos, a essência predatória e anticivilizatória do capitalismo continua a mesma observada por Marx e Engels no século XIX. O mundo explode em contradições. A vitória do mercado levou a pontos jamais vistos o processo de desumanização, a miséria de milhares e a concentração de capitais nas mãos de poucos. A prosperidade prometida pelos intelectuais comprometidos com a manutenção da ordem não passou de um engodo. O ímpeto de destruição, até mesmo nos países que atingiram maior estabilidade social, tende a crescer. Seriam os processos e as reformas educacionais que buscam “valorizar” o “saber do educando”, ou ainda, a “cultura popular” uma contribuição efetiva da educação para as lutas contra a hegemonia do capital?

Por certo, neste particular, explicita-se mais uma faceta daquilo que é apresentado como progressista, mas que efetivamente contribuiu, e ainda contribui para a manutenção da ordem estabelecida. Nenhum pensamento se constrói no vazio. Assim, entendemos que a luta contra-hegemônica no Brasil não se limita à estratégia entendida como um conjunto de intenções messiânicas, mas a teoria política que norteia a intervenção de um sujeito finito. Em outras palavras, a meta socialista não “precipita” o futuro que as “leis da História” irão “produzir”. Nem implica no mero emprego das oportunidades do acaso ou à realização de uma vontade pura. Pelo contrário, determina o estudo e a compreensão da formação social brasileira, nos seus aspectos multilaterais, como terreno material e espiritual onde existem e atuam as consciências e os valores. Em outras palavras, o partido organiza suas ações e, concomitantemente, vai aprendendo e expressando o que faz, dando visibilidade ao seu fazer, ou seja, há que se articular a reforma intelectual e moral com as lutas econômicas.

Por fim, entendemos que torna-se necessário e urgente uma educação que possibilite o conhecimento que explique a realidade, que apreenda as relações fundamentais da sociedade, na sua organização e nos seus conflitos e contradições. A superação da sociedade burguesa não prescinde do conhecimento produzido historicamente pela burguesia. Na sociedade de classes, os

homens fazem a história nas condições concretas que encontram e aí o seu agir é um agir de classe. A configuração social resulta da correlação de forças entre as classes. Novamente a humanidade se coloca diante da alternativa: socialismo ou barbárie?

Se o socialismo deve ser concebido como o resultado da intervenção política dos trabalhadores em busca da ruptura da ordem burguesa, esse processo não deve ser mistificado a ponto de se negar a possibilidade de confrontos e rupturas com as classes dominantes e proprietárias. Historicamente, a contraviolência dos setores marginalizados nada mais tem sido que a resposta à sistemática violência perpetrada pela ordem econômica dominante. Portanto, a emancipação do homem é uma possibilidade, bem como a barbárie. A história é um jogo aberto. Só nos resta jogarmos.

REFERÊNCIAS:

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, Jorge; VIEIRA, Maria Alice; CANCELLI, Vitória (org.). *Resoluções de encontros e congressos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Diretório Nacional do PT, 1998.
- AGUIRRE, Luiz Perez. *Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ALMEIDA, Jorge. PT, Marxismo e Democracia. In: *O PT e o Marxismo*. São Paulo, Teoria e Debate, 1991.
- ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues de. Insistente desencontro: o PCB e a revolução burguesa no período 1945-64. In: MAZZEO, Antônio Carlos e LAGOA, Izabel Lagoa. (Orgs.) *Corações vermelhos: os comunistas brasileiros no século XX*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ARNS, Paulo Evaristo. *O que é Igreja*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil Nunca Mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BARROS, Edgar Luiz e FARIA, Antônio Augusto da Costa. O Estado e a industrialização: 1937-43) In: MENDES JR., Antônio e MARANHÃO, Ricardo. *Brasil História – texto e consulta: era Vargas*. São Paulo, Hucitec, 1989.
- BARROS, Edgar Luiz e FARIA, Antônio Augusto da Costa. Democracia, mas sem a classe operária. In: MENDES JR., Antônio e MARANHÃO, Ricardo. *Brasil História – texto e consulta: era Vargas*. São Paulo, Hucitec, 1989.
- BATALHA, Cláudio H. M. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BEOZZO, José Oscar. *A Igreja do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- BETTO, Frei. *Batismo de sangue*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. Quando o Vaticano golpeia. *Teoria e Debate*, n.º 04, setembro de 1988.
- _____. *Diário Popular*, 10/12/1991

- BOGO, Ademar (Org.) *Teoria da organização política: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- BORGES, Vavy Pacheco. *Tenentismo e revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BUFFA, Éster e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento*: Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil (1877-1944)*. Rio de Janeiro, Difel, 1979.
- _____. *Movimento Operário no Brasil. (1945-1964)*. Rio de Janeiro, Difel, 1981.
- _____. *A quarta República (1945-1964)*. São Paulo: Difel, 1980.
- _____. *O PCB, 1922 a 1943*. São Paulo: Difel, 1982.
- _____. *Classes sociais e movimento operário*. São Paulo: Ática, 1989.
- Carta de Princípios, 1.º de maio de 1979.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. *Nasce a Nação: Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1993.
- CÉSAR, Benedito Tadeu. *PT: a contemporaneidade possível – base social e projeto político (1980-1991)*. Porto Alegre: UFRS, 2002.
- CNBB, Documento sobre educação pastoral, 1990.
- COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação história dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva.
- CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da Conceição. *Partidos políticos e educação: a extrema esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo*. Cascavel: Edunioeste, 2000.
- CORTELLA, Mario Sérgio Cortella. *Shalom*, n.º 105, 19 de outubro de 1991.

- _____. *FOLHA DE SÃO PAULO*, 21/10/1991.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DAMASCENO, Alberto. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- DECCA, Edgar de. *O silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1920-1934)*. Rio de Janeiro: Paz em Terra, 1987.
- DIAS, Everardo. *História das lutas sociais no Brasil*. São Paulo: Edaglit, 1962.
- DIRCEU, J. *Teoria e Debate* n.º 01, dezembro de 1987.
- Educação em direitos humanos, *Revista de educação AEC*, n.º 77, outubro/novembro de 1990, p. 73 a 80.
- ELIAS, John L. Paulo Freire e a educação religiosa. In: GADOTTI, Moacir *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ERUNDINA, Luíza. Lição de Política, *Caros Amigos*, n.º 122, maio de 2007.
- _____. ERUNDINA, Luíza. Sem medo de ser governo. *Revista Teoria e Debate*, n.º 11, julho de 1990.
- FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. (Orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)*. 4.ed. São Paulo: DIFEL, 1986
- FERNANDES, Florestan.(Org.) *K. Marx, F. Engels : historia* . São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. *O que é revolução?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FONTANA, Josep. *A História dos homens*. Bauru: Edusc, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

- _____. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Teoria e Debate* nº 17, março de 1992.
- FREITAS, Marcos Cezar. (Org.) *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Algumas propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores in: DAMASCENO, Alberto (et ali). *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. PEREIRA, Otaviano. *Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- GAGLIETTI, Mauro. *PT: ambivalências de uma militância*. Porto Alegre: Dacasa: Palmarinca, 2003.
- GALLO, Silvio e MOARAES, José Damiro de. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. In: STEPAHANOU, Maria e BASTOS, MARIA Helena Câmara (Orgs) *Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GASPARI, Elio, *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002
- _____. *A ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GENOINO, J. revista *Veja*, 11.08.2003
- _____. A transição fardada. *Teoria e Debate* n.º 01, dezembro de 1987.
- GENTILI, Pablo. (Org.) *Globalização excludente*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

- _____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Marco Antônio de Oliveira. *Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- GORENDER, Jacob. *A burguesia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. Hegemonia não muda. In: *Retrato do Brasil*. São Paulo, Editora Política, v. 4, p. 115-116.
- _____. *Combate nas Trevas. A esquerda brasileira: das ilusões à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HADDAD, Fernando. *Desorganizando o consenso: nove entrevistas com intelectuais à esquerda*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARDMAN, Francisco Foot e LEONARDI, Victor. A burguesia industrial na luta de classes in: MARANHÃO, Ricardo (org.) *Brasil História: texto e consulta* (vol. 4) São Paulo: Hucitec, 1989.
- HARDMAN, Francisco Foot. Trabalho urbano e vida operária. in: MARANHÃO, Ricardo (Org.) *Brasil História: texto e consulta* (vol. 4) São Paulo: Hucitec, 1989.
- HARDMAN, Francisco Foot. O movimento operário e a revolução de 1930 In: MARANHÃO, Ricardo (Org.) *Brasil História: texto e consulta* (vol. 4) São Paulo: Hucitec, 1989.

- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX: 1914:1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- IASI, Mauro Luis. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- KOTSCHO, Ricardo. PT perde espaço entre religiosos, *Jornal do Brasil*, 13/05/92.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella, *Linha Direta*, 25 de outubro de 1991.
- LEONARDI, Victor. Os socialistas brasileiros e a social-democracia. In: MARANHÃO, Ricardo (Org.) *Brasil História: texto e consulta* (vol. 4) São Paulo: Hucitec, 1989.
- LIBÂNIO, João Batista. Panorama da teologia da América Latina nos últimos vinte anos. In LIBÂNIO, João Batista e ANTONIAZZI, Alberto. *Vinte anos de teologia na América Latina e no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIMA, Gonzaga de Souza. In: *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil – Hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 118/144.
- LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LOMBARDI, José Claudinei. JACOMELI, Mara Regina M. SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.) *O Público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados/Unisal, 2005.
- LOMBARDI, José Claudinei. SAVINAI, Dermeval. SANFELICE, José Luis. (Orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: 2002.
- LOVISOLO, Hugo. *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- LÖWY, Michael. *Marxismo e teologia da libertação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994

- _____. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LOWY, Michael. Cristianismo da libertação e marxismo: de 1960 a nossos dias. In: RIDENTI, Marcelo e REIS, Daniel Aarão. *História do marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- LOWY, Michael e BENSALID, Daniel. *Marxismo, modernidade, utopia*. São Paulo, Xamã, 2000.
- LUIZZETTO, Flávio. *Utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e política no Brasil – 1916-1985*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- Manifesto de Lançamento do PT, 10 de fevereiro de 1980.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. O Partido dos Trabalhadores e a conquista do Estado: 1980-2005, In: RIDENTI, Marcelo e REIS, Daniel Aarão. *História do marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- MARX, K. *O capital*. Col. Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1984.
- MAXIMO, Antonio Carlos. *Os intelectuais e a educação das massas*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades de uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004
- MAZZEO, Antônio Carlos e LAGOVA, Izabel Lagoa. (Orgs.) *Corações vermelhos: os comunistas brasileiros no século XX*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História oral*. São Paulo, Edições Loyola, 2000.
- MENDES, Candido. *Memento dos vivos: a esquerda católica no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.
- MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

- _____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- _____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MORAES, Denis. *A esquerda e o golpe de 64*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- MOTTA, Carlos Guilherme (Org.) *Brasil em perspectiva*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.
- _____. *Ideologia da cultura brasileira: 1933-1974*. São Paulo: Ática, 1994.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.
- NORONHA, Olinda Maria. *Ideologia, trabalho e educação*. Campinas: Alínea, 2004.
- _____. NOSELLA, Paolo. *Qual o compromisso político: ensaios sobre a educação brasileira pós ditadura*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 1998.
- O Socialismo Petista, junho de 1990.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PRIORI, Ângelo. O PCB e a questão agrária: os manifestos e o debate político acerca dos seus temas. In: MAZZEO, Antônio Carlos e LAGOA, Izabel Lagoa. (Orgs.) *Corações vermelhos: os comunistas brasileiros no século XX*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PONTUSECHKA, Nídia Nacib. (Org.) *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil: 1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. Entre a reforma e a revolução: a trajetória do Partido Comunista no Brasil entre 1943 e 1964. In: RIDENTI, Marcelo e REIS FILHO, Daniel Aarão (Orgs.) *História do marxismo no Brasil: partidos e organizações dos anos 20 aos 60*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- RIDENTI, Marcelo e REIS, Daniel Aarão. *História do marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

- ROBERTO, Antônio. O PT e a construção de uma pedagogia da escola pública popular. In: DAMASCENO, Alberto (et al.) *A educação como ato partidário*. São Paulo: Cortez, 1989.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. *Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política*. São Paulo: Ática, 1990.
- RODRIGUES, Marly. *A década de 80. Brasil: quando a multidão voltou às praças*. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. *Professores e ativistas da esfera pública*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979.
- SANFELICE, José Luis. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SANTANA, Marco Aurélio. A queda do equilibrista: o PCB e os sindicatos no Brasil (1945-92). In: MAZZEO, Antônio Carlos e LAGOA, Izabel Lagoa. (Orgs.) *Corações vermelhos: os comunistas brasileiros no século XX*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Documento 1*, 1989.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Documento 2*, 1989.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Dez meses de administração: o que mudou*, 1989.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Construindo a educação popular: Caderno 22 meses*, 1990.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Construindo a educação popular: Diretrizes e prioridades para 1991*, ano 3, 1991.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Reorientação curricular das escolas municipais de educação infantil: 1989-1992*, 1992.
- SOUZA, Ana Inês. (Org.) *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

- SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SERBIN, Kenneth P. *Diálogos na Sombra: bispos e militares, tortura e justiça social na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SIGRIST, José Luiz. *Fenomenologia da consciência universitária cristã no Brasil*. Tese de Doutorado. Rio Claro, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1973.
- SINGER, Paul. *Um governo de esquerda para todos: Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-1992)*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- SOUZA, Ana Inês (org.) *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- TOLEDO, C. N. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo, Ática, 1977.
- TORRES, Carlos Alberto. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2002*.
- VACAREZZA, Cândido, *Teoria e Debate* n.º 06, abril de 1989
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VIANNA, Marly. A Aliança Nacional Libertadora. In: MAZZEO, Antônio Carlos e LAGOA, Izabel Lagoa. (Orgs.) *Corações vermelhos: os comunistas brasileiros no século XX*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ULIANOV, Vladimir Ilich. *O que é marxismo?* Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- _____. *Sobre os sindicatos*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961.
- _____. Luta de classes e poder político. In: FERNANDES, Florestan. (Org.) *Lênin: política*. São Paulo: Ática, 1978.
- WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1999.
- WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pos-moderna”? In.: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ANEXOS:

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS:

O socialismo petista:

<[http://www.pt.org.br/site/assets/osocialismo petista.pdf](http://www.pt.org.br/site/assets/osocialismo%20petista.pdf)> Acesso em 10/01/2007.

Documentos aprovados na reunião nacional de fundação do PT

Programa e plano de ação:

<http://200.155.6.7/pt25anos/anos80/documentos/80_prog_plano_acao.pdf> Acesso em 10/01/2007.

Carta eleitoral:

<http://200.155.6.7/pt25anos/anos80/documentos/82_carta_eleitoral.pdf> Acesso em 10/01/2007.

Plataforma eleitoral: Trabalho, terra e liberdade, 27/03/1982

<http://200.155.6.7/pt25anos/anos80/documentos/plataforma_eleitoral_nac.pdf> Acesso em 10/01/2007.

Teses para a atuação do PT, Diretório Nacional, São Paulo 5 e 6 de maio de 1984.

<http://200.155.6.7/pt25anos/anos80/documentos/teses_atuacao_pt.pdf> Acesso em 10/01/2007.

A campanha eleitoral de 1988:

<http://200.155.6.7/pt25anos/anos80/documentos/87_campanha_eleitoral_88.pdf> Acesso em 10/01/2007.

Conjuntura e tática, 7.º Encontro Nacional, 1990.

<http://200.155.6.7/pt25anos/anos90/documentos/90_conjuntura_tatica.pdf> Acesso em 10/01/2007.

INSTITUIÇÕES CONSULTADAS

1. Centro de Documentação e Estudos da Cidade de São Paulo (CEDESP)
2. Cúria Metropolitana de São Paulo.
3. Instituto Paulo Freire.
4. Fundação Perseu Abramo.
5. Secretária Municipal de Educação do Município de São Paulo – CONAE (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa)