

JOSIAS DIAS DA COSTA

**A POLÍTICA
DA SALA DE AULA**

JOSIAS DIAS DA COSTA

Este exemplar corresponde
à redação final da dissertação
defendida por Josias Dias da
Costa e aprovada pela Comissão
de Julgadores

Campinas 19.02.1998

Mi mi vivit

A POLÍTICA DA SALA DE AULA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1998



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	11/1unicamp
C823p	
V. G.	
TOMBO	BC/33521
PREC.	395/98
0	<input type="checkbox"/>
0	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC. R\$	11,00
DATA	17/04/98
N.º CPD	

CM-00109441-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

C823p Costa, Josias Dias da.
A política da sala de aula / Josias Dias da Costa. --
Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : José Luiz Sigrist.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação – Filosofia. 2. Política e educação. 3. Am-
biente de sala de aula. I. Sigrist, José Luiz. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. José Luiz Sigríst.

Comissão Julgadora

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Dedico esta obra a todos os camponeses
do Brasil, em especial, a meus pais,
Jerônimo e Delice.

A todas as pessoas amigas,
entre as quais: Antônio, Dalva,
Aid, Rita, Zaira, Luciene, Nina,
Cristina, Marisia, Solange,
Martiniano, Pedro e Tomás.

E a todos os companheiros e
companheiras da educação,
que lutam por um Brasil livre,
que abrigue, com dignidade,
todos os seus habitantes.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Antônio Carlos Bergo, orientador dedicado, paciente, compreensivo, humano e questionador, que, no dia 23 de janeiro deixou este mundo concreto da existência material. Que Deus o tenha!

Aos professores Régis de Moraes, José Luiz Sigrist, Hermas Gonçalves Arana, Sílvio Gamboa e José Claudinei Lombardi (Zezo), pela sabedoria, convicção, firmeza e bondade com que ensinam.

Aos professores Sílvio Gallo, Sigrist, César Nunes e Hermas, pelos trabalhos na Comissão Julgadora.

Ao diretores da Faculdade de Educação e aos coordenadores e membros da Comissão de Pós-graduação, pela competência e responsabilidade.

Às secretárias Ana Maria Arantes, Marina Cilumbriello, Nadir Camacho, Maria do Carmo Marciano e Maria Vianna, pela prestatividade, simpatia e graciosidade.

Aos funcionários da limpeza e manutenção dos jardins, pelo bem-estar que nos causam.

Aos Salesianos do Liceu N. S. Auxiliadora, pelo acolhimento inesquecível.

Ao CAPES, pela sustentação econômica, tão básica e necessária.

Aos médicos, Dr. Mário Bonito e Dr. Sérgio Lazarini e Equipe, por me garantirem a vida.

E à família monástica, de Mineiros-GO, pelo apoio constante.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I - OS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS.....	5
1. A educação antes da sala de aula.....	5
2. As <i>scholas</i> das corporações burguesas.....	18
3. A sala de aula moderna.....	20
II - A SALA DE AULA COMO ESPAÇO POLÍTICO.....	28
1. Um espaço político da burguesia.....	28
1.1. <i>A importância da consciência burguesa.....</i>	<i>28</i>
1.2. <i>A imposição da consciência burguesa.....</i>	<i>31</i>
1.3. <i>A alienação implícita do trabalhador.....</i>	<i>37</i>
2. A apropriação do espaço da sala de aula pelo trabalhador.....	42
2.1. <i>A apropriação do conhecimento formal e seu redimensionamento.....</i>	<i>42</i>
2.2. <i>O confronto entre a ideologia burguesa e a consciência proletária.....</i>	<i>48</i>
2.3. <i>A sala de aula como espaço político dos trabalhadores.....</i>	<i>53</i>
III - A SALA DE AULA A PARTIR DO EMBATE POLÍTICO- EDUCACIONAL.....	59
1. As propostas burguesas.....	61

1.1. <i>A escola tradicional</i>	61
1.2. <i>A escola nova</i>	66
1.3. <i>A escola técnica</i>	71
2. As propostas materialistas.....	76
2.1. <i>A escola socialista</i>	76
2.2. <i>A escola única</i>	85
2.3. <i>A escola libertária</i>	93
3. O embate entre os educadores brasileiros.....	102
3.1. <i>As teorias crítico-reprodutivistas</i>	104
3.2. <i>As teorias libertadoras</i>	107
3.3. <i>As teorias crítico-social dos conteúdos</i>	110
3.4. <i>A pedagogia dos conflitos sociais</i>	115
CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

RESUMO

O presente texto consiste numa busca de esclarecimento aos fundamentos do que é ensinado na sala de aula. Essa busca se baseia nas seguintes questões: Por que a sala de aula? Qual é o sentido da ação daqueles que nela trabalham, quais são os paradoxos dessa ação e que conseqüências ela traz para a sociedade?

Os fundamentos histórico-filosóficos da educação são buscados na origem do ser humano e no seu desenvolvimento ao longo da história, quando as diferentes sociedades praticaram suas educações centradas nos valores e nas visões de homem que cada uma possuía. Com o surgimento do capitalismo, a sociedade chegou a tal complexidade que a burguesia, com novos valores e novas idéias, criou a sala de aula e transformou-a num elemento fundamental para a universalização de sua consciência. Mas o surgimento do proletariado enquanto classe social fez surgir também a necessidade de universalização de sua consciência revolucionária. De modo que as lutas pela

conquista do espaço da sala de aula transformaram-se numa expressão importante das contradições que se manifestavam na sociedade como um todo.

Nesse contexto conflitivo de lutas sociais, em que se inserem as lutas pela educação, é que surgem as diferentes teorias educacionais, umas produzidas por intelectuais da burguesia e outras por intelectuais comprometidos com os trabalhadores. Esses intelectuais, dos dois grupos citados, estão ligados direta ou indiretamente a grupos político-partidários que tentam arregimentar a classe trabalhadora, para reforçar, a partir da sala de aula, os interesses ideológicos ou revolucionários da classe que defendem.

SUMMARY

This text is a search of clarification as to foundations of what is taught in the classroom. This search is based on the following questions: What is the function of the classroom; what is the meaning of the interaction of those working in the classroom; what is the meaning of the interaction of those working in the classroom? What are the paradoxes involved in this interaction, and what are some consequences it brings to society?

The historical-philosophical grounds of education should be sought at the origin of mankind and in his development through the ages when different societies educate according to its proper values and vision of man. With the uprising of capitalism society has evolved in a degree of complexity that the bourgeoisie, with new values and new ideas, create a classroom and transform it into the essential element of the universalization of its conscience. But with the coming of the proletariat, as a social class, also gives rise to the necessity of the universalization of its revolutionary

conscience. In this manner the struggle to control the classroom becomes an important factor in the contradictions manifest in society at large.

In this social struggle in which the struggle for education is inserted, different educational theories arise: those produced by intellectuals of the bourgeoisie, and those by intellectuals in favor of the working class. Both are part of the different political groups trying to recruit and defend, by way of the classroom, works to reinforce their or ideological and revolutionary interests.

INTRODUÇÃO

Está presente na sociedade brasileira, notadamente entre os jovens, a idéia de que política é “coisa suja” e, por isso, um assunto que deve ser evitado, ou quando muito, a ser deixado para os políticos debaterem em sua esfera de ação.

Assim, nas escolas, deve-se debater nada mais do que assuntos específicos da educação, da mesma maneira que na esfera religiosa simplesmente os assuntos atinentes à religião.

Nas salas de aula não são raros os professores dispostos a reforçarem essa idéia. Diante de um ou outro aluno interessado pelo tema, eles manifestam sua repulsa em afirmações como esta: “Detesto política!”.

Eu me lembro bem de uma professora de Geografia, da 5a. série, que dizia detestar política. Em 1971, num certo dia, ela entrou na sala de aula trazendo uma notícia que interessou a todos: “Mataram o bandido mais perigoso, o maior chefe de quadrilha do país; o nome dele é Carlos Lamarca”. E nós, crianças, acostumados aos filmes de **far west**, iludidos pela versão do

sistema, interessado em nos “ensinar”, e que ali na sala de aula se fazia representar por uma professora, não poderíamos ter tido outra atitude senão a de vibrar com a notícia.

O que leva as pessoas, que, muitas vezes até gostam de eleições, participam, discutem, tiram proveito do processo, defendem os seus candidatos até com certo passionalismo, a se acomodarem e a tomarem posições defensivas e reacionárias após depositarem os votos nas urnas?

Buscando as razões mais profundas da desilusão com a política e, ao mesmo tempo, procurando resgatar o verdadeiro significado da política, tanto como instituição fundamental da sociedade quanto como ciência indispensável àqueles que militam na educação, tomei a decisão de fazer um estudo em torno desta questão, buscando esclarecimentos acerca da política da sala de aula.

Como a ação humana não se dá ao acaso e por detrás dela há o envolvimento de valores que a determinam, torna-se necessário elucidar, à luz dos fundamentos da educação, no seu sentido mais amplo, o sentido da ação dos que trabalham na sala de aula e os paradoxos dessa ação, diante da ideologia subjacente na política educacional.

A questão referente à política da sala de aula remete a uma nova questão que vai dar nas conseqüências dessa política sobre a sociedade em geral.

Uma resposta a tal problemática em torno da política da sala de aula e de suas conseqüências envolve uma reflexão que será distribuída em três capítulos, sendo que, no primeiro deles, serão buscados os fundamentos histórico-filosóficos da educação em sala de aula, envolvendo a pré-história e o surgimento da sala de aula tal como a concebemos hoje e, finalmente, a sala de aula moderna.

No segundo capítulo, será explorado, num primeiro momento, o tema da sala de aula como espaço político da burguesia, ou seja, como espaço para imposição da consciência burguesa ou para a universalização de seus valores, o que resulta, evidentemente, numa sutil agressão aos trabalhadores e às massas populares. Num segundo momento, será desenvolvido o tema da apropriação da sala de aula pelos trabalhadores, que, numa ação conjunta e na sistematização de suas lutas, conseguem se apropriar do conhecimento formal e redimensioná-lo a partir de sua consciência, fazendo da sala de aula, tanto um local de confronto com a reação conservadora movida pela ideologia burguesa e com o idealismo daqueles que vêem a educação escolar como a instância fundamental para a transformação da sociedade, quanto um espaço político que constitua um reforço às suas lutas pela emancipação.

Finalmente, no terceiro capítulo o tema da sala de aula será analisado a partir do embate político educacional, que envolve as propostas burguesas, as propostas materialistas e finalmente as propostas poduzidas a partir dos

questionamentos educacionais levantados por teóricos da educação no Brasil.

A fundamentação teórica será feita a partir da leitura de algumas obras de autores clássicos, como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Maquiavel, Hobbes, Thomas Morus, Campanella, Rousseau, Marx e Gramsci, e de filósofos da atualidade, que tratam da educação a partir dessa ligação que ela tem, a partir de seus fundamentos, com a política.

CAPÍTULO I

OS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS

1. A educação antes da sala de aula

Há pelo menos 2,3 milhões de anos, quando surgiram os primeiros habitantes da espécie humana, pela diferenciação dos primatas, já se praticava aquilo que genericamente denomina a palavra “educação”. Os humanos surgiram num processo de passagem da fase herbívora para a onívora, em que tiveram de resolver um número muito maior de problemas e enfrentar desafios muito maiores que aqueles encontrados pelos herbívoros. Eles se viram forçados utilizar-se cada vez mais da inteligência para sobreviver, saindo assim de uma fase instintiva para uma fase que necessitava de uma aprendizagem, que requeria um longo período de dependência, durante o qual se desenvolvia, também, um cérebro com alta capacidade de armazena-

gem dos muitos bilhões de células e circuitos necessários à inteligência humana.

Durante o período de dependência em que se dá a parte fundamental da aprendizagem, o ser humano tem que aprender tudo o que necessita fazer.

Mas o aprendizado não se restringe à fase de dependência. Também os adultos, transmissores do conhecimento acumulado aos mais novos, transmitiam uns aos outros os seus conhecimentos através de um código restrito de comunicação, que foi-se desenvolvendo, com o correr dos milênios, no mesmo ritmo em que sucessivas transformações foram ocorrendo no meio dos vários grupos que povoaram a Terra.

A utilização de instrumentos de madeira, o polimento de pedras para a obtenção de novos instrumentos, a invenção de utensílios produzidos a partir da utilização do barro etc., proporcionaram, em épocas diferentes, mudanças significativas no modo de vida e na consciência do ser humano.

Os coletores de frutas e caçadores ensinavam às gerações mais novas, de modo informal, como obter a sobrevivência. Crianças e jovens, através de um processo de observação, imitação e participação, aprendiam, nos campos e matas, quais frutas serviam para a alimentação e quais eram tóxicas, quais plantas serviam para a extração da tinta e que cuidados deveriam tomar para abater os animais mais ferozes e os mais ariscos. Do mesmo modo, aprendiam, nas cavernas e abrigos, a polir os granitos e a fabricar os

instrumentos necessários à caça, ao descarnamento dos animais, à obtenção de madeira para a fogueira e até mesmo à execução de uma cirurgia. Muito cedo, já fabricavam, com os adultos, os utensílios ou objetos domésticos e os enfeites utilizados nos funerais e nas cerimônias religiosas. Enquanto os adultos pintavam as paredes dos abrigos, as crianças e os jovens não desprendiam os olhos de suas mãos; enquanto as mulheres preparavam as caças, as frutas e as raízes para o alimento, os mais novos estavam em volta, aprendendo os segredos da culinária.

À medida em que esses grupos de coletores e caçadores primitivos aperfeiçoaram os seus instrumentos de trabalho e, ao mesmo tempo, ampliaram sua capacidade de influir na transformação da natureza, também o seu código de comunicação e informação foi-se tornando mais complexo. A cada descoberta, a cada novo instrumento, correspondia uma nova tarefa, uma nova maneira de agir, um novo comportamento, um novo modo de relacionamento entre os membros do grupo e uma nova percepção do mundo e de si mesmos. E assim surgia uma nova consciência e, por consequência, uma nova educação.

O surgimento da agricultura e da pecuária proporcionou uma reviravolta no modo de vida dos grupos primitivos: eles se sedentarizaram, passaram a produzir excedentes, se dividiram em grupos diferenciados de proprietários e não proprietários, distribuíram as tarefas, criaram novas formas de espe-

cialização do trabalho, introduziram a mão-de-obra escrava, criaram o comércio e desenvolveram os meios de produção.

Enquanto que na fase primitiva os variados grupos humanos não diferenciavam a luta pela sobrevivência, a estrutura de governo, o aspecto educacional e as formas religiosas e recreativas, que formavam no seu conjunto uma unidade, as sociedades escravistas da antigüidade passaram a distinguir os elementos institucionais e a estabelecer critérios de diferenciação e de valoração das diferentes tarefas correspondentes às diversas instituições. Os trabalhos intelectuais correspondiam, assim, aos cargos de direção que visavam reforçar a consciência ou a visão de mundo dos senhores de escravos. A educação formal surgiu, dessa forma, para servir a esses interesses dominantes.¹

Nas sociedades imperiais egípcias, babilônicas, assírias, persas, gregas, romanas e mesmo nas cidades-estados dos filisteus, às margens orientais do Mediterrâneo, ou dos gregos, sob o domínio dórico, havia um ensino específico para as elites dirigentes e um outro voltado à formação dos escravos, que consistia, nada mais nada menos que no aprendizado do ofício.

Vale dizer que a religião oficial dos povos supraditos, centrada na existência de inúmeros deuses, servia como instrumento de reforço à estrutura social, visto que as crenças nesses deuses e a obediência aos seus desíg-

¹ Cf. Carlos Rodrigues Brandão, *O que é educação*, p. 13-25.

nios remetiam ao determinismo de um destino contra o qual era inútil lutar. O destino dos mortais era traçado pelos deuses, que, muitas vezes, irados, estabeleciam castigos a determinados povos ou a certos segmentos sociais. A derrota numa guerra e a escravidão se inseriam, na Antigüidade, como exemplos de castigos divinos.

Não há, contudo, na história, o exemplo de um determinado segmento social que tenha aceitado pacificamente a idéia de que a sua condição de escravo esteja ligada à natureza imutável ou à ordem natural do mundo. Na verdade, o que prevaleceu, no meio dos escravos, em todas as circunstâncias, foi a insubordinação desses diante da ideologia dominante. O ensino dos mestres, que tanto reforçou as inúmeras rebeliões de escravos da Antigüidade, não é sequer valorizado pelos educadores hodiernos, mesmo porque, este ensino nem chegou a ser devidamente formalizado.

As sociedades hebraicas constituem uma exceção à regra. Os hebreus, ao saírem de sua fase primitiva, adotaram, no século XI a.C., a monarquia como forma de governo, mas nunca a assimilaram completamente, por verem nela uma das causas de seus constantes fracassos diante dos impérios vizinhos. A corte hebraica, cercada de sacerdotes, profetas e escribas, recebia desses uma instrução formal um tanto rígida. O profeta Isaias, como conselheiro, chegou a assumir uma postura radical, diante da corte, em defesa do povo. Mas, ele foi uma exceção. Os profetas que, em geral, assumiram

a defesa do povo oprimido e injustiçado, como Amós, Oséias e Miquéias, surgiram no meio do povo camponês e questionaram a atitude dos profetas da corte, que, com seus discursos, tinham a função de camuflar a realidade, fazendo passar a idéia de que a nação estava em paz e que a política de alianças com as superpotências vizinhas estava sendo feita para o bem do povo.²

A partir da dominação babilônica, os hebreus criaram as sinagogas, onde aprendiam uma instrução que englobava tanto a visão sacerdotal, mais voltada à tradição, quanto a profética, que defendia as mudanças, em função daquilo que era proposto como a verdadeira tradição do povo hebreu. A noção de que o destino já está traçado e o futuro preestabelecido deixava os profetas irritados. Eles acreditavam que o futuro, sobretudo o futuro tenebroso, marcado pelas destruições da guerra era iminente, mas não só poderia, como também deveria ser mudado, pela observância e interiorização de um conjunto de valores estabelecidos na Aliança, feita pelos antepassados, em função da unidade do povo.

Na Grécia antiga, fragmentada, desde a invasão dórica, a decadência das cidades-estados, proporcionou, em seu interior, uma série de preocupações, que veio a desembocar num processo de discussão em torno dos fundamentos dessa civilização. Homero, ao compilar, na *Ilíada* e na *Odisséia*,

² Cf. A Bíblia de Jerusalém, Is 1-23; Am 1-6; Os 4-9; e Mq 1-6.

os dispersos mitos de uma Grécia igualmente dispersa, dando a eles uma certa unidade, possibilitou a setores das elites dirigentes, um processo de reflexão capaz de extrapolar os limites impostos à inteligência pelos antigos mitos, na sua fase oral. As “escolas” gregas, a partir de Homero, inventaram, paulatinamente, um método de investigação através do qual tornou-se possível dar explicações a questões de caráter metafísico, recorrendo, antes, à inteligência, e não aos deuses. Tais explicações, obtidas através de reflexões cada vez mais críticas e exigentes, constituíram-se nas doutrinas que elevaram o conhecimento à esfera do que se passou a denominar “conhecimento racional”.

Desde as questões de caráter cosmológico, levantadas pelos pré-socráticos, até as de caráter humanista e moral, dos sofistas e dos filósofos clássicos da era socrática, o pensamento grego girava em torno do “ser” dessa sociedade grega atomizada.

Depois de Heráclito proclamar que “*nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos*”³, estabelecendo o princípio de que *nada é, tudo é vir-a-ser*, e Parmênides situar o devir de Heráclito como simples manifestação da superfície das coisas, afirmando que *o ser é, o não-ser não é*⁴, os filósofos clássicos definiram como essência do homem a idéia, a inte-

³ Heráclito de Éfeso, in: *Pré-Socráticos*, p. 84.

⁴ . Cf. *Pré-Socráticos*, p. 142-144.

ligência, a razão, o saber. A idéia de *Homo sapiens* surgida entre os gregos como auto-retrato das elites intelectuais, que não se dissociavam das elites dirigentes, se contrapunha à imagem do escravo. A intelectualidade grega nem sequer chegou a vislumbrar um modelo de sociedade que denunciasse o sistema escravista. O escravo, um animal inferior ao “animal racional” de Aristóteles, se encaixa bem na idéia de “não-ser” que “não é”, de Parmênides, e estava, nas reflexões dos filósofos gregos da era clássica, impossibilitados de vir-a-ser, em razão da imutabilidade de seu ser de escravo, que o impedia de contemplar o “mundo das idéias” ou de atingir a essência das coisas a partir delas mesmas.

A filosofia grega, ensinada nas praças, nas academias e nos liceus, era propriedade privada dos homens livres. Os grilhões que prendiam os escravos na alegoria da caverna, de Platão⁵, não eram senão os grilhões da ignorância e dos preconceitos desses mesmos homens livres. São grilhões simbólicos que impedem os homens “comuns” da *πολις* de atingir o conhecimento racional da restrita elite do saber.

Alegorias como essa seriam um elemento subversivo perigoso às classes dominantes se viessem de filósofos comprometidos com a causa dos escravos e de outros segmentos oprimidos da sociedade. Mas, independentemente das intenções dos filósofos gregos e das posições que ocupavam no

⁵ Cf. Platão, *A república*, p. 317-327

seu tempo, Platão, ao fazer a alegoria da caverna, traçou tanto os fundamentos filosóficos da educação quanto o seu caráter político. Ele faz com que se torne definitiva a tarefa do educador de elevar os educandos do senso comum, do mundo da *δοξα* ou da opinião, para o mundo da *επιστημη*, ou seja, do conhecimento científico e racional, que é o mundo no qual vivem os filósofos. Platão adverte, contudo, sobre o iminente fracasso de um processo em que a verdade do conhecimento fosse imposta. É necessário que os educadores, os que vislumbraram a luz do conhecimento e que chegaram à verdade, façam o processo inverso, o da volta, com os olhos adaptados, ao mundo das sombras, para, a partir dele, num caminho longo e demorado, convencer os que lá se encontram.⁶

Poder-se-ia dizer que o que torna perigosa a tarefa do educador para as elites dominantes, é exatamente o seu posicionamento ético-político; é esse ir ao encontro dos dominados, para, com eles e a partir deles, se chegar ao conhecimento.

A importância maior de Platão para a atividade pedagógica está na fundamentação que ele deixou, à posteridade, do caráter político dessa atividade. Aristóteles, da mesma forma que ele, se preocupou em estabelecer os fundamentos filosóficos da política.⁷ E os sofistas, se notabilizaram por en-

⁶ *Ib.*, p. 326.

⁷ Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, p. 105-108.

sinar a virtude política e por criar uma educação formal voltada não para a nobreza de “sangue divino”, mas para a nova sociedade civil formada por homens livres, embora eles incorram “numa simplificação dos problemas filosóficos, no esquecimento da verdade de que a filosofia procura apreender o essencial, o mais geral, o mais importante *na* vida humana e *para* ela”.⁸

A πολιτικοη, definida pelos filósofos gregos clássicos como a ciência de administrar os bens públicos, era, na visão deles, indissociável da ética, de modo que, jamais, ela poderia ser imaginada de modo negativo. Os mestres, inclusive os sofistas, preparavam os discípulos para serem bons cidadãos, capazes de administrar bem tanto a própria casa quanto os negócios da πολις. Aristóteles chegou a se referir à política como a mais importante e a mais arquitetônica de todas as ciências em razão de dela depender a completa realização da felicidade enquanto escopo da vida humana.⁹

No Império Romano, o Cristianismo surgiu como uma religião de caráter subversivo. E se tornou popular, em razão da postura ética de seus fundadores judeus, que, não só elaboraram a partir da ótica dos dominados, como também utilizaram-se de uma linguagem alegórica ao alcance da compreensão popular. Os cristãos, na clandestinidade, desde o decreto de Domício (± 85 d. C.), obrigando todos os cidadãos romanos e dominados

⁸ Théodore Ozerman, *Problemas de história da filosofia*, p. 22.

⁹ Cf. Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, p. 63. _____, *A política*, p.101.

prestarem culto, público e obrigatório, ao **Augustus** Imperador, se escondiam nas catacumbas, e ali recebiam a instrução, que caracterizava o Império e suas forças militares como uma “Besta Fera”, que submete os povos, enganando-os, oprimindo-os e massacrando-os.¹⁰

O Cristianismo surgiu no seio de um Império Romano sólido, sustentado, como nas cidades-estados gregas e nos impérios que surgiram e entraram em derrocada antes dele, pelos mesmos pilares do trabalho escravo. Mas, tanto os fundamentos éticos do cristianismo quanto a postura crítica de seus fundadores frente à escravidão proporcionaram a adesão dos escravos e a conseqüente minação desses pilares.

No século III, quando as bases do Império começaram a se esboroar, ele foi tomado pelos bárbaros do Oriente, já adeptos do cristianismo, e, a partir de então, essa religião foi-se tornando, aos poucos, a religião oficial, até perder o seu caráter contestador.

No plano teórico, os cristãos, desde os primeiros tempos do Cristianismo, frente à necessidade de fundamentar a doutrina cristã, buscaram na filosofia grega o elã para essa fundamentação.

Com isso, ao longo do tempo, se estabeleceu, firmemente, através da cristandade, as bases daquilo que mais tarde, se passou a denominar “razão greco-romana”, razão essa imposta a todos os povos e que se constituiu na

¹⁰ Cf. A Bíblia de Jerusalém: Ap 12-13.

grandiosa ideologia dos dominadores que, em todos os recantos, através das armas, faziam prevalecer uma totalitária visão de mundo, como sendo a única verdadeira, a única saudável e a única possível.

Os monges do deserto se contrapuseram, na Antigüidade e mesmo na alta Idade Média, à ociosidade da nobreza e defenderam um sistema produtivo, onde nobres e servos, amputassem pela raiz o vício da propriedade privada e vivessem na mesma dignidade. Mas, os mosteiros medievais não chegaram a ser parte distinta e sim um elemento constitutivo do próprio sistema feudal. Ao buscar fazer do mosteiro “uma escola de serviço do Senhor”, São Bento (480-547) direcionou a escola monástica ao propósito de toda a Igreja medieval, que era fazer do ser humano, nobre ou servo, um fiel seguidor da doutrina cristã, agora interpretada à luz da cristandade e do sistema hierárquico justificado pela diferenciação “natural” entre nobres e plebeus.

Os mosteiros medievais, desde o século VI, se proliferaram rapidamente por toda a Europa e se tornaram um elemento necessário ao sistema feudal, pois a eles os nobres ofereciam os filhos desprovidos do direito à herança das terras; os servos também ofereciam os seus filhos, buscando dar a eles uma alternativa de ascensão social; e os bárbaros ali chegavam em busca, além de proteção e segurança, de uma saída para a estigmatização de que eram vítimas.

Para a educação, merece destaque o fato de que, nos mosteiros, todos os seus membros aprendiam a ler e a escrever; a *lectio divina* se constituía uma obrigação diária e os trabalho dos artistas era incentivado e valorizado.

Mas, na mesma medida, era incentivado e valorizado o trabalho agrícola, necessário ao sustento dos monges e dos que batiam às portas dos mosteiros. Com o lema "**Ora et Labora**", São Bento busca integrar o trabalho à vida dos mosteiros. Partindo do princípio de que "o ócio é inimigo da alma" ele chega à concepção de que "o verdadeiro monge é aquele que vive do trabalho de suas próprias mãos".¹¹

Na baixa Idade Média, as escolas catedrais e paroquiais não tinham outro propósito senão o de formar o bom cristão. Mas, como a população camponesa, que freqüentava as catedrais e as paróquias, não sabia ler e escrever, a instrução se resumia ao ensino das orações corriqueiras e de alguns princípios básicos da doutrina. Na verdade, a maioria do clero, detinha pouca coisa mais do que isso de conhecimento.

No apogeu da Idade Média, as escolas monásticas, paroquiais e catedrais nada mais poderiam fazer do que reproduzir ou iluminar as crenças determinadas pelo ambiente rural de um sistema sólido, que era o Sistema Feudal.

¹¹ Cf. A Regra de São Bento, p. p.103.

Desde o período de decadência do Império Romano, quando os cristãos foram acusados de serem os responsáveis pela desgraça provocada pela incursão dos visigodos, a Igreja vinha centrando suas preocupações na interioridade dos indivíduos. A educação, desde Santo Agostinho, que viveu no contexto de desagregação do Império, era entendida como “iluminação interior” ou como um “voltar-se para dentro”, donde as palavras têm como fim suscitar recordações.¹²

2. As *scholas* das corporações burguesas

Com as cruzadas, organizadas pela Igreja para reconquistar Jerusalém frente aos muçulmanos, todo um sistema de produção teve que passar por diversas mudanças, tais como a liberação da mão-de-obra do campo, o desenvolvimento das manufaturas, o aumento da produção decorrente da descoberta de novas técnicas de produção, o excedente da mão-de-obra provocado pelas novas técnicas etc.

Os “burgueses”, cujo trabalho, tanto quanto o dos servos, se tornou fundamental para a manutenção da cavalaria e dos propósitos dos nobres e do clero, adquiriram, a partir da mobilidade proporcionada pelas cruzadas e pelo comércio, uma nova consciência, diferente daquela caracterizada pelo

¹² Cf. Santo Agostinho, *De Magistro*, p. 291-292. _____ *A Cidade de Deus*, Parte I, p. 355.

trabalho dos servos da gleba. Essa consciência foi possível pelo conhecimento do mundo diferenciado que se situava além do horizonte vislumbrado, todos os dias, pelos que estavam sujeitos às glebas e aos burgos. Os burgueses, vendo lugares diferentes, povos e culturas também diferentes, tecnologias bem mais avançadas, criaram suas corporações e, com elas, o firme propósito de desenvolver os meios eficazes para fazer prevalecer os seus interesses, num mundo dominado pela nobreza e pelo clero, sempre conservadores.¹³

A burguesia surgiu, na baixa Idade Média, colocando em cheque os valores, a maneira de ser, a mentalidade e tudo o mais que caracterizava os interesses estamentais das elites dominantes. Para dominar o mundo físico e o mundo dos negócios, era necessário conhecer as ciências naturais, a matemática e a geografia. Portanto, a educação teria que seguir um novo rumo diante daquele traçado pelo clero. Os mestres burgueses, ao alugarem as *scholas*, que eram salas que serviam de espaço para o ensino dos novos conhecimentos às crianças, aos jovens e adultos, estavam inaugurando aquilo que, com os devidos aperfeiçoamentos, resultaria na sala de aula tal qual é concebida nos tempos atuais.

¹³ Cf. Leo Huberman, *História da riqueza do homem*, p. 16-41.

3. A sala de aula moderna.

A partir do Renascimento, os burgueses europeus, endinheirados com o mercantilismo e com os saques promovidos na América, na África e na Ásia, protegidos pelo braço armado das monarquias absolutistas, favorecidos por invenções como a Imprensa e o papel, semearam as primeiras idéias de uma universalização do saber, nos moldes da universalização da fé, defendida pela Igreja Católica Romana. Martinho Lutero foi o pioneiro na proposta de um ensino básico, público e gratuito, para todos. Embora o propósito de Lutero fosse o da leitura dos textos da Bíblia, já possíveis, em sua época, de serem socializados, esse propósito se encaixava no espírito do individualismo burguês, visto que a acessibilidade da Bíblia a todos supõe o princípio protestante da livre interpretação.

No Renascimento, surgiram as escolas jesuíticas, buscando defender a fé a partir dos princípios de universalização da Igreja de Roma. Os jesuítas, seguindo à risca a rígida disciplina militar do fundador da Companhia de Jesus, procuraram reproduzir a ordem vigente, baseada no respeito à hierarquia. Embora, três séculos depois, sejam combatidos pelos seus alunos iluministas, eles lançaram, sem se dar conta disso, as sementes do iluminismo, ao imaginarem que uma mente bem educada estaria livre do erro e, portanto das causas do mal. A sala de aula jesuítica não representava,

inicialmente, um perigo à política nacionalista da burguesia, porque o modelo político defendido pela Companhia de Jesus não era outro senão aquele existente quando ela foi criada: a monarquia absolutista.

Maquiavel e Hobbes, se destacaram durante essa fase de articulação burguesa, como teóricos do absolutismo. A política não era entendida por eles como a arte de administrar os bens públicos, como na visão dos filósofos gregos clássicos, nem tampouco como arte de administrar o bem comum, como na visão tomista, mas, cada qual, partindo de uma concepção de que o homem é mau por natureza, procurou elaborar uma nova visão de política ajustada à essa nova idéia de homem.

Maquiavel observou que o poder ou vem por herança ou pela conquista, através das armas, e que, se o governante não lançar mão dos meios necessários, como a força e a astúcia, ele poderá perder o poder.¹⁴

Hobbes, por sua vez, defendia um Estado forte, concebido como um verdadeiro monstro, que fosse ele mesmo a expressão da divindade, como único meio de submeter, pelo poder e pela força, as vontades individuais que, no estado de liberdade, sob o regime das leis naturais, onde todos os homens têm direito a todas as coisas, levariam os homens à satisfação das próprias paixões, à competição, ao ódio e às guerras.¹⁵

¹⁴ Cf. Maquiavel, *O Príncipe*, p. 5-75.

¹⁵ Cf. Hobbes, *Leviatã*, p. 103-106.

Maquiavel buscava secularizar o poder, tirando-o da esfera divina. Ele defendia um Estado forte, capaz de submeter, com a força dos leões e a sutileza das raposas, os homens, com sua natureza de lobo. Já Hobbes, defendia a superpotência do Estado como meio de submeter o poder da Igreja, que se colocava acima dele.

Thomas Morus se destacou, por sua vez, em apresentar uma outra visão de Estado, a partir de uma concepção de sociedade e de homem diferenciada da visão dos teóricos do absolutismo. Após traçar o quadro da miséria pública existente em sua época, especialmente na Inglaterra e na França e situar como causa principal da miséria o número excessivo de nobres ociosos que se nutrem do suor e do trabalho alheio, escorcham os camponeses até à carne viva, para aumentar os seus rendimentos, ele vislumbrou uma sociedade ideal, que seria a sociedade utópica.¹⁶

O pensamento utópico de Thomas Morus, seguido por outros pensadores renascentistas, expressava, de certa forma, a contraposição dos dominados que, sem os meios concretos para viabilizar a sua luta, não eram impedidos de, ao menos, vislumbrar a possibilidade, ainda que remota, de uma sociedade igualitária. Tomás Campanella chegou a citar a experiência dos

¹⁶ Cf. Thomas Morus, *A utopia*, p. 44.

monges e dos anabatistas como exemplos de vida em comum que poderiam respaldar sua concepção de uma sociedade igualitária.¹⁷

Mas, como as utopias não traçaram os meios de viabilização da sociedade imaginada, que, não era senão uma sociedade governada por magistrados, tal qual a idealizada por Platão, na *República*, elas apenas reforçaram os sonhos daqueles que sofriam as conseqüências da tirania que levou Thomas Morus à morte e Campanella a longos 27 anos de prisão.

Curiosamente, uma tentativa de concretização das utopias, foi proporcionada pela Companhia de Jesus, ao criar as Reduções do Paraguai, onde se aboliu a propriedade privada e se estabeleceu um regime de convivência entre brancos, índios e negros, com os jesuítas se constituindo nos magistrados. Mas, as contradições existentes dentro da própria Companhia contribuíram para o seu esmagamento pelas forças espanholas e portuguesas.

Os jesuítas, na Europa, eram aliados das monarquias absolutistas e gozavam de grande prestígio, porque formavam os membros das cortes católicas. Nas colônias e nas Reduções, como missionários, eles, apesar de bem intencionados, ao se colocarem no lugar do índio e do camponês pobre, não souberam elaborar um novo *ethos* para essa nova realidade.

Embora morrendo nos massacres, junto com os índios e os camponeses missionados, os jesuítas tinham como ideal de homem o europeu, o mesmo

¹⁷ Tomás Campanella, *A cidade do sol*, p. 97.

que esmagou o projeto das Reduções, com apoio, inclusive, dos “cristãos” aos quais buscaram equiparar os índios, através de seu projeto civilizador.

Nos séculos XVII e XVIII, a burguesia conseguiu, na Europa e nos Estados Unidos, a tomada do poder político, através de um processo sangrento do qual participou, com sua força, o camponês, que viu nele um caminho para a sua emancipação.

Nos Estados Unidos, o lenhateiro Abraham Líncoln, chegou à presidência do país na fase seguinte do processo revolucionário que explicitava as contradições entre a região norte, que começava a se industrializar e necessitava da liberação da mão-de-obra escrava e da ampliação do mercado consumidor, e a região sul, caracterizada pela grande propriedade, sob o domínio de fazendeiros que se utilizavam do trabalho escravo e, a todo custo, resistiam às mudanças.

No período conturbado do governo de Líncoln, que nem chegou ao fim, em razão de seu assassinato, o país, além de passar pela abolição da escravatura, sofreu profundas reformas e as terras, que antes de chegarem às mãos dos latifundiários eram dos índios, foram fartamente distribuídas aos camponeses.

Já na Europa, mais especificamente na França, a vanguarda burguesa não pretendia que aquilo que foi sua bandeira de luta -- “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” -- se concretizasse para todos, após a conquista do

poder. Assim, com o triunfo da revolução, ela inaugurou uma nova prática, visando efetivar a inviabilização de seu próprio discurso. Daí que a liberdade do discurso genérico foi explicitada como “liberdade de ir e vir”; a igualdade, que nos propósitos da burguesia vitoriosa não resultaria numa igualdade de fato, tornou-se apenas uma igualdade legal, ou seja, uma igualdade “perante a lei”; e a fraternidade, passou a ser entendida como simples consenso entre duas partes - dominadores e dominados -, que continuariam pensando não haver mais diferenciação sangüínea ou natural entre eles.

A burguesia francesa, que fez a mais notável revolução da Europa, ainda na fase de comemoração da chegada ao poder, visando impedir que o seu discurso revolucionário viesse a acontecer, decepou as cabeças dos revolucionários que mantiveram os ideais da revolução, com a mesma naturalidade com que pôs abaixo as cabeças dos adversários.

Ao instalar, mediante processo revolucionário, o sistema capitalista, a burguesia se viu necessitada de superar a velha noção da distinção natural entre os homens, baseada na diferenciação do sangue. A distinção, de acordo com a nova visão burguesa, teria que ser feita pela capacidade que os homens têm de produzir, fazer empreendimentos e melhorar de vida. O novo homem concebido pela burguesia não mais seria visto pela sua essência racional, mas pelo que ele faz. Assim, o **Homo sapiens** cederia lugar ao **Homo faber**.

Essa nova visão de homem está relacionada a uma superação da visão da nobreza de que o trabalho era algo aviltante, um castigo para escravos.

Adam Smith, um dos teóricos burgueses de maior prestígio, desenvolvendo as idéias de William Pety, situa, no século XVIII, em sua *Wealth of Nations*, o trabalho como fonte da riqueza. De resto, ele sustenta que o capitalismo é o regime mais conveniente ao espírito humano, porque motivando-o pelo interesse próprio e pela produção de lucro, leva os trabalhadores a produzirem mais e a se beneficiarem de maiores esforços, fazendo com que a maior soma de bens cresça para todos.

Na fase de consolidação das manufaturas, na Grã-Bretanha, essa reflexão do trabalho como fonte da riqueza, já expressava, por si só, uma valorização do trabalho, já que a riqueza é o fundamento dos empreendimentos da burguesia.

Mas, ao imprimir ao trabalho um sentido positivo, a burguesia não superou e nem teve a intenção de superar a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Ela reservou para si a atividade intelectual e não deixou de ver nela uma atividade superior àquela que requer o esforço físico. A nova classe hegemônica, na verdade, não poderia menosprezar o caminho para a racionalização de sua consciência e para a sistematização do novo sistema estabelecido.

A consciência burguesa necessitava, mais do que nunca, a partir do século XVIII, ser universalizada, para o estabelecimento do consenso tão desejado pela nova classe hegemônica, diante de um mundo acostumado a pensar a partir de um universo quase que exclusivamente religioso.

Dáí o surgimento da escola pública e universal, tal qual a dos tempos atuais, com a função de impor a visão de homem e de mundo, o jeito de ser e os valores da nova classe, cuja hegemonia foi conquistada, no campo econômico-político, com a força das armas.

CAPÍTULO II

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO POLÍTICO

1. Um espaço político da burguesia

1.1. *A importância da consciência burguesa*

A burguesia, desde o seu surgimento, na Baixa Idade Média, dado a sua condição de liberdade em relação à terra, a sua mobilidade, a sua participação nos negócios e o seu contato com diferentes povos e lugares, começou a adquirir uma consciência, distinta tanto da consciência dos servos quanto da dos senhores feudais.

O processo de trabalho artesanal e o comércio proporcionaram-lhe um modo de vida próprio e, em decorrência disso, uma nova percepção da realidade que iria entrar em choque com os valores da nobreza, fossilizados pelas idéias religiosas.

Ao abrir as suas primeiras “salas” de aula, os burgueses não tinham outra intenção senão a de contrapor à educação cavaleiresca dos castelos e à educação metafísico-teológica do clero, uma educação centrada nas ciências naturais e na matemática, que lhes fosse útil, sobretudo em seus empreendimentos.

Na fase renascentista, quando a nova classe começava a racionalizar a sua concepção de mundo, buscando trazer à esfera do humano o foco de atenção, as questões em torno da igualdade e da liberdade, eram questões, antes de tudo, que diziam respeito à vida prática e não a elucubrações metafísicas.

Nessa fase, a Reforma, pôde expressar, no nível religioso, a importância do indivíduo na interpretação dos textos sagrados, fato que traria mais consequência prática que a própria filosofia racionalista de Descartes, que coloca o indivíduo pensante como premissa básica da própria existência. Isto porque a religião, reelaborada sob a ótica burguesa, teria maior peso no propósito de desestruturação de uma sociedade que, embora já acostumada com os lucros obtidos pela burguesia e pelas antigas classes dominantes, ainda não havia abandonado a idéia da usura como crime e pecado.

Desde os tempos da efervescência revolucionária pelos quais passaram a Inglaterra, os Estados Unidos e a França, a burguesia vem manifestando a idéia de que a educação é o meio necessário para se eliminar a ignorância e

os preconceitos, condição *sine qua non* para se chegar à pretendida “idade de ouro do conhecimento”.

As burguesias inglesa e estadunidense, não tiveram, contudo, o propósito de enquadrar a religião como fonte das trevas, como fizeram os intelectuais deístas do iluminismo francês. Enquanto os princípios que firmaram o Estado francês impulsionaram a burguesia a colocar na clandestinidade todos os membros do clero que se recusaram a abjurar o ofício religioso, os revolucionários e os intelectuais ingleses e estadunidenses, firmaram os seus estados de modo a fortalecer os ideais religiosos. Mesmo porque o puritanismo protestante sobre o qual se firmavam tais ideais vinha de encontro aos interesses da nova classe hegemônica.

Mas, o que as burguesias européias e norte-americanas têm como percepção comum, em todas as suas fases, é a idéia de que todos os indivíduos têm as mesmas chances de empreender, prosperar e lucrar com o seu próprio esforço.

Os burgueses não deixavam de viver, ao assumir a hegemonia política, ainda na sua fase manufatural, o paradoxo criado entre o capital produtivo privado e o capital público, destinado à manutenção da corte. Pois, ela via a si mesma como uma classe que se opunha tanto à prodigalidade e extravagância na gestão dos poderes públicos quanto à ociosidade dos que vivem

de rendimentos que, quanto mais superam os incentivos às manufaturas, mais deixam pobres os habitantes da nação.¹⁸

1.2. *A imposição da consciência burguesa*

A burguesia, durante o processo revolucionário, colocou como bandeira de luta aquilo que, aparentemente, era de interesse de todos os dominados: a igualdade, a liberdade, a propriedade e a educação para todos. Isto porque ela necessitava de consenso em torno de seus projetos políticos contrários aos interesses das classes que mantinham a velha ordem feudal.

Ela não explicitava, contudo, os seus reais interesses de se constituir, sozinha, a nova classe hegemônica, deixando fora das instâncias de decisões, os camponeses que demonstravam sua força, durante o desencadeamento do processo.

Assim, no final do processo, o conceito de “ordem natural” utilizado por Adam Smith para combater a elite ociosa que vivia dos privilégios políticos e legais firmados na tradição, passa a ser utilizado pelas elites burguesas para justificar a desigualdade e a nova hierarquia que subordina o campo à cidade, os trabalhadores aos patrões e o trabalho manual às atividades intelectuais.

¹⁸ Cf. Adam Smith, *An inquiry into the nature and causes of the walth of nations*, p. 142-147.

Adam Smith, ao situar a educação das corporações, que em geral durava de três a cinco anos, e ao comparar o **skilled labour** dos trabalhadores industriais com o **common labour** dos camponeses, concluiu que o trabalho agrícola, embora não exigisse a formação típica das corporações, necessitava de um tão grande conhecimento e de uma tão grande experiência que só eram comparados àqueles exigidos pelas belas-artes e pelas profissões liberais. E no entanto, tal conhecimento e tal experiência, ao contrário do que acontecia nas escolas das corporações, era adquirido naturalmente pelos camponeses.¹⁹

Rousseau, também, detinha a convicção de que o camponês não necessitava de educação porque ele observava a natureza, sua verdadeira mestra. Da mesma forma, os pobres não precisavam de educação, porque estes estavam seguindo, na sua condição, os caminhos da natureza.

“O pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não poderia ser outra. Ao contrário, a educação que o rico recebe de sua condição é a que menos lhe convém tanto para si quanto para a sociedade. Ademais, a educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas: ora, é menos razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre, pois em proporção do número das duas condições, há mais arruinados do que enriquecidos. Escolhamos portanto um rico; teremos certeza, ao menos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem sozinho”.²⁰

¹⁹ *Ib.*, p. 52.

²⁰ Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou Da educação*, p. 29.

A concepção que a burguesia fez prevalecer ao longo do tempo em relação ao homem do campo, a partir da noção de “natureza” de Smith e Rousseau, esconde, contudo, no seu bojo, um caráter discriminatório de conseqüências perversas. Isto porque ela sempre se serviu da condição dos camponeses pobres e do fato de não serem educados, para negar-lhes tanto os direitos firmados no contrato de trabalho com os trabalhadores urbanos quanto o acesso às instâncias de decisão da esfera política.

Inicialmente, a burguesia tinha a necessidade de fazer impor a sua concepção de mundo contrária à concepção tradicional da nobreza. Depois, com o desenvolvimento das manufaturas, com as novas divisões do trabalho, com a acumulação da riqueza e, mais precisamente, com a mecanização e a produção em série dos bens de consumo, mais do que nunca a burguesia sentiu essa necessidade, uma vez que, a sua maior contradição passou a ser explicitada pela nova classe operária, que mantinha como patrimônio, da mesma maneira que os camponeses pobres, unicamente, conforme reconhecia Smith, a força e a habilidade das mãos.²¹

Apesar de o contrato de trabalho fazer aflorar dentro do capitalismo um avanço ético em relação ao sistema feudal, exatamente por liberar os trabalhadores de sua condição de inferioridade, ou seja, por supor uma condição de igualdade, onde eles se tornam livres para vender ou não a sua força de

²¹ Cf. Adam Smith, *A inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, p. 52.

trabalho, na prática, o que veio a ocorrer foi o domínio do capitalista sobre os trabalhadores que, com necessidades sempre urgentes, tinham que estar sempre cedendo, na hora de negociar.

Durante o processo de instauração do sistema capitalista, os trabalhadores urbanos foram adquirindo, ao longo do tempo, uma consciência bem diferente da consciência burguesa acerca da nova realidade.

Por isso, a burguesia, detentora de um sistema racional, explicativo do processo de mudanças por ela desencadeado, necessitava, a todo custo de um meio moderno para convencer a grande massa de trabalhadores urbanos de que a única concepção de mundo, a única maneira de ser, de agir e de falar, e os únicos valores verdadeiros existentes eram os da nova classe detentora de poder.

Dessa forma, os clamores de Lutero por um ensino público gratuito e universal, da época da Reforma, passa a ser uma bandeira da burguesia. Quanto mais salas de aulas, mais ela teria aberto um espaço para a imposição de sua ideologia.

Primeiro, a burguesia fez, com auxílio dos camponeses, as mudanças necessárias à satisfação de seus interesses. Em seguida, seria necessário os trabalhadores excluídos acreditarem na ordem natural das coisas, nos ditames da natureza, que faz dos “mais aptos” os dirigentes, os legisladores, os

juizes, os patrões, os mestres etc.; e dos “menos aptos” os dirigidos, os subalternos, os fracassados etc.

E nada melhor do que a escola para convencer os trabalhadores de que eles precisavam renunciar às suas liberdades individuais, para viver em sociedade, em harmonia.

O mesmo Rousseau, que via a propriedade privada como causa da degradação do homem, propôs o contrato social como alternativa ao conflito.

“Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria.

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não têm eles outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto”.²²

Embora reconhecendo que com a propriedade privada desapareceu a igualdade e que com ela o homem tornou-se escravo de suas necessidades e de seus semelhantes, ele reconhece também que sem ela não há condição para a organização política. Longe de buscar uma volta ao estado de natureza, Rousseau imaginava uma sociedade democrática, que viesse compensar a perda do estado natural. Não seria uma sociedade sem a propriedade pri-

²² Jean-Jacques Rousseau, *Do contrato social*, p. 31-32.

vada, mas com o controle da produção, feito de tal modo a atender aos interesses dos diferentes seguimentos sociais.

Já na fase de consolidação da revolução industrial Hegel iria analisar a história como uma sucessão de saltos qualitativos cuja culminância é a sociedade capitalista. Darwin elaboraria a teoria da evolução, e uma plêiade de discípulos colocaria o homem civilizado moderno no cume dessa evolução. Comte também não deixaria de classificar os diferentes estádios da evolução denominando de “científico” aquele a que chegou a sociedade capitalista. E Durkheim chegaria a conceber a sociedade capitalista como uma sociedade orgânica, harmônica, onde todas as partes se interdependem e se submetem ao comando do cérebro, que é o Estado, com os seus aparatos coercitivos e educacionais, todos com o mesmo fim de manter a ordem social.

Nos países ricos da América do Norte, da Europa, da Ásia e Oceania a sala de aula adquiriu, nos tempos hodiernos, uma importância tamanha que se tornou uma questão prioritária levá-la a todos os segmentos da sociedade.

É porque lá, as elites dirigentes perceberam a importância desse espaço para a imposição de sua consciência.

Nos Estados Unidos, por exemplo, a burguesia que outrora massacrava com seus exércitos a população indígena, resolveu, nos tempos atuais, construir escolas nas reservas. O governo americano chegou a construir, em Lawrence, Kansas, a *Askill Indian Nations University*, onde estudam índios

das mais variadas tribos do país. Não que o governo estivesse pensando nos índios tendo em vista a preservação de sua identidade, pois o propósito era o de inserir na sociedade global, tornando “americanos”, aqueles que se referiam a si mesmos como membros da “Nação Indígena”.

A burguesia dos países ricos, ao defender a educação escolar para todos, não tinha outro propósito senão o de reproduzir o sistema capitalista, fazendo todos crerem que este sistema é, como afirmavam Adam Smith e os intelectuais burgueses posteriores a ele, o mais conveniente para todos.

E nos tempos atuais, a idéia reinante, na qual burguesia não só acredita como tenta impor a todos, é a de que o sistema capitalista seja o único sistema triunfante a persistir na história. E, para ela, todas as nações deverão fazer parte de uma nova ordem internacional, voltada para um único mercado, sob o regime da livre iniciativa e sob a égide das superpotências do primeiro mundo.

1.3. *A alienação implícita do trabalhador*

Desde que a burguesia passou a influir nas decisões políticas, financiando os projetos políticos dos tiranos renascentistas, a sala de aula burguesa já era cenário para a veiculação de seus interesses, sobretudo no que diz respeito àquilo que mais lhe interessava e que sempre lhe interessaria até os dias de hoje, que é a propriedade.

A sabedoria burguesa, em todos os tempos de existência dessa classe, não esteve voltada para outra coisa senão à propriedade. A geografia ou mais precisamente a cartografia era para ela uma espécie de “mapa do tesouro”. A física proclamou a capacidade de domínio burguês sobre a matéria. A matemática se constituía uma ciência voltada sobretudo à indústria bélica, de importância estratégica para se conquistar e preservar o poder, cujos fundamentos é a propriedade. O direito continuou sua relação com justiça, e esta com a propriedade, na mais genuína concepção burguesa. A sociologia surgiu instrumentalizada pela burguesia como ciência necessária a explicar e justificar a sociedade capitalista. E à antropologia coube, no início do século XX, a função de explicar a cultura, a maneira de ser, os hábitos e costumes dos povos a serem dominados pelas nações imperialistas.

Desde que a burguesia assumiu o poder político, mediante processo revolucionário, primeiro na Inglaterra e em seguida no restante da Europa, ela produziu no seu meio intelectuais orgânicos que, a exemplo dos filósofos clássicos gregos, dos medievais e renascentistas, tentaram explicar a ordem estabelecida do ponto de vista da nova classe dirigente.

Como o eixo de explicação da realidade passa pelo critério de cientificidade, baseado na observação dos fatos, teóricos do liberalismo burguês não deixam de demonstrar as relações causais existentes entre a riqueza e o trabalho, entre a remuneração do trabalho e a qualidade da prole.

Adam Smith chegou a situar o caráter “sagrado” do trabalho:

“A propriedade que cada homem tem sobre o seu próprio trabalho, que constitui a base de todas as outras propriedades, é sagrada e inviolável. O patrimônio de um homem pobre repousa na sua força e na habilidade de suas mãos; e impedi-lo de empregar esta força e habilidade da maneira que achar apropriada, sem injúria para os seus vizinhos, é uma nítida violação desta propriedade sagrada”.²³

Mas, ao proclamar o caráter “natural” da divisão do trabalho,²⁴ ele fez a justificação da desigualdade tal qual interessa à burguesia.

Também Rousseau, mesmo apontando o caráter pernicioso da sociedade capitalista, além de não fugir ao conceito de “natureza” burguês, se constitui no maior expoente na defesa desse conceito. Ele, como Hobbes, Locke e, em geral, os governantes burgueses, sobretudo nas situações de crise, vêem o pacto social como uma espécie de “poção mágica” capaz de superar impasses sem que haja perdas consideráveis para as classes dominantes.

Em Hobbes, quem não tem o que é “seu” nada pode reclamar, porque a justiça não existe para ele, que não estaria incluído no conceito de justiça ensinado nas escolas. Em Rousseau, havendo o consentimento, no contrato, cessa ou pelo menos torna tolerável o estado de injustiça, pois o que prevalece é a vontade geral, uma vontade indestrutível, constante, inalterável e pura, ainda que “emudecida” pelo afrouxamento do liame social, pelo enfra-

²³ Adam Smith., *op. cit.* p. 52.

²⁴ *Ib.*, cf. Cap. II: Of the Principle which gives occasion to the Division of Labour, p. 6.

quecimento do Estado, pelos interesses particulares que se fazem sentir, pela influência das pequenas sociedades sobre a grande, pelo interesse mais vil se apavoneando com o nome do bem público.²⁵

O trabalho, na teoria burguesa, é fonte de riqueza. Mas o trabalhador não está inserido nessa teoria como agente e beneficiário da riqueza. Pois faz parte da natureza dessa sociedade, a riqueza ficar para os patrões, para os novos senhores, os burgueses.

O trabalhador, na concepção de intelectuais que freqüentavam as universidades burguesas, não precisa passar por essas escolas, mas apenas pela sala de aula destinada ao aprendizado do ofício, que não o colocará em contato com as mais variadas situações e o deixará, como diz Smith, sem muita inteligência. Já a sala de aula burguesa vai ensinar à nova classe o conhecimento científico, geral, necessário ao domínio do mundo. Conhecimento esse que a colocará numa situação de superioridade “natural” diante da classe trabalhadora.

Não é por menos que Voltaire nutria-se de um desprezo considerável pelo homem comum, sem o conhecimento científico e incapaz de se utilizar da razão que os *gentlemen* portadores da nova “iluminação” detinham. O homem que confunde os negros africanos com os animais e só a muito custo reconhece neles algum traço de humanidade, e que vê diferentes espécies de

²⁵ Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Do contrato social*, p. 117-118.

homem tão distintas entre si como umas árvores das outras,²⁶ reconhece uma desigualdade própria do estado natural comum aos animais e aos homens e uma somente ligada aos homens. Ele não só entende que o mal real não está nessa desigualdade e sim na dependência, como também acredita na impossibilidade da igualdade, por ser a miséria uma “condição agregada” à nossa espécie. Assim, aos indigentes só restam duas opções: oferecer seu trabalho aos ricos tendo em vista sua sobrevivência ou atacá-los para serem vencidos e tornarem-se escravos.

“No nosso desgraçado globo é impossível que os homens que vivem em sociedade não estejam divididos em duas classes: a dos ricos, que governam, e a dos pobres, que servem; e estas duas subdividem-se em outras mil e estas mil, ainda, possuem caracteres distintos.”²⁷

Voltaire entende que os trabalhadores, em sua maioria, já nasceram na miséria, e somando-se a isso, o trabalho constante impede que sintam sua triste condição. Mas, quando eles reparam nessa miséria, geram guerras que, por sua vez, culminam na submissão do povo aos poderosos que possuem aquilo que é senhor de tudo num Estado: o dinheiro.

De certa forma, Voltaire já antevê uma certa alienação provocada pelas condições de trabalho, mas não são essas condições, para ele historicamente “necessárias”, um elemento negativo ao trabalhador. As pesadas jornadas de

²⁶ Cf. Voltaire, *Tratado de Metafísica*, p. 66-67.

²⁷ Voltaire, *Dicionário filosófico*, p. 133.

trabalho enfrentada pelos trabalhadores do campo e da cidade, segundo os critérios da mentalidade burguesa desse sarcástico iluminista, eram também a condição de sua relativa felicidade.

Na tão simplificada visão que os iluministas tiveram do processo histórico do qual fizeram parte, a degradação da condição humana é um produto das idéias religiosas, que mantêm a população na mais completa ignorância. A educação pela razão seria o caminho para libertar a humanidade do domínio dessas idéias fundamentadas na fé e no argumento da autoridade religiosa, que impediam a grande maioria de pensar.

2. A apropriação do espaço da sala de aula pelo trabalhador

2.1. A apropriação do conhecimento formal e seu redimencio - namento

Desde que a formação das cruzadas exigiram, na baixa Idade Média uma maior produtividade da terra, novas técnicas de produção foram sendo descobertas no campo, e essas descobertas, além de proporcionarem a produção de um excedente muito grande, provocaram a liberação da mão-de-obra camponesa cuja conseqüência foi o crescimento e a miséria das cidades.

Com o surgimento dos Estados nacionais e o fortalecimento dos exércitos, os campos, durante séculos habitados e cultivados pelos servos das glebas, foram se transformando em enormes pastos:

“De fato, a todos os pontos do reino, onde se recolhe a lã mais fina e mais preciosa, ocorrem, em disputa do terreno, os nobres, os ricos e até santos abades. Essa pobre gente não se satisfaz com as rendas, benefícios e rendimentos de suas terras; não está satisfeita de viver no meio da ociosidade e dos prazeres, às expensas do público e sem proveito para o Estado. Eles subtraem vastos tratos de terra da agricultura e os convertem em pastagens; abatem as casas, as aldeias, deixando apenas o templo para servir de estábulo para os carneiros. Transformam em desertos os lugares mais povoados e mais cultivados. Temem, sem dúvida, que não haja bastantes parques e bosques e que o solo venha a faltar para os animais selvagens”.²⁸

Esse quadro inglês, marcado pelo latifúndio, corresponde a uma situação de desenvolvimento das manufaturas e, por conseqüência, das escolas gremiais, que iriam preparar o trabalhador urbano para o ofício.

O mesmo quadro poderia ser visto na época das utopias em todos os países ricos da Europa, especialmente a França, a Espanha e Portugal. A diferença destes dois últimos em relação à Inglaterra está no fato de impedir o desenvolvimento das manufaturas nas colônias.

Assim, enquanto os Estados Unidos e o Canadá desenvolveram as manufaturas e muito mais rapidamente tornaram obsoleto o sistema produtivo centrado nos latifúndios e na mão-de-obra escrava, o Brasil e as colônias

²⁸ Thomas Morus, *A utopia*, p. 47-48.

espanholas, além de se manterem impedidos de se industrializarem, pelas políticas de colonização das nações ibéricas, também não desenvolveram sistemas educativos que contemplassem os trabalhadores, mesmo porque a mão-de-obra dessas colônias permaneceriam por muito tempo em regime de escravidão.

A burguesia cresceu econômica e politicamente defendendo escolas para todos, embora tenha explicitado através de Adam Smith e Rousseau ser desnecessária a educação para os camponeses e para os pobres. No século XIX, já firmada no poder, a burguesia coloca como questão fundamental a universalização da escola como meio de universalizar a sua consciência.

Mas a burguesia não tinha o interesse de que a classe trabalhadora chegasse ao mesmo nível de conhecimento que ela. Na fase de especialização do trabalho manual, era necessário que o trabalhador atingisse nada mais nada menos que um conhecimento especializado, que o qualificasse ao exercício da função na indústria.

As universidades, desde o seu surgimento no seio da Igreja Católica e da burguesia, com o ensino superior, eram um espaço reservado à formação das elites, interessadas em dominar o conhecimento científico tão necessário ao domínio das forças produtivas.

E mesmo as escolas jesuíticas, tão questionadas por serem avessas às ciências naturais, paradoxalmente, se constituíram num espaço de formação da maioria dos intelectuais burgueses que sobre elas lançaram suas farpas.

Mesmo defendendo escola para todos, a burguesia não defendia uma mesma escola para todos, e sim uma escola para o trabalhador e outra para si mesma. As mudanças educacionais defendidas pela burguesia até os tempos atuais foram, em todas as épocas, para reforçar esse dualismo e nunca para eliminá-lo.

No século passado, com a mecanização da indústria e a produção em série, que levaram a Inglaterra a buscar novos mercados de consumo, houve uma certa desqualificação da mão-de-obra existente e as mudanças educacionais deveriam acontecer em função da necessidade requalificar essa mão-de-obra.

Convém ressaltar que as nações colonizadoras do século passado - Portugal, Espanha, Holanda, França e Inglaterra - mudaram não só a base de sua produção agrícola como também a sua divisão de trabalho, em relação ao que se verificava até então. Na Inglaterra, por exemplo, surgiram as grandes lavouras de algodão e ganharam destaque, em lugar dos antigos barões, os **cotton lords**.²⁹

²⁹ Cf. Karl Marx, *Textos filosóficos*, p. 82.

Nesse contexto de reestruturação da divisão do trabalho, a requalificação se deu em torno da especialização requerida pela nova indústria, que no final do século XX, com a união dos mercados e com o desenvolvimento da informática, tornar-se-ia novamente obsoleta, pela exigência de uma mão-de-obra qualificada com um conhecimento o mais abrangente possível.

Se olhada do ponto de vista da burguesia, idealizadora da escola pública, gratuita e universal, tanto a escola de “alto padrão” reservada a si mesma quanto a menos equipada e com profissionais mal pagos, tidas como de “baixo padrão” são espaços necessários à manutenção de seus interesses.

Nos países ditos desenvolvidos da Europa e da América do Norte, por mais que a burguesia tenha a escolarização de todos os seus habitantes como prioridade fundamental e conceba a educação como base de sustentação do desenvolvimento, há uma diferenciação acentuada entre a escola pública para as camadas subalternas da sociedade e aquela que é destinada a formar as suas elites.

A dualidade não está na concepção de ensino existente na política educacional de cada país. Não se trata de uma questão conceptual, mas ela existe na execução dessa política, que é discriminatória.

O caso da criação de uma universidade para os índios norte-americanos é um exemplo típico desta dualidade. Em Lawrence existe a maior universidade pública do Kansas e, no entanto, o acesso a essa universidade ou a

qualquer outra grande universidade do país era, para os índios, algo muito distante.

Dois índios conhecidos em Kansas, Rupert Pate e Lance Burr, o primeiro pela defesa que faz, como advogado, das nações indígenas, e o segundo como professor universitário e membro atuante da nação *kickapoo*, foram unânimes em dizer, numa entrevista,* que o objetivo da *Askell Indian Nations University* de inserir os índios na sociedade global era o de acabar com eles enquanto indígenas, embora isso não fosse explicitado. Mas, ao ingressar naquela universidade, pela falta de outra opção, aqueles índios que já haviam perdido o contato com a tribo e, muitas vezes, se sentiam envergonhados de ser índios, ao adquirirem um conhecimento histórico de seu povo e das sociedades pre-colombianas em geral, conhecimento esse que não detinham mesmo quando viviam nas suas reservas, eles recuperaram sua auto-estima, saem da universidade sentindo-se orgulhosos de sua procedência e se autodenominando índios de verdade.

Este fato é um exemplo típico do que vem acontecendo com a escola desde que ela se tornou uma bandeira da burguesia.

Os trabalhadores, aos poucos, foram se apropriando da sala de aula e transformando esse espaço burguês num espaço seu.

* A entrevista foi feita formalmente, nas dependências da *Askell Indian Nations University*, no dia 5 de julho de 1994, com as pessoas supracitadas e, além delas, alguns estudantes e o professor Ray Farve, militar aposentado, que é pesquisador e admirador da causa indígena. Outras entrevistas foram feitas com índios lakota, nas reservas de *Rosebad* e *Pine Ridge*, do Dakota do Sul.

Mas para que isso acontecesse foi necessária uma luta incessante que começou no século passado e ainda não teve fim.

Primeiro, os trabalhadores, no processo de organização de classe, sentiram-se necessitados da apropriação do conhecimento formal produzido e acumulado ao longo do tempo, sobretudo pela burguesia, para redimensioná-lo em função de seus interesses. Em seguida, os trabalhadores se viram necessitados de confrontar esse conhecimento com a realidade, desvendando as ideologias subjacentes desse conhecimento. E finalmente, eles buscaram produzir, o seu próprio conhecimento, utilizando-se de instrumentais teóricos e de métodos científicos de investigação até então só possíveis às elites burguesas.

2.2. O confronto entre a ideologia burguesa e a consciência proletária

Antes da universalização da escola burguesa, os camponeses, longe das escolas das corporações, em determinadas partes da Europa empreenderam algumas guerras, em comum com os burgueses arruinados. A Alemanha, fragmentada politicamente e desagregada em províncias com interesses locais, foi um dos berços dessas guerras.

Não se pode pensar nessas guerras sem se colocar o envolvimento do clero como representante ideológico da nobreza, ridicularizada pela plebe.

Mas, também seria um equívoco menosprezar a importância do chamado “baixo clero” na sistematização das lutas dos dominados.

“Os pregadores do campo e das cidades constituíam a fração plebéia do clero. Achavam-se à margem da hierarquia feudal da Igreja e eram excluídos do gozo de suas riquezas(...) Graças à sua origem burguesa ou plebéia conservavam o contato com as massas e o conhecimento de suas condições de vida, o que os fazia, apesar de seu ofício, simpatizar com as causas burguesa e plebéia. Os monges, salvo contadas exceções, não tomaram parte nos movimentos da época; os pregadores, em troca, lhes deram teóricos e ideólogos e não poucos morreram no cadafalso...”³⁰

Foram os camponeses, que se organizaram a partir do Renascimento, formando um partido revolucionário baseado nas doutrinas de Martinho Lutero e Tomás Münzer.³¹ Inspirados pelo cristianismo primitivo, conhecido a partir da tradução da Bíblia, feita por Lutero, os camponeses, liderados por Münzer, desencadearam um processo revolucionário que deixou a nobreza anticlerical, a burguesia e o próprio Lutero mais do que assustados: eles reagiram violentamente contra os movimento que ajudaram a criar. Lutero passou a incitar os aliados a “despedaçá-los”, a “degolá-los”, a “apunhalá-los” e a “matá-los, como se mata a um cão furioso”.³²

Na segunda metade do século XVIII, quando a burguesia francesa fez sua revolução, os camponeses, em estado de extrema miséria, participaram

³⁰ Friedrich Engels, *As guerras camponesas na Alemanha*, p. 30.

³¹ *Ib.*, cf. p. 42.

³² *Ib.*, cf. p. 45-46.

ativamente. Apesar de o alto clero, formado sobretudo pelos bispos e abades, todos provindos da nobreza, possuir a quinta parte de todas as terras na França e votar com a nobreza do *Segundo Estado*, a quase totalidade do clero plebeu, que formava mais da metade do *Primeiro Estado*, votava com a burguesia, a favor dos interesses *revolucionários* que uniam os burgueses e os camponeses do *Terceiro Estado*.

O clero camponês que apoiou a revolução* , bem como as lideranças camponesas, foi massacrado pelo partido dos jacobinos, que instaurou o regime do terror, e colocou na clandestinidade todos os que conseguiram escapar da guilhotina, fazendo uma grandiosa e sangrenta demonstração de que a burguesia chegou ao poder para fazer de seus interesses os únicos interesses a ser considerados na nova situação.

A sala de aula burguesa não teria outro objetivo senão a de reproduzir esses interesses burgueses com a maquiagem necessária para ofuscar a consciência do proletariado destinado a acreditar na “universalidade” desses interesses.

A sala de aula seria constituída pela burguesia um espaço idêntico ao de uma igreja, onde se reproduzia a ideologia da nobreza. Não é à toa que ambas têm uma disposição semelhante. A diferença consiste em que a sala de

* Dos quase 1200 deputados que compunham os Estados Gerais na assembléia constituinte de 1789, em Versalhes, metade era do povo e a outra metade dividia-se eqüitativamente entre a nobreza e o clero, sendo que a maioria do clero (145 vigários mais 3 bispos = 148) estava com o povo e o resto (todos os outros bispos, os abades e outros vigários = 136) com a nobreza.

aula é um ambiente laico, onde o professor assume o papel que, na igreja, é ocupado pelo ministro religioso.

A burguesia instaurou, pela força das armas, o Estado fundamentado em seus princípios -- democracia, liberdade, igualdade, individualismo e propriedade -- e composto de um aparato jurídico-político-ideológico que funciona eficazmente até os tempos hodiernos contra a classe trabalhadora.

A escola faz parte desse aparato com a função de inculcar a ideologia burguesa. Émile Durkheim, ao conceber o Estado como cabeça da sociedade capitalista, tida por ele como uma sociedade *orgânica*, ou seja, uma sociedade harmoniosa, perfeita, concebe à educação o papel de reproduzir essa harmonia, pela inculcação da moral social. Louis Althusser (1969/1970) concebeu o *aparelho escolar* como o *aparelho ideológico de Estado* dominante nas formações sociais capitalistas. Esse aparelho, de maneira mais eficiente que os demais, quer seja o político, o religioso, o familiar, o cultural e o das comunicações, reproduz as relações de produção, ou seja, as relações de exploração capitalistas.³³ E Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970), na linha de pensamento de Althusser questionam a posição conservadora de Durkheim que determina como função própria do sistema de ensino a “conservação de uma cultura herdada do passado”:

³³ Cf. Louis Althusser, *Aparelhos ideológicos do Estado*, p. 78-79.

“... o *conservadorismo pedagógico* que, em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do *conservadorismo social e político*, já que, sob a aparência de defender os interesses de um corpo particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da ‘ordem social’.”³⁴

Os idealizadores das teorias reprodutivistas captaram muito bem as intenções da burguesia, sobretudo a burguesia francesa, mas entraram no esquema fechado do mecanicismo funcionalista incapaz de prever as reações das classes subalternas, com sua consciência própria, situada historicamente a partir das condições desumanas em que vivem, situações estas que contrastam dia-a-dia com a ideologia burguesa.

Negar a capacidade de reação dos dominados é negar a dialeticidade existente nas relações sociais. A idéia da reprodução pura e simples do sistema capitalista pelos aparelhos ideológicos sem a contraposição das vítimas da dominação não foge ao esquema idealista daqueles que vêem as idéias como fundamento da realidade.

Mesmo onde o capitalismo se estabeleceu de maneira mais sobejante e a escola está ao alcance de todos, como aparelho ideológico mais adequado do Estado burguês, a população juvenil não só percebe a violência dissimulada no simbolismo da linguagem e das relações existentes como também as intenções dos aparatos militares montados dentro da escola para utilizarem a

³⁴ Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron, *A reprodução*, p. 207.

força a qualquer momento contra aqueles que se insubordinarem de maneira agressiva contra a “ordem vigente”.

Ao entrar na sala de aula, o trabalhador não deixa de ser um ser histórico, que lida com as contradições existentes na realidade, que sente a desumanidade das relações existentes no mercado de trabalho, que se vê diminuído diante do sistema cuja tendência é reforçar sempre mais os oligopólios, a propriedade e a ganância dos patrões, bem como a separação entre o capital e o trabalho, a troca e a competição, o valor e a desvalorização do ser humano.

O trabalhador, na verdade, lida, no seu ambiente de trabalho, com os aparatos que, muito antes do espaço da sala de aula, serviram à sua formação teórico-política: o sindicato, a associação ou o partido político.

E quando chega à sala de aula, nem sempre encontra um professor disposto a reproduzir a massa de conhecimento acumulada. Mesmo porque, uma parcela desses profissionais não só contribuem para desvendar as contradições e os jogos de interesses existentes na realidade histórica dos textos como também para um posicionamento político mais adequado aos interesses de sua própria classe social.

2.3. A sala de aula como espaço político dos trabalhadores

A burguesia, no século XIX, já havia consolidado em toda a Europa o seu papel de classe revolucionária: fez ruir as relações feudais e, desenvolvendo e ampliando as forças produtivas, estabeleceu o novo sistema de produção capitalista, com a produção e o consumo globalizados.

Marx e Engels traçaram um quadro das conquistas históricas da burguesia, mas, ao mesmo tempo, eles previram a queda da supremacia econômica e política da burguesia pelo gigantismo da produção e do mercado:

“... a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas de que dispõe não mais favorecem o desenvolvimento das relações de propriedade burguesa; pelo contrário, tornaram-se poderosas demais para essas condições, que passam a entravá-las; e toda vez que as forças produtivas sociais se libertam desses entraves, precipitam na desordem a sociedade inteira e ameaçam a existência da propriedade burguesa. O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu seio. De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? À preparação de crises mais intensas e destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las.”³⁵

Ainda segundo Marx e Engels a burguesia não só forjou as armas de sua destruição, mas também os homens que manejariam essas armas, que são os operários modernos, ou os proletários.

Para eles, no momento em que a burguesia transformou-se em classe dominante, somente o proletariado constitui-se como classe revolucionária.

³⁵ Karl Marx & Friedrich Engels, *Manifesto do Partido Comunista*, p. 81-82.

As outras classes que se defrontam com a burguesia, ou são conservadoras, como as classes médias, que só se aliam ao proletariado em função de sua existência enquanto classes médias, ou têm a propensão de se venderem à reação, embora possam ser arrastadas pelo movimento revolucionário, como é o caso do lumpemproletariado.³⁶

Marx e Engels falam da educação burguesa como uma determinação dessa sociedade, das condições sociais em que os burgueses educam seus filhos e da intervenção direta ou indireta que fazem por meio das escolas e da proposta comunista de arrancar a educação da influência burguesa.

Sendo porém o Partido Comunista um partido que visa a derrocada dos sistema capitalista, as mudanças propostas por Marx e Engels deveriam ser precedidas, evidentemente, pela chegada do proletariado ao poder e a conseqüente instauração de uma nova sociedade, tendo o proletariado como classe dominante.

Mas, ao contrário do que previram Marx e Engels, as crises do capitalismo, embora tenham trazido sérias preocupações à burguesia, não a colocaram num estado de agonia e muito menos de morte. Nem as guerras sangrentas do século XX, guerras essas provocadas por disputas econômicas no seio da própria burguesia e que causaram o desespero à população da maioria dos países do mundo, foram capazes de eliminá-la. Pelo contrário,

³⁶ *Ib.*, cf. p. 86

ela saiu mais forte de dentro de cada conflito, dado à sua grande capacidade de ação e reação.

O Partido Comunista só conseguiu vitórias significativas em ambientes ainda com as marcas do velho regime feudal e governados por velhas oligarquias contra as quais se deparava o potencial revolucionário de uma classe que nem sequer era moderna: a dos camponeses, a mesma que, na Europa ocidental, ajudara a burguesia a chegar ao poder, antes de ser por essa excluída da partilha dos bens expropriados da nobreza e do clero.

Ademais, o Partido Comunista não foi o único partido formado, nos países da Europa ocidental, pelo proletariado e pelas elites intelectuais a ele agregadas, nem tampouco foi o único a congregar o movimento social produzido pelo proletariado. Outros partidos formados por parcelas da burguesia, como os liberais católicos, e por setores do clero dissidentes da democracia cristã, em razão de seu envolvimento com o movimento operário, também fizeram concessões às reivindicações da classe trabalhadora e conseguiram congregar uma parcela considerável dos trabalhadores europeus.

A burguesia industrial, por sua vez, tentou impor sua visão de mundo através de um aparato que inclui o sistema de comunicação e os sistemas político, jurídico e educacional. Mas, convencer a classe trabalhadora não é um tarefa fácil e a burguesia sabe disso. Os intelectuais burgueses, reconhecem, desde o século passado, o antagonismo de interesses das duas classes e

o perigo que representam às classes dominantes as condições de vida impostas pelo sistema industrial burguês ao proletariado. E os trabalhadores que freqüentavam a escola pública e conseguiram um relativo acesso aos meios de comunicação burgueses, ao se depararem com o discurso burguês, um discurso com visão paradisíaca da nova sociedade, tinham a contrastá-lo a sua própria realidade.

Há contudo um fator que não pode ser deixado de lado em se tratando da educação: embora a sala de aula “ofertada” aos trabalhadores viesse de encontro aos interesses da burguesia, tendo em vista a necessidade da indústria ter mão-de-obra qualificada, os trabalhadores, nas suas lutas por melhores condições de vida, se “apropriaram” dela transformando-a num espaço adequado aos seus interesses.

Vale dizer que a partir da criação dos sindicatos e dos partidos operários e da conquista do sufrágio universal, a proposta burguesa de escola para todos tornou-se, para os industriais, uma faca de dois gumes. No momento em que os operários europeus começaram a dar atenção ao sufrágio universal, buscando reforçarem suas lutas pela redução da jornada de trabalho, pela melhoria salarial, pelas condições de segurança no trabalho etc., a freqüência à sala de aula, mesmo que à sala de aula improvisada pelo sindicato ou pelo partido, tornou-se para eles algo de fundamental importância.

Com os seus próprios partidos políticos, e podendo ler e escrever, os trabalhadores começaram a medir forças com os partidos burgueses e democratas cristãos, estes fundados pelos católicos para arregimentar a classe trabalhadora e fortalecer a Igreja na sua luta em dois flancos: um contra os liberais e outro contra os socialistas.

Se Marx e Engels erraram no seu prognóstico a respeito de que o desenvolvimento da sociedade capitalista iria culminar no socialismo, desprezando a capacidade da burguesia de se rearticular nos momentos de crise, as críticas que fizeram à educação capitalista, tendo como base as considerações dos socialistas utópicos, os levaram a elaborar novas propostas educacionais que, no século XX, serviriam de sustentáculo para a elaboração do sistema educacional dos países socialistas do Leste Europeu, da Ásia, da África e da América Latina.

Mas, também, as propostas de Marx e Engels influenciaram educadores que, no mundo capitalista, defendem uma escola que sirva aos interesses dos trabalhadores. São esses educadores oriundos da esquerda, do catolicismo e mesmo de outras tendências da escola capitalista, como escolanovismo, que fazem, juntamente com os anarquistas o embate educacional do mundo atual e, em especial, do Brasil.

CAPÍTULO III

A SALA DE AULA A PARTIR DO EMBATE POLÍTICO- EDUCACIONAL

No século XIX, os Estados nacionais europeus, na sua corrida desenfreada pelo domínio das colônias produtoras de matéria-prima e pela conquista de uma melhor fatia do mercado já globalizado, modificaram de modo abrupto as relações de produção e do modo de vida de extensas populações: as cidades deixaram de ser meras extensões do campo e não só passaram a ter vida própria como também inverteram a situação submetendo a si o campo; a indústria tanto desmantelou o sistema de produção vigente como também fez surgir novas necessidades; as extensas famílias patriarcais começaram a ceder lugar às famílias moleculares; e o operariado, concentrado nas grandes indústrias, organizava-se de modo a antagonizar cada vez mais suas posições frente à burguesia.

Diante desse quadro, intelectuais formados no idealismo burguês e no materialismo histórico, influenciados pelas ciências da natureza, buscaram entender essa sociedade, criando assim as ciências sociais. E foi no contexto de surgimento da sociologia, da psicologia, da antropologia etc. que surgiram as teorias pedagógicas, algumas erigidas a partir de fundamentos filosóficos e outras limitadas pelas esferas da própria pedagogia.

No Brasil, essas teorias chegaram, em sua maioria, a partir da segunda metade do século XX e podem ser classificadas em três grupos: 1) as *teorias clássicas* do capitalismo, nas versões de Herbart, Dewey e do tecnicismo; 2) as teorias *crítico-reprodutivistas*, nas versões de Althusser, Bourdieu-Passeron e Baudelot-Stablet; e 3) as teorias *libertárias, libertadoras, crítico-social dos conteúdos e dos conflitos sociais*.

Em que consistem essas teorias? Qual a importância delas à sociedade brasileira? Qual o embate que elas provocam na sociedade e o que esse embate pode servir à classe trabalhadora? São estas as questões a serem colocadas para os educadores brasileiros, e que devem contribuir para que eles entrem no espaço da sala de aula conscientes do papel político que exercem. Ou melhor dizendo, que eles entrem na sala de aula conscientes de que são agentes reprodutores a serviço dos ideais da burguesia, ou de que são agentes transformadores da sociedade, capazes de não só questionarem os valores impostos pela burguesia e as mistificações da sua ideologia, mas também

de criarem novos valores e novas mentalidades que estejam de acordo com os interesses da classe trabalhadora, representada, na sala de aula, pela imensa maioria das crianças e jovens que formam o estudantado brasileiro.

1. As propostas burguesas

1.1. *A escola tradicional*

Enquanto que na Europa e nos Estados Unidos se deu, nos últimos séculos, um crescente desenvolvimento das forças produtivas, em razão tanto da exploração da matéria-prima extraída das nações que formam os patamares inferiores do capitalismo, quanto da utilização das tecnologias produzidas pelas ciências modernas, no Brasil, as classes dirigentes, formadas pelas oligarquias mineradoras e agrárias acumularam capital, inicialmente, através do trabalho escravo, que se manteve até o final do século XIX, e depois através de uma gigantesca concentração da propriedade rural.

Os coronéis que, a partir da segunda metade do século XIX, concentraram em suas mãos as propriedades, tanto para a criação de gado quanto para a produção de café, fizeram do Estado monárquico brasileiro e depois do Estado republicano, um instrumento de favorecimento de seus interesses.

Essas oligarquias, até o fim da República Velha, desde o dismantelamento pombalino da escola jesuítica, no Século XVIII, não ofereceram um

sistema educacional abrangente, capaz de atingir a população do Brasil. As poucas escolas existentes, entre elas as religiosas, tinham a finalidade de educar a elite dirigente, de modo a reproduzir o sistema social vigente.

O que prevaleceu no Brasil foi uma sociedade predominantemente rural, patriarcal, autoritária e conservadora, comandada por uma elite disposta a esmagar toda e qualquer tentativa de subversão por parte dos camponeses. E para essa sociedade autoritária foi criada uma educação também autoritária.

Com o advento da indústria em algumas regiões do Brasil, na Era Vargas, e com a necessidade de se formar mão-de-obra para essa indústria, a educação, que monopolizava o debate entre católicos e liberais, passou a receber a atenção da classe dirigente, reforçada, desde então, por uma incipiente burguesia.

Mas a construção de escolas no Brasil e as reformas educacionais se deram no momento em que as classes dominantes - oligarquias agrárias e burguesia - não só lutavam pela hegemonia política como também se uniam entre si, quando se sentiam ameaçadas pela classe trabalhadora. Assim, a reforma educacional promovida por Getúlio Vargas, através de seu ministro-educador Francisco Campos, no espírito do integralismo e do conservadorismo católico, manteve a educação sob domínio oligárquico, e, portanto, instrumentalizada pelas elites dirigentes, cujo propósito não era outro senão o de explorar e manter sob seu domínio a classe trabalhadora.

Dentro da visão positivista de Comte e que foi bastante aprofundada por Durkheim, a sociedade capitalista, uma sociedade harmônica, poderá ter alguns distúrbios, que causarão um certo desajuste em sua ordem. Entre esses distúrbios, evidentemente, situam-se as manifestações da classe trabalhadora colocadas pelas elites dirigentes no mesmo nível da delinqüência.

Durkheim propõe como solução a esses distúrbios tanto a coação exercita pelos mecanismos repressores do Estado quanto a educação para inculcar os valores predominantes na sociedade vigente.

Foi com esse espírito positivista que os intelectuais governistas brasileiros engendraram, neste século, o sistema educacional brasileiro, diante dos *liberais* que travavam suas lutas contra os católicos e propunham a reconstrução educacional, unificando o ensino e tornando-o público, laico e obrigatório a todos; diante dos *libertários* que combatiam o ensino estatal; e dos *comunistas* ou “revoltosos”*, que formavam uma esquerda messiânica e quixotesca, incapaz de vislumbrar e apontar as causas das reais contradições da sociedade brasileira.

O fato é que prevaleceu o ensino tradicional e junto com ele o pedagogismo conservador que, conforme Wagner Gonçalves Rossi (1978), via na ignorância do povo as causas de suas rebeliões contra a ordem social.

* A população idosa do interior do país se refere, ainda hoje, aos membros da “Coluna Prestes” como “os revoltosos”.

“A escola tradicional era o instrumento precípua desse pedagogismo conservador. Reforçava ela a conformidade e a aceitação da autoridade que a criança já aprendera inicialmente em casa, no seio da família patriarcal, hierarquizada e autoritária. A violência institucionalizada da escola, a vara de marmelo, a palmatória, os grãos de milho nos joelhos, a mais pura repressão pela violência física, punia e prevenia a discordância e a não conformidade. A cópia, a decoração, a repetição da ‘verdade revelada’ pronta, transmitida pelo professor, incumbiam-se de moldar os procedimentos do indivíduo. Assim ‘instruído’ ele estava sendo preparado para viver em sociedade, isto é, para obedecer, concordar, aceitar, conformar-se, cultuando, outrossim, as virtudes fundamentais que a sociedade, tomada como única, contemplava. Para além dos castigos ‘corretivos’ ficavam os prêmios para o educado ou reeducado: uma inclusão tranqüila na sociedade vigente, na condição apropriada à sua classe. Não é de se estranhar que a Igreja e as religiões em geral tenham desempenhado papel preponderante na formulação e execução da pedagogia que mais eficientemente desenvolvia o papel destinado à Escola nesse sistema.³⁷

Como as igrejas em geral tiveram papel preponderante na formulação e na execução dessa pedagogia, ela está impregnada, evidentemente, de um discurso ideológico centrado nos valores morais e religiosos, nos bons sentimentos e nas abstrações como *bem comum, formação do cidadão etc.*

Como a organização da sociedade é vista como dada, estabelecida e imutável, a pedagogia tradicional, centrada na figura do professor, nada mais interessa do que *instruir* as crianças e os jovens, fornecendo-lhes informações para que eles adquiram um comportamento de acordo com as normas e os padrões da sociedade vigente.

³⁷ Wagner Gonçalves Rossi, *Capitalismo e educação*, p. 26.

Os alunos, nessa relação, são vistos simplesmente pelos aspectos intelectuais e sua função é apreender, pela memorização, os conteúdos transmitidos pelo professor, que, possuindo o saber, repassa-os, através de uma conduta docente autocrática.

Através da escola tradicional, o professor *congela* o aluno, retirando-o da sociedade e transformando-o num ser individual, responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. As contradições sociais vivenciadas pelos jovens não entram na sala de aula, seja nos “problemas” levantados pela matemática, seja no estudo do espaço geográfico, seja na memorização dos “acontecimentos” do passado, seja nos desvendamentos fabulosos da biologia, da química e da física. Até mesmo a literatura é direcionada ao romantismo e ao formalismo da linguagem, ficando de fora autores contemporâneos ou mesmo do passado que trazem à tona as questões sociais de forma mais veemente.

Esses alunos, entretanto, no espaço da sala de aula, um espaço burguês, onde não é permitido pensar e que pouco tem a ver com as suas vidas, muitas vezes insubordinam-se, recusam-se a aprender as “verdades” que lhe são apresentadas. E, não raramente, os que, galgando os patamares da vida estudantil, conseguem chegar à ponta do funil, que para os trabalhadores pobres é o 2o. Grau, mal sabem ler e escrever, desconhecem quase que por

completo as regras gramaticais, têm pavor da matemática e dizem detestar a história.

Entre as teorias pedagógicas mais representativas do ensino tradicional, a de Johan Friedrich Herbart (1776-1841), que fez a primeira tentativa de fundamentar na psicologia o processo educacional, chegou ao Brasil somente a partir de 1950, e com os reforços das concepções psicológicas que levaram a pedagogia tradicional ao formalismo e à fragmentação cartesiana de seus conteúdos, tendo em vista facilitar a memorização.

1.2. *A escola nova*

A escola nova é uma versão mais “palatável” das teorias clássicas do capitalismo. Foi elaborada por John Dewey (1859-1952) e seus fundamentos epistemológicos podem ser encontrados no pragmatismo e no experimentalismo adotados por esse educador norte-americano.

As propostas de Dewey chegaram ao Brasil, inicialmente, através de Anísio Teixeira, que foi aluno dele (1928-1929) e teve participação ativa nos meios educacionais brasileiros desde os anos 30, quando assinou o “Manifesto dos Pioneiros” e dedicou sua vida à defesa da educação pública, universal e gratuita, uma educação que “só poderia ser ministrada pelo Estado”.³⁸

³⁸ Cf. Anísio Spinola Teixeira, *Educação não é privilégio*, p. 51-55

Nos anos 60 o escolanovismo ganhou, com Paulo Freire, uma versão popular, sob a influência de Anísio Teixeira e do pensamento católico de Emmanuel Mounier, dando origem à chamada *pedagogia libertadora*. E a partir dos anos 70, quando se deu início à produção de teorias pedagógicas, no Brasil, o escolanovismo não só ganhou adeptos como também recebeu os mais variados questionamentos.

Dewey desenvolveu a *escola nova* a partir do que chama de “princípio de continuidade”, princípio este que supõe uma intrínseca relação de identidade entre: a natureza e a experiência humana, o indivíduo e a sociedade, os grupos sociais e as classes sociais, o moral e o social, a atividade material e a espiritual ou intelectual.

O objetivo dessa escola é fazer reformas profundas na escola tradicional, eliminando a sua passividade, o seu dogmatismo, o seu conservadorismo e o seu elitismo.

A *escola nova*, ao contrário da tradicional, centra suas atenções nos educandos, procurando fazer da educação um resultado da participação deles e dos educadores nas experiências vivenciadas em seu ambiente social.

Dewey concebe a educação como “processo contínuo de crescimento da experiência social participada” e rejeita a idéia de estabelecer-lhe objetivos gerais e últimos, fixos e rígidos, impostos exteriormente. Para ele os objetivos devem estar alicerçados nas atividades e necessidades dos edu-

candos e serem convertidos ao método de cooperação com a atividade dos que recebem a instrução. Entre os múltiplos objetivos que propõe, ele cita:

1) o do *desenvolvimento natural* proposto por Rousseau em razão da saúde, da robustez e da mobilidade física; a consideração pelas diferenças individuais das crianças, com suas preferências e interesses ou aptidões irregulares;

2) a *eficiência social*, tendo em vista os meios de subsistência e o modo por que esses meios são empregados e consumidos (o bom uso dos produtos da indústria);

3) a *eficiência cívica* ou a qualidade de bom cidadão, visando tornar o indivíduo um “melhor companheiro no sentido político”, com “aptidão para julgar sensatamente os homens públicos e as medidas tomadas” e para “tomar parte saliente não só no fazer as leis como também no obedecer-lhes”;

4) a cultura, enquanto algo pessoal, cultivo da apreciação das idéias, da arte e dos interesses humanos mais gerais.³⁹

A *escola nova* confunde-se na verdade, com o seu método: nela são valorizados mais do que qualquer outra coisa os procedimentos. São os procedimentos “democráticos” de uma sociedade “democrática”.

³⁹ Cf. John Dewey, *Democracia e educação*, p. 125-135.

Enquanto que a escola tradicional ampara-se na sociedade oligárquica, patriarcal, onde se dá a dominação autoritária dos pais sobre os filhos, dos maridos sobre as mulheres, das classes proprietárias dos meios de produção sobre as classes subalternas, dos líderes religiosos sobre os fiéis, dos líderes políticos sobre as massas, a *escola nova* ampara-se na democracia formal burguesa, que procura promover a participação das camadas inferiores mas para mantê-las na sua própria classe.

Em comum com a escola *tradicional*, a *escola nova*, identificada com os interesses da burguesia industrial, tem como proposta de sociedade a mesma sociedade capitalista, com a sua divisão de classes. Ela nada mais propõe do que reformas para o aperfeiçoamento dessa sociedade, e na sala de aula, as inovações técnicas surgem com a finalidade de “treinar” os jovens e ajustá-los aos valores da “democracia”, mantendo-os, na sua esfera, como dominados.

O escolanovismo burguês de Dewey, nascido, como a teoria de Herbart, centrado na *psicologia da aprendizagem*, e com uma base filosófica frágil, quando extremado nas posições de Carl Rogers, faz esboroar de vez os seus fundamentos.

Rogers, com sua educação centrada na pessoa, tendo o professor como mero facilitador da aprendizagem, visualiza como fundamento político dos relacionamentos humanos o *organismo* e as *motivações* desse organismo,

motivações essas que têm como substrato “a tendência orgânica à realização”.⁴⁰

De certa forma Marx e Engels, ao desenvolverem sua teoria materialista, colocam o *organismo* como primeiro pressuposto de toda a história humana, em contraposição às considerações idealistas, que colocavam a *consciência* como fator de diferenciação entre os homens e os animais.

“Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprio começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”.⁴¹

Eles advertem, contudo, que tal modo de produção não pode ser considerado só a partir da reprodução da existência física dos indivíduos, pois, o que os indivíduos são depende da sua produção, do que produzem e do modo como produzem.

Ora, a *escola nova* atua como um mecanismo mistificador da realidade, à medida em que reduz o ser humano à sua individualidade e transforma as suas aspirações em algo orgânico e dissociado tanto das condições materiais de sua produção quanto das aspirações da classe trabalhadora, que busca o bem estar numa esfera muito mais ampla do que a da individualidade.

⁴⁰ Carl R. Rogers, *Sobre o poder pessoal*, p. 225ss.

⁴¹ Karl Marx & Friedrich Engels, *A ideologia alemã*, p. 27.

1.3. *A escola técnica*

As considerações em torno da escola técnica situam-se no amplo universo de compreensão em torno da *tecnia*. Na verdade, as concepções tradicionais, desde as conservadoras às que se apresentam com disfarce escolanovista, têm como ponto de partida a ciência moderna, com a sua noção de causalidade, onde tudo é previsível, manipulável, provável.

Mannheim que propõe a superação das deficiências sociais pelo planejamento democrático da ordem social, situa a educação como uma *técnica social* capaz moldar os indivíduos à vida social e de prepará-los aos novos valores da sociedade planejada pelos técnicos que, com sua visão científica, estariam imunes dos desmazelos praticados pelas oligarquias tradicionais, em função de seus próprios interesses.

Marx e Engels situam a educação burguesa na esfera superestrutural, mas eles colocam a ciência e a técnica modernas na instância infraestrutural, como uma das partes que compõem, juntamente com a força produtiva social do trabalho, o *capital fixo*. A ciência e a técnica servem ao interesse da burguesia, que delas se utilizam como meio de aumentar o capital e como instrumento de opressão da classe trabalhadora.⁴²

⁴² Cf. Karl Marx & Friedrich Engels, *Crítica da educação e do ensino*, p. 158-164.

Gramsci, por sua vez, vê, com a industrialização, a necessidade de um ensino técnico, mas precedido pela escola única, capaz de prover a classe trabalhadora de um conhecimento amplo.

No Brasil, com a industrialização da Era Vargas, a burguesia se encarregou de criar escolas especializadas para a formação de mão-de-obra para a indústria. Essas escolas, contudo, foram localizadas apenas em torno dos parques industriais, para satisfazerem as necessidades imediatas da indústria. A questão da técnica só passou a interessar aos teóricos da educação a partir de 1971, quando foram implantadas as reformas educacionais que introduziram o ensino profissionalizante obrigatório em todas as escolas secundárias do país.

Essa profissionalização que permaneceu obrigatória até 1982, ainda que tivesse como fundamento as teorias tecnicistas mais questionáveis do pragmatismo norte-americano, encontrou defensores no Brasil. Maria Umbelina Caiafa Salgado (1987 e 1988) se colocou entre os defensores da qualificação técnica dos trabalhadores como meio de garantir-lhes um posto de trabalho e ampliar-lhes a cidadania.⁴³

⁴³ Cf. Maria Umbelina Caiafa Salgado, Educação e transição democrática política para o ensino de 2o grau. _____ .A formação profissional e o ensino de 2o grau, p. 64-68.

Theotônio dos Santos (1988), também, defendeu a necessidade de uma escola técnica como necessária para um Brasil livre, emancipado, justo, moderno e adequado à época da “revolução técnico-científica”.⁴⁴

Quem, ainda, se enveredou pelo “futurismo a-histórico”, foi a educadora Vanilda Paiva (1990), defendendo a tecnologia como condição para colocar o Brasil no mundo contemporâneo; só que ela entende que a qualificação para o mundo contemporâneo supõe uma educação geral e abrangente, ficando a educação profissional reduzida a um treinamento específico, pontual e breve, para as estruturas menos modernas, e uma política de qualificação ampla e de longo prazo, para as estruturas mais complexas.⁴⁵

No entanto, não poucos foram os questionadores desse ensino técnico existente nas escolas brasileiras. Luiz Antônio de Carvalho Franco (1988), adepto de uma “pedagogia progressista”, defendeu a não subordinação da escola às exigências efêmeras dos setores produtivos e levantou as propostas de uma escola voltada para uma formação polivalente, que compreende a formação técnica e a compreensão da cultura. Na sua visão, a escola, diferentemente da empresa capitalista, que não permite ao trabalhador além de um “saber prático”, deve-se preocupar com “a promoção do homem”, com “formação do cidadão”, através da “transmissão dos conhecimentos” intei-

⁴⁴ Cf. Theotônio dos Santos, O processo do trabalho no modo de produção capitalista e a questão da profissionalização, in: *Caderno CEDES* 20, p. 61-63.

⁴⁵ Cf. Vanilda Paiva, Produção e qualificação para o trabalho, in: *Final de Século*, p. 112-118.

ramente relacionados às condições de vida dos homens, articulados com o desenvolvimento econômico social e político da sociedade.⁴⁶

Gaudêncio Frigotto (1984), por sua vez, dirigiu suas advertências àqueles que situavam o fim da obrigatoriedade do ensino técnico no Brasil e o caráter abstrato e genérico do ensino como solução ao fracasso da profissionalização, dizendo que isso não significa avanço na direção dos interesses dos dominados, mas apenas um mecanismo de readaptação aos interesses dominantes.⁴⁷

As reformas promovidas pelos governos militares no Brasil e que foram motivo de euforia para uns e de questionamentos para outros, reforçaram, no Brasil a teoria pedagógica tecnicista, fundada no positivismo, que apresenta a neutralidade científica, a racionalidade, a eficiência etc. como princípios. Tendo a objetividade como pressuposto gnosiológico, a atenção do ensino nem tanto recai sobre o professor, como na escola tradicional, nem tanto sobre o aluno, como na escola progressista, mas sobre o objeto, que, através de instrumentos, devidamente testados, de coleta de dados, de estatísticas, pode ser atingido pelos alunos.

Na pedagogia tecnicista os alunos são concebidos como “recurso humano” ou “produto”, que pode ser manipulado e aperfeiçoado, através de

⁴⁶ Cf. Luiz Antônio de Carvalho Franco, *A escola do trabalho e o trabalho da escola*, p. 88-85.

⁴⁷ Cf. Gaudêncio Frigoto, *A produtividade da escola improdutiva*, p. 182.

“treinamentos”, pelo processo estímulo-resposta, que uma contribuição da psicologia comportamentalista.

Dermeval Saviani (1983) relata da seguinte forma o foco de atenção da pedagogia tecnicista e compara-a com as demais:

“Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa deslocava-se para o aluno, situando o nervo da ação educativa na relação professor aluno, portanto, a relação interpessoal, intersubjetiva -- na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”⁴⁸

Vale dizer também que, enquanto na concepção tradicional a educação era concebida, desde que a burguesia viu na razão o remédio para todos os males, como solução ao problema da ignorância e dos preconceitos que ameaçavam a sociedade moderna; enquanto na concepção escolanovista a educação era vista como um processo de ajustamento para evitar a marginalização que comprometia o processo democrático; na concepção tecnicista a educação é vista como processo de integração ao mercado de trabalho pela

⁴⁸ Dermeval Saviani, *Escola e Democracia*, p. 24.

superação da ineficiência, da incompetência e da improdutividade que ameaçam a sociedade.

A sala de aula, na concepção tecnicista, torna-se um espaço semelhante ao da fábrica, onde o “saber fazer” é dado como razão principal da ação. De modo que, ali, professores e alunos ficam submetidos a um círculo muito estreito que os impede, muitas vezes, de questionar sobre o “porque” e o “para que” desse fazer, concebido a partir da visão utilitarista daqueles que fazem os reordenamentos da sociedade capitalista sob os interesses da burguesia detentora do capital.

2. As propostas materialistas

2.1. A escola socialista

Marx e Engels desenvolveram suas considerações acerca da educação ao longo de um tempo em que empreenderam um combate sem trégua à ideologia burguesa.

N’*A Ideologia alemã* eles fizeram algumas considerações que são fundamentais à elaboração da pedagogia materialista:

“A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na

linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico”⁴⁹

Como se vê, o ponto de partida de Marx e Engels são os homens concretos, reais, de carne e osso, homens esses que se identificam, essencialmente, com o processo de vida real.

Eles pretendem inverter o caminho da filosofia idealista que “desce do céu à terra” através de um processo que “se acende da terra ao céu”. Não lhes interessam como ponto de partida nem o que os homens dizem, imaginam ou representam; e muito menos os homens que são pensados, imaginados ou representados; mas sim os homens reais, para, a partir de seu processo de vida, colocar os reflexos ideológicos que nele se desenvolvem. Pois, para eles: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Marx e Engels combatem, também, ao apresentar o processo ativo de vida, a visão fixista dos empiristas que vêem a história como “uma coleção

⁴⁹ Op. cit., p. 36-37.

de fatos mortos” e a visão abstrata dos idealistas que a vêem como “uma ação imaginária de sujeitos imaginários”.

E, finalmente, eles propõem, para a vida real, uma ciência real, positiva, voltada à atividade prática ou ao processo prático de desenvolvimento dos homens. Não há lugar nesse processo para a filosofia, podendo esta, contudo, reaparecer com o papel de fazer o resumo dos resultados mais gerais do desenvolvimento histórico dos homens.⁵⁰

Marx e Engels consideram a história de todas as sociedades, inclusive da sociedade capitalista, como uma “história das lutas de classe”.⁵¹ E este é um outro fator importante para entender sua proposta educacional e, em especial, o embate travado, mais recentemente, entre os marxistas, acerca da educação.

Convém ressaltar que, embora Marx tenha colocado a educação burguesa na esfera ideológica, ele, como intelectual, participou ativamente nos meios operários e quis que sua obra, especialmente *O Capital*, fosse uma contribuição às lutas da classe trabalhadora do mundo todo. Ou seja, Marx acreditava que dentro da sociedade capitalista se podia pôr em prática, a partir das condições concretas dos trabalhadores, uma educação.

⁵⁰ Cf. Op. cit., p. 37-39.

⁵¹ Cf. Marx & Engels, *Manifesto do Partido Comunista*, P. 75.

A questão que se coloca hoje, quando se fala numa pedagogia socialista, é a da concretização dessa pedagogia numa sociedade capitalista.

A partir da Revolução Russa, quando os intelectuais marxistas que compunham a cúpula do PC assumiram o comando do país, pôde-se elaborar uma pedagogia, a partir de inúmeras tentativas feitas a partir de estudos que incluem: as concepções de Émile Durkheim acerca do fenômeno social, por ele entendido como “produto da consciência social”; a “escola progressiva” de John Dewey; a “psicologia genética” de Jean Piaget e as críticas de Lev Semiónovitch Vygotsky à sua visão antidualética acerca dos problemas educacionais e da formação cultural; o conteúdo cooperativista e popular da pedagogia de Célestin Freinet; a “escola do trabalho” de Kerschens-teiner e as críticas de Pinkevitch ao seu propósito burguês de fornecer legiões de operários “devidamente educados” e “vocacionalmente instruídos” ao capitalismo; a “reflexologia” de Ivan Petrovitch Pavlov; e, finalmente, as experiências pedagógicas de Anton Makarenko⁵²

Makarenko elaborou uma pedagogia socialista a partir de suas experiências como diretor de uma escola de trabalho e educação para meninos de rua, que viviam na delinqüência. Num primeiro passo, ele estabeleceu na escola um sistema de interligação coletiva das responsabilidades, mantendo uma disciplina rígida como exigência única, de modo que a colônia não fos-

⁵² Cf. René Capriles, *Makarenko, o nascimento de uma pedagogia socialista*, p. 32-36.

se vista como “uma soma mecânica de indivíduos”, mas como “um complexo social único na busca de solidariedade”⁵³

A segunda etapa da vida na escola é a solidariedade, conseguida através de um “abalo explosivo”, que Makarenko assim define:

“Nesse sentido, eu denomino por explosão o conflito levado ao seu extremo, ao ponto em que não há mais nenhuma possibilidade de evolução, em que a disputa de direito entre personalidade e sociedade amadureceu; que, frente à flexibilidade ou à ruptura, se coloque apenas uma questão: ser membro da sociedade ou romper com ela. Quando os atingidos estão tão abalados em suas relações com a sociedade, e tão próximos do poder desta, então eles sequer têm tempo de escolher (não podem deixar de tomar partido), e a sugestão do movimento coletivo os arrasta. Somente um abalo explosivo deste liberta o indivíduo de sua consciência defeituosa, trazendo-a a uma afirmação existencial do pensamento e da ação coletiva pelo interesse da sociedade, para cuja realização passa a se saber responsável”⁵⁴

Seguindo o princípio de Marx de unir estudo e trabalho, esse educador russo incorporou à disciplina já conquistada na escola o processo produtivo de bens materiais estabelecendo dois turnos para a atividade docente: o matutino para a produção agrícola e o vespertino para as aulas.

Para ele a pedagogia é uma ciência com objetivos práticos e o objetivo final da educação é a formação política do cidadão orientada para a construção do socialismo. A educação deve estar organizada mediante *coletividades únicas*, fortes e influentes, e a escola, como coletividade única, tem de

⁵³ Id., op. cit., p. 85-86.

⁵⁴ Anton Makarenko, *apud* René Capriles, ob. cit., p. 87.

conter todos os processos educativos, e cada membro da coletividade deve sentir sua dependência com relação à mesma.

Nessa coletividade, o educador deve ter diante dos olhos um objetivo político determinado; ele deve saber exatamente o que quer e de que maneira obtê-lo. O trabalho do educador deve ser inquestionavelmente *útil* e voltado para educar o cidadão que a sociedade precisa, para formar seus médicos, engenheiros, técnicos etc.

A pedagogia de Makarenko, tem como princípio básico o coletivo, entendido não como simples soma de pessoas isoladas, mas como organismo social vivo, com órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. E só a partir dela é que se coloca a mestria, baseada na competência e na qualificação.

Para ele, as perspectivas propostas devem ser bem definidas, e a busca do objetivo comum coletivo passa por três fases: 1) o planejamento das tarefas que se denominam *perspectivas imediatas* (organização de eventos, execução, ida coletiva ao cinema ou teatro etc.); 2) *perspectiva intermediária* (balanço geral, encontros com convidados ilustres, remodelações dos setores de trabalho etc.); 3) *perspectiva distante* (preocupação com o futuro da coletividade, preocupação com o futuro do país).

Makarenko fez o que pôde para ajudar o Estado a realizar, nos primeiros anos de consolidação da Revolução Russa, os ideais de Marx e Engels

de uma educação para todos; e também para pôr em prática o princípio educacional da união entre estudos e trabalho, princípio esse herdado dos chamados socialistas utópicos e que constitui um dos eixos importantes do pensamento educacional marxista.

Marx e Engels vêem várias vantagens nessa união, entre elas, algumas de ordem pedagógica e outras de ordem geral. Entre as de ordem pedagógica, estão as seguintes:

- a) as crianças que trabalham, embora com a metade do tempo das crianças regulares, conseguem o mesmo rendimento e, às vezes, até um rendimento maior no aprendizado;
- b) as crianças que trabalham são mais ágeis e quase sempre mais dispostas e desejosas de receber instrução;
- c) a jornada escolar longa torna o trabalho escolar pouco fértil e diminui a predisposição da criança, e a breve é mais eficaz.
- d) a jornada breve elimina os efeitos nocivos à saúde das grandes jornadas, em razão dos exercícios inerentes ao trabalho.

As vantagens no plano geral, são as mais importantes, e podem ser assim distribuídas:

- a) o aumento da produção social;
- b) a produção de seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões;
- c) a elevação da produção e da produtividade materiais;

- d) o aumento do tempo livre de todos, que proporciona o desenvolvimento das atividades intelectuais e o lazer;
- e) o desenvolvimento das forças produtivas e da produtividade do trabalho, que, por sua vez, traz mais tempo livre;
- f) contribui para a supressão da divisão do trabalho, condição necessária para a realização do homem completo.

A pedagogia socialista, nos moldes da que foi desenvolvida por Makarenko, não pode, entretanto, contribuir para o desenvolvimento do homem completo. Em primeiro lugar porque a visão de homem dessa pedagogia, tremendamente autoritária e utilitarista, é a de um homem submisso ao Estado. É claro que o Estado, na concepção marxista, deverá passar, numa sociedade socialista, pela “ditadura do proletariado”, necessária para que se dê a expropriação dos bens concentrados nas mãos da burguesia. Mas, aqui deve-se perguntar: na Rússia, o proletariado chegou mesmo ao poder?

Rosa Luxemburg (1870-1919), ainda na fase de consolidação da Revolução, já fazia duras críticas a Lenin em torno dessa questão:

“Lenin diz: o Estado burguês é um instrumento para oprimir a classe operária, o Estado socialista, um instrumento para oprimir a burguesia. Que este é, por assim dizer, o Estado capitalista posto de cabeça para baixo. Essa concepção simplista negligencia o essencial: a dominação de classe da burguesia não requer a educação (*Erziehung*) nem a formação (*Schulung*) política de toda a massa do povo,

pelo menos não além de certos limites estreitamente traçados. Para a ditadura proletária esta educação é o elemento vital, o ar sem o qual não pode viver”.⁵⁵

E ela chamava também a atenção ao fato de que a Revolução, feita pelo proletariado, foi burocratizada pelo Partido e este por sua pequena cúpula:

“(…) No lugar dos organismos representativos saídos de eleições populares gerais, Lenin e Trotski puseram os sovietes como única representação verdadeira das massas operárias. Mas, abafando a vida política em todo o país, a paralisia atinge também, cada vez mais, a vida dos sovietes. Sem eleições gerais, sem liberdade ilimitada de imprensa e de reunião, sem livre enfrentamento de opiniões, a vida se estiola em qualquer instituição pública, torna uma vida aparente na qual a burocracia subsiste como único elemento ativo. A vida pública adormece progressivamente, algumas dúzias de chefes, partidários de uma inesgotável energia e de um idealismo sem limites, dirigem e governam; entre eles, a direção é assegurada, na realidade, por uma dúzia de espíritos superiores, e a elite do operariado é convocada de tempos em tempos para reuniões, com o fim de aplaudir os discursos dos chefes e de votar unanimemente as resoluções propostas; é pois, no fundo, uma clique que governa -- trata-se de uma ditadura, é verdade, não a ditadura do proletariado, mas a ditadura de um punhado de políticos, isto é, uma ditadura no sentido puramente burguês(…) E ainda mais: tal estado de coisas engendra inevitavelmente um recrudescimento da selvageria na vida pública: atentados, execução de reféns etc.”⁵⁶

As propostas que Marx e Engels fizeram acerca da educação tiveram um chão mais fértil para o seu desenvolvimento, com certeza, do lado de cá da cortina de ferro, onde os intelectuais da educação estavam mais dispostos

⁵⁵ Rosa Luxemburg, *A Revolução Russa*, p. 90.

⁵⁶ *Ib.*, p. 94

a entrar em choque com as elites dirigentes. Muitos deles, a exemplo de Gramsci, não sobreviveram às ditaduras burguesas, mas essas ditaduras não conseguiram impedir o embate das diferentes teorias educacionais, entre as quais as teorias marxistas.

2.2. *A escola única*

Antônio Gramsci (1891-1937), sob a ditadura de Mussolini, na Itália, durante a qual viveu na prisão, produziu uma vasta obra, que, embora tenha mantido intactas as idéias ortodoxas do marxismo, fez o marxismo avançar - e muito! --, pelo fato de ter-se servido do materialismo histórico e da dialética materialista, para analisar as situações concretas dos homens de seu tempo. O grande mérito da análise de Gramsci consiste no fato de que ele conseguiu desvencilhar-se do mecanicismo das análises dos teóricos do materialismo que, centrando suas atenções na economia, não conseguiram detectar muito bem a dialeticidade existente entre as diferentes instâncias.

O próprio Marx, criador do materialismo dialético, não deixou de ser influenciado pela visão economicista reinante em sua época. Engels, ao estabelecer as leis da dialética, contribuiu para que o mecanicismo da ciência moderna norteasse o pensamento de vários marxistas, em especial, aqueles que, pensando ser fiéis representantes do pensamento de Marx, como Lenin

e Stalin, manipularam a realidade em função do *status quo* que lhes era favorável.

Situando a luta do proletariado em três frentes -- a econômica, a política e a ideológica --, Gramsci mostra como a luta econômica não pode ser separada da luta política e nem as duas da luta ideológica.⁵⁷

Por isso ele se preocupa em produzir uma análise não só da economia mas também da política, da ideologia, da ciência, da religião, da cultura e da educação.

E a educação não aparece como algo complementar ou periférico, em seu pensamento. Ele realmente se interessa pelo assunto por ver uma estreita relação entre pedagogia e política.

Gramsci, que estudou num sistema escolar retrógrado introduziu-se no marxismo através de Benedetto Croce, mas logo se distanciou dele, dirigindo-lhes críticas bem fundamentadas em torno da leitura idealista que ele fez de Marx.

Tanto aos reformistas, que entendem ser a cultura uma herança imposta às massas por obra e graça dos intelectuais, quanto aos extremistas, que rejeitam a cultura em nome do fato revolucionário, ele propõe uma superação

⁵⁷ Cf. Antônio Gramsci, *La concepción del partido proletario*, p. 187-188.

através de “uma ação que seja cultural” e de “uma cultura que seja ativa por força de sua organização”.⁵⁸

Retomando a o problema educacional com todo o debate em torno de sua natureza classista, de seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, de seus métodos paternalistas, e sobretudo de sua instrução humanística e de sua formação profissionalizante, ele propõe uma *escola única* que integre as funções dispersas e os princípios educativos também dispersos na escola desagregada de seu tempo.

“A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista de cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização”⁵⁹

A solução, apontada por Gramsci, para superar o problema da escola “desinteressada” e “formativa” é a seguinte:

“... escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que libere equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho

⁵⁸ Cf. Mário A. Manacorda, *O princípio educativo em Gramsci*, p. 22-23.

⁵⁹ Antônio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 118.

intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo”.⁶⁰

Essa proposta de Gramsci tornou-se simpática a alguns teóricos da educação, sobretudo àqueles que não somente ficaram na crítica ao ensino profissionalizante, no Brasil, na década de 70, mas também buscaram uma proposta educacional para superar a crise educacional dos anos 80, provocada pela fragmentação do ensino e pela dificuldade em achar um rumo para a educação brasileira. Dificuldades essas que se tornaram maiores para a grande maioria dos educadores que, por deficiência de formação teórica e falta de consciência política, dissociam a educação do processo histórico com todas as lutas concretas que o compõem.

Vanilda Paiva (1990), discípula declarada de Gramsci, analisa as transformações do mundo atual, que ela acredita estar caminhanhando para a polivalência da força de trabalho, para a formação geral e técnicas amplas, para o despertar de interesses por parte do assalariado pela qualidade e para a ausência de barreiras entre trabalhadores, mestres e técnicos.

Ela aponta a ressonância das tendências industriais nos países periféricos que passam pela industrialização e internacionalização de sua economia e que se manifesta na progressiva racionalização dos setores mais modernos,

⁶⁰ *Ib.*, p. 118.

pela integração de tarefas e pela exigência de flexibilidade trazidas pela microeletrônica.

E, diante disso, ela faz uma crítica tanto às tendências educacionais brasileiras que defendem uma maior segmentação do sistema educacional como ressegmentação do mercado de trabalho -- com um sistema para os incluídos e outro para os excluídos -- quanto às que defendem o estudo como orientação profissional, juntando a estas as pedagogias alternativas, não diretivas, que ao defenderem a “cultura popular” reforçariam a segmentação.

Atribuindo “estreiteza de visão” a essas tendências educacionais, ela faz uma vigorosa defesa da *escola única* e de caráter geral que possibilite o atendimento à flexibilização do processo produtivo e a adaptação do trabalhador às difíceis condições de trabalho.

Essa qualificação polivalente do trabalhador:

- 1) visa competências de longo prazo, compreendendo conhecimentos e atitudes, possibilidades de percepção e raciocínio, capacidade de comunicação e cooperação;
- 2) requer conhecimentos diferenciados que incluem regras de organização, capacidade de percepção, armazenamento e atualização de informações, utilização de procedimentos e símbolos matemáticos, manejo de linguagem de forma adequada à situação, pensamento voltado para uma dimensão estra-

tégica, organizadora e planejadora, capacidade de lidar com regras e normas em situações diferenciadas etc.;

3) exige bons conhecimentos especializados, elevada flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes, forte capacidade analítica para a interpretação de informações e competência comunicativa diferenciada, atualização ampliada de conhecimentos profissionais, capacidade de pensar e agir num horizonte mais amplo e de usar dados eletrônicos, bem como velocidade no ajustamento do emprego, adaptação à conjuntura, competência, capacidade de dominar diferentes segmentos de um mesmo processo produtivo.⁶¹

Vanilda Paiva, se inclui entre os intelectuais que receberam a influência de Gramsci, por defender a *escola única*, no entanto, ela se distancia de Gramsci substancialmente em pelo menos três aspectos:

1) ao colocar o terceiro mundo -- e dentro dele o Brasil -- como caixa de ressonância do primeiro mundo, ela fecha os olhos às contradições mais profundas que envolvem as relações do capital internacional, bastantes complexas e nem sempre determinadas arbitrariamente por uma lógica infalível;

2) ao tratar da questão tecnológica como se ela fosse a fonte de afrouxamento das contradições sociais e sem considerar com profundidade a dinâmica do modo de produção capitalista e seu conjunto de relações;

⁶¹ Cf. Vanilda Paiva, *Produção e qualificação para o trabalho*, p. 99ss

3) ao tratar a escola como berço de um conhecimento geral e abstrato capaz de mudar a realidade, como se a realidade fosse um produto das idéias.

Seguramente, Vanilda Paiva faz uma análise da realidade brasileira de forma idealista e destituída da dialeticidade que caracteriza o pensamento gramsciano. Na verdade, ela se junta ao coro daqueles que professam fé na ciência como solução para o grande mal do terceiro mundo: a miséria absoluta da maioria de sua população. Dissociar a produção científica e sobretudo a tecnologia, que é o seu resultado, dos interesses políticos que norteiam essa produção, significa colocar-se a meio caminho do cientificismo ou do tecnologismo.

Gramsci ao desenvolver a noção de *hegemonia*, não deixou de reconhecer que as elites dirigentes têm o consenso das classes dominadas, sobretudo porque essas classes participam de uma concepção de mundo que lhes é imposta pelas classes dirigentes, através da escola, da religião, do serviço militar, dos meios de comunicação etc.⁶² Contudo, essa hegemonia não é completa, pois os trabalhadores que já adquiram a visão crítica do mundo, através de suas lutas concretas e de suas organizações, buscam, também, a sua hegemonia.

⁶² Cf. Luciano Gruppi, *O conceito de hegemonia em Gramsci*, p. 67-68.

É em função da hegemonia da classe trabalhadora, e não das exigências de uma globalização do mercado, que um educador gramsciano de verdade irá imaginar a *escola única*.

Nesse sentido, Gaudêncio Frigotto (1984) pode ser considerado autêntico discípulo de Gramsci, tendo em vista que ele analisa a realidade educacional brasileira a partir dos pressupostos do pensamento gramsciano, firmados no materialismo histórico e na dialética materialista.

Na sua análise da educação, ele fala da relação que deve existir entre a prática educativa e o interesse da classe trabalhadora:

“Em suma, a articulação da prática educativa escolar com os interesses dos dominados supõe um movimento de unidade da dimensão política e técnica dessa prática. Trata-se de um movimento que tem uma tríplice dimensão. Primeiramente, a luta pelo acesso e pelas condições objetivas de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora tem sua determinação básica na luta que se dá no nível das classes sociais no conjunto das práticas sociais.(...) Essa luta mais ampla (...) é que dá a direção política da ação educativa escolar que se explicita na escola, pela forma de articular o saber com os interesses hegemônicos da classe trabalhadora; e, finalmente, tanto a primeira quanto a segunda dimensões implicam a mediação da competência técnica e de instrumentos materiais mediante os quais se transforma a ‘realidade rebelde’ da negação do saber à classe trabalhadora”⁶³

Não há dúvida de que a atividade escolar esteja situada, basicamente, no campo da luta hegemônica e, dessa forma, o espaço escolar, em especial

⁶³ Gaudêncio Frigotto, *A produtividade da escola improdutiva*, p. 184-185.

o da sala de aula, constitui um local onde se explicitam as contradições e se articulam os interesses de classe.

2.3. A escola libertária

O anarquismo é um movimento revolucionário, com ascendência comum e desenvolvimento paralelo ao marxismo. Diverge, contudo, do marxismo em torno das mediações para se conquistar a sociedade comunista. Tem em comum com o marxismo os fins; não porém os meios.

A divergência fundamental do anarquismo em relação ao marxismo está na não aceitação do primeiro à apropriação socialista do Estado e, por consequência, à educação pública estatal como proposta educacional.

Assim como os marxistas, os anarquistas tiveram participação ativa nos principais movimentos sociais da Europa e mesmo da América Latina, no final do século XIX e no decorrer do século XX. Seu desempenho não foi contudo muito além da organização sindical e da formulação de algumas propostas em termos educacionais. Isto porque faltaram-lhes as condições objetivas para o aniquilamento do Estado e a implantação da sociedade autogovernada tal qual imaginaram.

Os revolucionários anarquistas não formam, desde o nascedouro do movimento, um bloco compacto de pessoas, agrupadas numa só escola e com uma só tendência.

Edgard Carone (1995), estudioso do movimento, situa no seu interior seis correntes:

1) a *individualista*, de Marx Stirner, para quem “o indivíduo é a única realidade e o único valor”, e que, portanto, só se serve a si próprio, sem qualquer obrigação de seguir algum código, credo ou doutrina filosófica;

2) a *mutualista*, de Joseph Pierre Proudhon, que considera a propriedade privada um roubo e defende uma revolução não violenta, através de ações associativas e federativas, para derrubar os monopólios e liquidar com o Estado;

3) a *coletivista autoritária*, de Mikail A. Bakounin, que se contrapõe a Marx e defende o ateísmo, a abolição total das classes, a igualdade econômico-política e social entre os dois sexos, a propriedade coletiva da terra e dos instrumentos de produção, a substituição do Estado pela união universal das livres associações agrícolas e industriais, e a educação para todos;

4) a *comunista libertária*, de P. Kropotkin, Errico Malatesta, Carlos Cafiero, Carlo Pisacane e Jean Grave, que vêem o processo histórico como algo pacífico e inevitável, e a mudança como resultado do impulso do desenvolvimento da sociedade, através de suas forças produtivas e do progresso da educação;

5) a da *violência*, de Ravachol, que promovia atentados contra autoridades e indivíduos da classe dominante e mesmo a populares;

6) a do *anarco-sindicalismo*, que, divergindo das correntes que pregavam o “terrorismo individualista” e das que viviam em “contínuas discussões acadêmicas”, acreditavam que “o sistema burguês só poderia ser abatido pelo proletário organizado”.⁶⁴

Esta última corrente inicia sua reação à burguesia através da organização e da luta sindical, numa Ação Direta, sem intermediários. Alguns intelectuais, sobretudo após o terror que a ala violenta do movimento causou à população de Paris tendo como consequência a forte reação do governo, em agosto de 1894, aderiram à ala anarco-sindical, fazendo do sindicato um centro de discussão, uma “escola” que ensinava aos trabalhadores que a emancipação ou autonomia só poderia ser alcançada com a revolução que pusesse fim tanto à burguesia quanto ao assalariado.

Os anarquistas e os anarco-sindicalistas em geral:

- a) defendem uma destruição imediata e total do Estado tendo em vista que este se coloca acima da sociedade e domina-a, impedindo o seu desenvolvimento natural;
- b) defendem a negação de toda e qualquer forma de ação política baseada no poder e na dominação;
- c) defendem o conceito de política não como “construção da hegemonia” através das medidas de força e das relações de poder, mas como “o relacio-

⁶⁴ Cf. Edgard Carone, *Socialismo e anarquismo*, p. 109-112 e 132.

namento social” entre os indivíduos entendido como construção e manutenção de uma comunidade solidária;

d) repudiam a democracia representativa, a participação no parlamento e os partidos como forma de organização política.

e) optam pelos sindicatos e pelas comissões de fábrica, de bairro, de escola etc.;

f) propõe a autogestão no plano microsocial e o princípio federativo feito de baixo para cima, a partir de uma democracia direta, em que os representantes possam ser destituídos a qualquer momento, caso recaia alguma dúvida sobre a confiança nele depositada.⁶⁵

Como se pode ver, o movimento anarquista simplifica as contradições sociais, separando de uma lado a burguesia e de outro os trabalhadores, colocando o Estado não como um resultado das contradições sociais existentes, em que os trabalhadores participam nas bases para adquirir a hegemonia, mas simplesmente como um mecanismo da burguesia utilizado para a exploração dos trabalhadores.

O mais grave é que não podendo existir solução à classe trabalhadora no seio do Estado, ele deverá simplesmente ser aniquilado, com todos os seus mecanismos, incluindo o sistema educacional, que, na concepção liber-

⁶⁵ Cf. Silvio Gallo, *Educação anarquista*, p. 100-103.

tária é um dos instrumentos do quais a burguesia se serve para alienar os trabalhadores.

Daí que a educação, para os libertários, tem que ser transformada num instrumento de luta para superação da dominação capitalista. Como diz Sívio Gallo, ela é entendida como uma “esfera pré-política” ou “condição preparadora” para a ação política.⁶⁶

As correntes libertárias anarquistas e anarco-sindicalistas, que chegaram ao Brasil, através da migração europeia, especialmente italiana e espanhola, com a idéia do “internacionalismo proletário”, deram especial atenção à educação ou à instrução dos trabalhadores, por considerarem o analfabetismo, presente na quase totalidade das massas de trabalhadores brasileiros, um empecilho à divulgação de suas propostas.

“Para os libertários, a luta pela instrução não se enquadrava numa estratégia paliativa forjada no sentido de criar ilusões aos trabalhadores, que passariam a sonhar com a possibilidade de um mundo melhor a partir do desenvolvimento individual através do estudo. Pelo contrário, a luta por educação popular se inseria no contexto das demais batalhas que se desenrolavam no sentido de recuperar instrumentos de atuação social historicamente monopolizados pelas classes dirigentes.”⁶⁷

⁶⁶ Id., p. 45ss.

⁶⁷ Paulo Ghiraldelli Jr., *Educação e movimento operário*, 102-103.

O projeto educacional dos libertários estava inserido no seu projeto global de ruptura em todos os campos -- econômico, político e religioso -- frente à burguesia.

Na concepção de Bakunin somente a vida é que pode criar, cabendo à ciência iluminar o caminho. Ele considera a abstração científica “uma abstração racional, verdadeira em sua essência, necessária à vida, da qual é a representação teórica”. E a abstração idealista, que para ele é Deus, ele considera “um veneno corrosivo que destrói e decompõe a vida”.⁶⁸

Com essa idéia de que a religião é um elemento pernicioso à vida, os libertários do Brasil, como os da Europa, viram na Igreja Católica uma inimiga perigosa. Embora divergissem dos socialistas em torno do ensino público estatal, se aliaram a eles no combate ao ensino religioso.

As contradições da sociedade brasileira e o desejo das massas operárias em educar seus filhos colocaram, contudo, os libertários em dificuldade de desenvolver e lidar com a teoria que condenava o ensino público estatal. Mesmo sem dar conta da realidade brasileira na sua amplitude, sobretudo pelo fato de que as massas operárias se reduziam, durante a República Velha, a algumas cidades do país, ainda assim os libertários não deixaram de construir escolas, de valorizar o magistério e de elaborar uma proposta edu-

⁶⁸ Cf. Mikhail Bakunin, *Deus e o Estado*, p. 72.

cacional centrada nos princípios da “educação integral” de Paul Robin e do “ensino racionalista” de Francisco Ferrer.

A “educação integral” compõe-se de três elementos básicos: o ensino intelectual, o corporal (exercícios físicos) e o tecnológico (princípios gerais + manejo de ferramentas nos diversos ramos industriais). A combinação desses elementos tem o propósito de desenvolver todas as faculdades do ser humano de maneira paralela e harmoniosa.

O princípio educativo fundamental da educação integral é o trabalho. Daí que, ao contrário da educação burguesa, a educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora tem que levar em conta a atividade produtiva, pois é através dela que o trabalhador constrói a vida.

Os jornais anarquistas deram também destaque às idéias pedagógicas de Ferrer, que colocava a escola como “o meio mais eficiente para chegar à emancipação completa: isto é, moral, intelectual e econômica da classe trabalhadora”.⁶⁹

Em suma, a escola anarquista tem a experiência como única fonte de todos os conhecimentos; mas não se trata de uma experiência individual e sim de uma experiência universal, através da qual se constrói e se faz acumular toda a cultura humana.

⁶⁹ Cf. Paulo Ghirardelli Jr., op. cit., p. 115.

E a noção de homem existente nessa escola é assim desenvolvida por

Bakunin:

“O homem, como toda natureza viva, é um ser completamente material. O espírito, a faculdade de pensar, de receber e de refletir as diferentes sensações exteriores e interiores, de se lembrar delas quando passaram, e de reproduzi-las pela imaginação, compará-las e distingui-las, abstrair as determinações comuns e criar assim noções gerais, enfim, formar as idéias agrupando e combinando as noções segundo maneiras diferentes, numa palavra, a inteligência, única criadora de todo o mundo ideal, é uma propriedade do corpo animal e, especialmente, do organismo cerebral”.⁷⁰

Na “sala de aula” anarquista, nenhuma abstração se pode fazer do ser humano que não esteja ligada à sua dimensão física; e ali, também, qualquer educação que não esteja ligada às condições concretas da vida dos trabalhadores que se desenvolvem no processo produtivo, deve ser combatida como obra estéril e perniciosa da burguesia.

Nesse sentido, ao longo do século XX, os anarquistas que conseguiram sobreviver no processo histórico, muitos deles atuando nas escolas públicas que combatem, têm o mérito de apontar as contradições dessas escolas, possibilitando aos educadores que nelas atuam uma consciência mais aberta e mais crítica para lidar com o complexo universo das relações que envolvem a sala de aula.

⁷⁰ Mikhail Bakunin, op. cit., p. 73.

Ademais, os anarquistas põem em xeque as tiranias que, em nome da educação, são praticadas contra a classe trabalhadora, representada pelas crianças e jovens que freqüentam as salas de aulas das escolas públicas.

Há até aqueles mais extremados que repudiam a escolarização da sociedade. É o caso de Ivan Illich, que se refere à escola como “essa vaca sagrada” e propõe uma completa desescolarização da sociedade, deixando a educação a cargo de outras instituições.

No início de seu livro *Sociedade sem escola* ele elenca uma série de males provocados pela escola:

“Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entre em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; a sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes”.⁷¹

⁷¹ Ivan Illich, op. cit., p. 21.

As propostas de Ivan Illich e dos anarquistas são absurdas e fogem aos propósitos dos trabalhadores, que reivindicam para os seus filhos uma educação escolar, pública e universal; mas as razões que eles colocam para a desescolarização ou para o fim da educação estatal, são importantes aos profissionais da educação que atuam na sala de aula e necessitam adquirir uma consciência acerca dos males que poderão acarretar, estando a serviço da ideologia burguesa, às crianças e jovens que freqüentam as escolas.

3. O embate entre os educadores brasileiros

Em 1964, quando os setores organizados da classe trabalhadora se mobilizavam pelas reformas de base e, sobretudo, quando os camponeses pressionavam as autoridades pela reforma agrária, os setores conflitantes da classe dominante (burguesia industrial e latifundiários) se uniram num pacto que incluía a burguesia internacional aqui representada pelas empresas transnacionais com sede nos EE.UU., Europa, Japão e Canadá, para fazerem prevalecer os seus interesses em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. Comandando o país com forte braço militar a burguesia desenvolveu, paralelamente ao aparelho repressor, o sistema educacional e o sistema de comunicações, que foram utilizados como instrumentos de veiculação de seus interesses.

Especialmente a partir da crise mundial do petróleo, no início dos anos 70, quando foi aumentada a oferta de dinheiro no mercado financeiro e os juros ficaram muito baixos, as classes dominantes, utilizando-se do Estado, fizeram empréstimos vultosos junto aos grandes centros financeiros internacionais para se beneficiarem deles.

Essas classes se beneficiaram do dinheiro da seguinte forma: lotearam as terras do país, sobretudo do Centro-Oeste e da Amazônia entre si, expropriando de forma violenta os camponeses pobres. Criando órgãos de financiamento à produção, com juros subsidiados e com vários anos de carência, o dinheiro chegava às mãos dos grandes proprietários, que por sua vez eram também os donos do capital industrial e financeiro. Fora isso, construíram estradas, hidrelétricas etc., que incorporaram valor às terras. E o dinheiro que recebiam a juros baixos eles o investiam nas suas empresas ou o reapplicavam a juros mais vantajosos no mercado financeiro.

Essa foi uma época marcada por grande crescimento econômico e concentração de renda que, inicialmente, gerou um certo entusiasmo na classe média, mas também um maior acirramento da repressão às organizações dos trabalhadores, aos intelectuais gerados nos seios dessas organizações e aos partidos comunistas que militavam na clandestinidade.

Durante essa fase de entusiasmo nacional, movida pela ideologia burguesa, que camuflava, através da censura à imprensa e à produção artística,

a repressão praticada contra os trabalhadores da cidade e do campo, é que foram completadas as reformas educacionais, que haviam sido começadas pelo ensino universitário, em 1968, e que chegaram ao ensino médio, em 1971.

O entusiasmo, no entanto, durou pouco, e diante de um maior afloramento das contradições, a luta de classe começou a acentuar-se sobretudo nos lugares com maiores concentrações de operários.

No fim dos anos 70, quando o operariado brasileiro, concentrado em São Paulo, pressionava as elites dirigentes e mudava a conjuntura nacional, surgiu no Brasil, a partir das universidades, um grupo de teóricos da educação, que começou a pensar a escola, sobretudo a partir das discussões trazidas pelas teorias clássicas burguesas e pelas teorias crítico-reprodutivistas.

3.1. As teorias crítico-reprodutivistas

As teorias crítico-reprodutivistas chegaram ao Brasil por volta de 1975, nas versões de Bourdieu-Passeron, Louis Althusser e Baudelot-Establet. As três versões, têm sua origem na França expressam os resultados de pesquisa num sistema educacional bem maciço, que é o sistema francês. Elas têm em comum a idéia de que a educação reproduz as desigualdades sociais.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron situam o sistema de ensino como uma forma de violência simbólica, que é uma expressão da violência material.

“Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o conhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural)”.⁷²

Essa violência simbólica é praticada: 1) pela Ação pedagógica, através da qual se faz uma imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados; 2) pela Autoridade Pedagógica, que exerce a ação; e 3) pelo Trabalho Pedagógico, que consiste na inculcação prolongada capaz de produzir uma formação durável.

Louis Althusser situa o sistema educacional como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) ao lado de outros AIEs como as Igrejas, as famílias, o sindicatos etc. E diz que os AIEs não são o mesmo que Aparelhos (repressivos) de Estado (AE) -- governo, administração, exército, tribunais etc. O que os distingue é o seguinte: os Aparelhos (repressivos) de Estado funcionam através da violência e os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam atra-

⁷² Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, p. 29-30.

vés da ideologia. Mas, o AE também funciona secundariamente pela ideologia e os AIE secundariamente pela violência.⁷³

C. Baudelot e R. Establet, por sua vez elaboraram a teoria da escola dualista em que afirmam existir por detrás das aparências da escola que se diz unitária e unificadora duas escolas que correspondem à divisão de classes da sociedade capitalista. Essa escola dual cumpre duas funções: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.

Estes dois teóricos da educação admitem a ideologia do proletariado mas só acreditam numa ação do proletariado fora da escola.

“Pode-se, pois, concluir que, se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas organizadas operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia.(...)”⁷⁴

A três versões das teorias crítico-reprodutivistas acima tiveram o mérito de apontar o caráter reprodutor da escola burguesa. Elas analisam com profundidade aquilo que Carlos Rodrigues Brandão chama de a “fraqueza” da educação, que é o seu caráter reprodutor. Vale dizer, contudo, que os repre-

⁷³ Cf. Louis Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado*, p. 67-69.

⁷⁴ Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, p. 39.

sentantes das supraditas teorias “fossilizam” as relações sociais e “eliminam” a possibilidade da contradição. Ademais, eles não conseguem, na sua visão fixista, ultrapassar o nível da crítica e chegar ao nível de uma proposta de mudança à classe trabalhadora.

3.2. As teorias libertadoras

As raízes das chamadas teorias libertadoras não estão na escola e sim no processo social desencadeado no Brasil nos últimos 40 anos. Elas têm origem na República Populista, quando as classes populares, manobradas por líderes autocráticos, se organizavam nos movimentos pelas Reformas de Base e davam os primeiros passos rumo a uma autonomia.

Paulo Freire foi quem primeiro elaborou as bases para as teorias libertadoras. Inicialmente influenciado pelo escolanovismo de Anísio Teixeira e pelo personalismo de Emmanuel Mounier, Paulo Freire, partindo de experiências educacionais com os camponeses do Nordeste do Brasil, e dos pressupostos fenomenológico-hermenêuticos herdados do personalismo, adquire a consciência de que o fenômeno educacional, da mesma forma que a sociedade, precisa ser reinventado.

Ao contrário dos educadores das escolas tradicionais, que valorizam as crianças e os jovens simplesmente pelos aspectos intelectuais, ele considera

os educandos um organismo inteligente, mas um organismo que sente e age em um meio social.

O ensino tradicional é para ele um ensino “bancário”, onde o professor, possuidor do saber, o dá já pronto ou “mastigado”. E como alternativa a esse ensino ele propõe um outro que promova o saber e que ensine os alunos a aprender.

Em termos gerais, à idéia de que aprender é memorizar, contrapõe-se a de que aprender é resolver problemas; à idéia de que o centro da atividade escolar é o ato de ensinar, contrapõe-se a de que é o ato de aprender; à idéia de que o professor é quem possui a autoridade e por isso se faz ouvir e toma decisões, contrapõe-se a de que ele cria responsabilidades, ensina a tomar decisões e também escuta.

Enquanto que no ensino tradicional o professor, sozinho, estabelece e aplica normas rígidas, fixa objetivos, faz planos, sanciona, intimida, no ensino libertador, o professor faz o grupo estabelecer as próprias normas, propõe os objetivos, planifica com todo o grupo, estimula, orienta e tranqüiliza.

Vê-se que o ensino libertador tem, na sua origem, um arcabouço muito similar ao da escola nova. E sofria dos mesmos ranços idealistas do escolanovismo. Através de uma prática democrática na sala de aula ensaiava-se uma prática a ser estendida a toda a sociedade, que, também deveria modificar-se. A educação na concepção de Paulo Freire e dos católicos que o se-

guiam nos Movimentos de Educação de Base, era, como no escolanovismo, a “condição preparadora” para a liberdade, ou melhor, para a democracia.

Apesar de não colocar a questão das classes sociais as idéias de Paulo Freire foram consideradas subversivas e ele foi banido do país logo no início da ditadura de 1964.

Com o fim da República Populista e a progressiva definição dos interesses das classes sociais, Paulo Freire, já no exterior, olhando de maneira distanciada para realidade em que viveu, e se utilizando de um referencial teórico marxista, pôde compreender com maior clareza o processo histórico. No exterior, ele abandonou a idéia, idealista e ingênua “da educação como prática da liberdade” e erigiu sua “Pedagogia do Oprimido” já ciente de que a liberdade é uma conquista que só poderá acontecer no processo histórico e pela “Ação Cultural” dos oprimidos. Ele rejeita a idéia de os líderes revolucionários adotarem as mesmas práticas ou procedimentos das classes opressoras. Entre os líderes revolucionários e os oprimidos deve existir uma relação de colaboração, união, organização e síntese cultural; e não os procedimentos autoritários (antidialógicos) dos opressores, que se utilizam da conquista para oprimir, da divisão para dominar, da manipulação para conseguir um tipo inautêntico de organização, e da invasão cultural para impor aos oprimidos a visão de mundo da classe dominante.⁷⁵

⁷⁵ Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, p. 121ss.

Paulo Freire, mesmo diante de todas as críticas que tenha conseguido atrair, na sua trajetória de educador, entre elas a de que seu pensamento traz os ranços idealistas de sua origem escolanovista, consegue captar, na sua teoria educacional, a dialeticidade do processo histórico, e com tal intensidade que desperta inúmeros educadores, discípulos ou críticos, ao fato de que o conhecimento só poderá ter sustentação se junto com ele for elaborada uma nova teoria do conhecimento e uma estrutura do conhecimento que seja colocada nas mãos dos oprimidos, estrutura essa “que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros”⁷⁶

Enquanto as teorias crítico-reprodutivistas desmistificam a idéia de que através da educação se pode chegar a uma equalização social, as teorias libertadoras pretendem recriar a educação e transformá-la num instrumento a serviço da classe trabalhadora. Carlos Rodrigues Brandão, um dos representantes dessas teorias, diz que a educação não só mostra a sua *fraqueza*, reproduzindo a ideologia dominante, mas ela também mostra a sua *força* ajudando a criar e recriar novos modos de vida.⁷⁷

3.3. *As teorias crítico-sociais dos conteúdos*

⁷⁶ Cf. Moacir Gadotti, *Pensamento pedagógico brasileiro*, p. 29-31.

⁷⁷ Cf. Carlos Rodrigues Brandão, *O que é educação*, p. 7ss.

As teorias crítico-sociais dos conteúdos foram produzidas no Brasil a partir das preocupações de alguns educadores com a democratização da escola pública.

José Carlos Libâneo (1984) dá a denominação de “crítico-sociais dos conteúdos” às teorias criadas por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury, sob a influência de Marx, Gramsci, Makarenko, Snyders, Suchodolski, Manacorda etc.

Na concepção de Libâneo, as preocupações dos órgãos oficiais em favorecer o acesso das camadas mais pobres da população à escola e as preocupações de uma parcela dos educadores em mudar os processos de tomada de decisões no âmbito do sistema escolar, não são suficientes para democratizar a escola. O que se tem que fazer é democratizar o conhecimento, através de uma adequação pedagógica-didática aos que frequentam a escola. É fazer com que a escola realize a sua função primordial de ensinar, ajudando os alunos a dominarem o saber e a formarem sua personalidade social.

A teoria crítico-social dos conteúdos não busca a ruptura com a escola atual, mas uma superação dialética que a transforme num local onde os alunos possam se apropriar de um saber capaz de levá-los ao exercício da crítica aos mecanismos e às imposições resultantes da organização da sociedade desigual.

Situada como uma das tendências da chamada “pedagogia progressista”, ao lado das teorias libertárias e libertadoras, da mesma forma que estas outras duas, ela busca fazer na ação pedagógica uma ação inserida na prática social concreta. Neste sentido, as três se diferenciam das teorias tradicionais e renovadas. Mas, ao contrário das teorias libertárias e libertadoras, que dão preferência à educação popular em ambientes não formais, a teoria crítico-social dos conteúdos busca uma valorização da escola enquanto mediação entre o individual e o social.

“(...) A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia ‘dos conteúdos’ é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos.(...)”⁷⁸

Diante das críticas segundo as quais a pedagogia crítico-social dos conteúdos podem levar a atitudes antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno, Libâneo questiona o escolanovismo com seu estilo não-diretivo, dizendo que ser este um modo sutil de adestramento. Mais democrático do que criar um clima que favoreça

⁷⁸ José Carlos Libâneo, *Democratização da escola pública*, p. 39.

boas relações seria garantir aos alunos a aquisição de conteúdos e a análise de modelos sociais que os preparem a lutar por seus direitos.

Dermeval Saviani (1988) foi contudo o primeiro membro do grupo a questionar os procedimentos “democráticos” da escola nova. Diz ele que os beneficiários desses procedimentos não foram os trabalhadores, mas pequenos grupos que, privilegiados entre os privilegiados, legitimam as diferenças.⁷⁹

Para os teóricos crítico-sociais dos conteúdos, a educação é uma mediação necessária para que as classes populares construam a sua hegemonia e estabeleçam um novo bloco histórico sob a sua direção. Noutras palavras, ela é um instrumento de luta dos trabalhadores para que eles consigam uma das condições necessárias para a sua hegemonia, que é a elevação de seu nível cultural.

“(...) A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares”.⁸⁰

A teoria crítico-social dos conteúdos pretende inserir a educação na luta dos trabalhadores, mas preservando os seus conteúdos formais e valorizando

⁷⁹ Cf. Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, p. 59.

⁸⁰ *Idem*, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, p. 11.

o espaço escolar. É a sala o lugar privilegiado, onde os conteúdos culturais serão transmitidos, assimilados e reavaliados tendo em vista as realidades sociais.

Vê-se, pois, que as teorias crítico-sociais dos conteúdos, embora reconheçam as íntimas ligações entre pedagogia e política, separam a atividade pedagógica da atividade política, para que a primeira tenha a autonomia suficiente de instrumentalizar os alunos com os conteúdos formais necessários a uma vida adulta no seu ambiente social e político.

Na verdade, separam a escola do processo histórico, separam as partes do todo e não esclarecem bem a relação entre as duas coisas. A impressão que fica é a de que o conhecimento universal (o saber) transmitido é o meio pelo qual serão realizadas as transformações. Marx e Engels diriam: isso é puro idealismo!

E os críticos dessa teoria, no Brasil, referendados em Marx e Engels, dizem: é “pedagogista” e “intelectualista” (Nicanor Palhares Sá); “cria uma identidade perfeita entre educação e política”: educar bem, problematizando a realidade social, é a sua própria política (Luzete Adelaide Pereira); separa o trabalho da atividade intelectual e reforça a divisão social do trabalho, que só interessa à ideologia capitalista (Moacir Gadotti).⁸¹

⁸¹ Cf. Moacir Gadotti, *Pensamento pedagógico brasileiro*, p. 99ss.

3.4. *A pedagogia dos conflitos sociais*

Moacir Gadotti foi quem elaborou, a partir de debates acontecidos entre 1978 e 1982, a pedagogia por ele mesmo foi denominada de *pedagogia do conflito*.

Nessa época, o modelo tecnoburocrático, implantado pela ditadura do capital e mantida, desde 1964, com braço militar, tornava-se obsoleto até mesmo para a burguesia.

A *sociedade civil* formada pelos sindicatos, movimentos de camponeses e de grupos eclesiais, federações, associações de profissionais liberais, professores, estudantes etc., se organizavam e conseguiam forças para desequilibrar a ordem vigente.

No embalo dos conflitos que aconteciam na sociedade brasileira, Moacir Gadotti apresentou aos educadores a proposta pedagógica que se baseia nos seguintes pontos principais:

- 1) combater o ensino em função da centralização e da uniformização que o Estado oferece, através de uma atividade pedagógica que tenha a *dúvida* e a *suspeita* como princípios;
- 2) combater a visão metafísica que define o homem como *animal racional* e situa a sua vida de maneira linear e horizontal, como se ela fosse uma linha reta, através da valorização do *desequilíbrio* e do *fracasso*, são malvistas

pela pedagogia atual; da valorização da *desobediência*, do *desrespeito*, da *divergência* e da *contradição*.

3) condenar a tecnoburocratização da educação, a utilização do progresso técnico e do planejamento educacional para gerar conformismo e repressão;

4) denunciar a ilusão técnica, a intenção oculta de desintegrar as forças de trabalho e despolitizar as massas, o discurso ideológico que tenta criar a ilusão de que a educação é a alavanca de transformação social;

5) manter vinculada a teoria e a prática, transformando a atividade pedagógica numa atividade que esteja associada à formação da consciência e à organização dos profissionais da educação.

6) manter a dialética como referencial teórico, como instrumento de análise da realidade.

Segundo Gadotti, a vida só se mantém pelo equilíbrio das forças opostas, daí a necessidade, numa sociedade em conflitos, da desobediência, do desrespeito e da divergência de maneira organizada.

O espaço pedagógico deve ser transformado pela *pedagogia do conflito* num espaço de luta contra a dominação: a educação dominante, a educação do colonizador, a inculcação e a legitimação do poder pelos aparelhos escolares.

A escola, embora sujeita ao sistema educacional, com suas leis, mantém uma relativa autonomia, e pode ser ao menos transformada num local de debate e aprofundamento das questões sociais e políticas.⁸²

Jamil Cury, que surgiu como educador nesse contexto de produção das teorias educacionais, embora esteja citado por Libâneo como membro do grupo criador da *teoria crítico-social dos conteúdos*, é portador de uma visão dialética da realidade que o capacita a se enquadrar no grupo de Gadotti.

É com essa visão dialética que ele faz o estudo da educação, utilizando-se de um método centrado em cinco categorias, que são as da *contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia*.

“Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. Assim, as relações de classe têm a ver com a reprodução das relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo exercido, mas também de um *quantum satis* de consenso obtido. Por isso a hegemonia na sua relação com a educação ganha papel relevante, já que se trata de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais, através das agências ditas *privadas* da sociedade civil”⁸³.

⁸² *Ib.*, cf. p. 108-129. Cf. também, do mesmo autor: *Educação e poder*, cf. p. 53-82.

⁸³ Carlos R. Jamil Cury, *Educação e contradição*, p. 53-54.

Em suma, a *pedagogia dos conflitos sociais* abre o caminho para a compreensão da sala de aula e de todo o espaço escolar como extensão do espaço onde se manifestam as contradições da sociedade capitalista. Ela situa a atividade que se dá na sala de aula como mediação, não porém como uma mediação que se dá de modo tranqüilo, uniforme, pacífico. Pois, essa atividade situa-se no contexto conflitivo em que as classes sociais lutam pela hegemonia, provocando de ambos os lados diminuição e aumento de consenso. De modo que a sala de aula pode ser tanto um ambiente em que se dá a reprodução dos interesses da burguesia quanto o ambiente em que também se reproduz o consenso em favor da classe trabalhadora.

CONCLUSÃO

A educação tem sua origem na própria origem do ser humano. Desde que o ser humano começou a produzir seus instrumentos, a transformar com suas mãos a natureza e, concomitantemente, a adquirir uma consciência desse mundo material por ele trabalhado, já se começou também a ser praticada a educação.

Ela constitui-se na mediação necessária da qual o ser humano se utiliza para compreender o mundo e poder nele viver melhor. Ela é, sem dúvida, uma condição preparadora para a vida em sociedade.

A história, entretanto, é um processo em que os modos de produção se transformam. De modo que a educação praticada na sociedade escravista, onde os senhores eram proprietários dos meios de produção, inclusive dos escravos, tornou-se também uma mediação explicativa dos modelos sociais que historicamente foram sendo engendrados.

Assim, nas sociedades teocráticas orientais, onde Deus é o fundamento da vida, as classes dirigentes governam em nome dele, e a educação consiste

em convencer as pessoas a obedecerem a Deus e às suas ordens, que são materializadas no sistema político monárquico.

O ensino dos profetas não oficiais na sociedade hebraica rompe com essa idéia, mostrando que Deus fez uma Aliança com o povo, muito antes da monarquia ter sido estabelecida, e que os governantes não expressam a vontade divina por causa de sua tirania e da exploração do povo.

Na sociedade grega escravista, da era clássica, os filósofos tentaram elaborar, através da razão, sem a dependência dos deuses, de maneira sistematizada, um sistema explicativo dessa sociedade. Eles buscaram os fundamentos das coisas, da vida social, da arte, da poesia, da educação e da política. Sócrates, Platão, Aristóteles preocuparam-se em estabelecer fundamentos seguros para a vida na *πολις*. Dessa forma a *παιδεία*, nome dado pelos gregos e que compõe, ao mesmo tempo, sua cultura, sua filosofia, sua educação e sua política deve estar associada a uma ética que a fundamente.

Os gregos, através de seus filósofos criaram uma racionalidade centrada na busca da verdade, da justiça, da beleza e do bem. Os filósofos, que viram em si mesmos o modelo ideal de governantes, não foram, entretanto, bem sucedidos. Contra eles estava o povo comum, ainda dominado pelos deuses, ainda seguidor das antigas crenças, que ainda se deixava impressionar pela retórica, que ainda era movido pela *δοξα* ou pelo mundo das opiniões.

A racionalidade grega foi adotada pelos cristãos e pelos romanos; e foi através dela que os cristãos fundamentaram suas idéias religiosas, e os romanos seus sistemas político e jurídico.

Foi com essa racionalidade greco-romana que a cristandade* medieval estabeleceu o seu domínio. Santo Agostinho, como os filósofos gregos quis dar uma explicação para uma sociedade romana desmantelada pelas guerras e acabou estabelecendo os fundamentos da “cidade celeste” como ideal a ser atingido pela “cidade terrena”.

O sistema educacional medieval identifica-se com o sistema religioso, que por sua vez se identifica com o sistema político. A educação religiosa ali praticada tem como fim formar o cidadão para a cidade divina. E como a racionalidade medieval mantinha a idéia de que “todo poder emana de Deus”, o homem medieval deveria estar sujeito aos detentores do poder.

Com as transformações dos modos de produção e o aparecimento da burguesia como conseqüência dessas transformações, novas mentalidades foram sendo criadas. A burguesia surgiu com uma nova consciência do mundo. Ela surgiu com o ideal da conquista, com a noção de que através da razão se pode transformar o mundo e com a idéia de que através da ciência e da técnica se pode colocar o mundo sob o seu domínio.

* Por cristandade entende-se a aliança entre o sistema religioso e o sistema político.

A burguesia foi quem inventou a escola tal qual ela é entendida nos tempos atuais. A *schola* ou a sala adotada por ela para ministrar suas aulas tinha como fim arrancar o ensino do controle religioso. De modo que a sala de aula, embora com uma disposição parecida com a da igreja (filas de bancos, púlpito etc.), constituiu-se num espaço laico, um espaço burguês, fundamental à implantação dos ideais dessa nova classe.

No fase renascentista da história, os burgueses criaram uma concepção de política mais adequada aos seus ideais. Maquiavel estabelece a noção burguesa da política como “arte da conquista e da preservação” do poder. Ele cria também uma nova noção de homem -- a noção de que o homem é mau por natureza --, e que deverá justificar a ação política da burguesia.

O Ocidente, a terra do crepúsculo, o lugar onde o sol vai-se deitar e que exerceu um fascínio nas sociedades europeias, tornou-se um objetivo de conquista da burguesia. O novo mundo da América foi subjugado com a força de suas armas, materialização bruta de sua nova racionalidade.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, quando a burguesia se consolidou no poder, fazendo implodir de vez o sistema feudal, a classe trabalhadora, sugada em seu sangue no mercado de trabalho burguês, torna-se uma força que se contrapõe à classe dominante.

Ela organiza seus sindicatos, seus partidos e suas federações, reivindica para si os direitos que a burguesia havia dito, na sua fase revolucionária, que

eram de todos. A classe trabalhadora, através de seus intelectuais, dadas as condições em que vive, cria uma nova idéia de homem e de sociedade; inclusive a idéia de uma nova escola, onde a sala de aula torna-se um espaço seu, um espaço indissociável ao das relações de produção, onde se dá a luta por uma sociedade igualitária.

Mas, dentro da classe trabalhadora não surgiu uma mesma visão do processo pelo qual essa classe deveria chegar à sociedade igualitária. Marx, Engels e os seus discípulos do século XX, elaboraram a concepção de que a sociedade capitalista, dadas as suas contradições, seria substituída por uma nova sociedade sob o domínio dos trabalhadores, que conquistariam o Estado e fariam dele um instrumento dessa classe revolucionária. Já os anarquistas rejeitaram essa idéia, apregoando a destruição imediata do Estado e de todos os seus aparatos, inclusive o educacional.

Os países ditos socialistas do século XX introduziram um sistema educacional militarizado tendo como base a proposta marxista de união entre ensino e trabalho. E nos países capitalistas surgiram as teorias educacionais de Gramsci e as dos anarquistas, ambas em oposição às teorias educacionais que reforçam a visão de uma escola dual da burguesia. As teorias dos crítico-reprodutivistas franceses, da segunda metade do século, embora critiquem a educação capitalista, situando-a como reprodutora do sistema de

classes, não conseguem todavia apontar uma saída dialética, dado ao mecanicismo e ao determinismo de que estão impregnadas.

As teorias com base marxista e libertárias do século XX se contrapõem às propostas burguesas de suas teorias clássicas, ligadas às escolas tradicionais, renovadas e técnicas.

No Brasil, a partir dos do final da década de 70, deu-se início a um período que se revelou muito fértil em termos de discussões educacionais. Chegaram as teorias clássicas burguesas, que foram questionadas por vários grupos de filósofos-educadores, grupos esses que elaboraram as teorias educacionais necessárias ao estabelecimento de novos rumos à educação brasileira.

A discussão interminável em torno do caráter reprodutor da educação é importante, mas não fundamental. Desde que o ser humano surgiu como tal e estabeleceu normas ou regras para produzir e conviver, ele fez da educação um meio para que as crianças e os jovens conhecessem os princípios que norteavam a vida dos adultos.

O ser humano, no entanto, não só necessita conhecer as normas ou as regras para produzir e conviver. Porque as condições em que ele vive -- materiais, afetivas, espirituais etc. -- o levam a novas necessidades que o impulsionam a criar novas condições para a vida.

Dessa forma, o saber acumulado, por mais estanque que possa parecer, não impede que o ser humano seja criativo.

A história do mundo, desde que se pôde dele ter uma percepção e transformá-la em teoria explicativa da realidade, tem sido uma história das contradições existentes na totalidade que compõe a vida.

Assim os hebreus da era profética, os gregos da era clássica e os romanos da era cristã fizeram da educação o instrumento necessário não só para *compreender*, mas para apontar novas possibilidades à vida.

Mesmo a sociedade que produziu grandes filósofos e que nem chegou a receber deles uma análise de suas reais contradições, como é o caso da sociedade grega, percebeu neles algo de novo, subversivo, que ameaçava o seu *status quo*. Não é por nada que Sócrates foi preso, julgado e condenado. Não é por nada que os cristãos que realizavam o ensino nas catacumbas eram presos e mortos. Não é por nada que Giordano Bruno, Thomas Morus e tantos intelectuais perderam suas vidas de modo brutal. Também não foi sem motivos que Campanella, Owen, Marx, Gramsci, Paulo Freire etc. experimentaram as prisões e alguns deles o exílio.

O certo é que o conhecimento, quando não criado na esfera do poder, quando não acorrentado pelos interesses dos dominadores, quando não transformado em *aparelhos de saber*, torna-se um “enguiço” aos *aparelhos do poder* e, portanto, um perigo à dominação.

A realidade que produz os feiticeiros e os sacerdotes para abençoá-la, produz também os seus profetas para questioná-la. E ela produz ainda os seus artistas, filósofos e educadores.

As correntes da miséria, da ignorância e dos preconceitos que submetem as pessoas e fá-las pensar que a realidade não pode ser diferente da que existe no submundo em que vivem podem ser arrebatadas no processo educativo, que acontece no universo das relações sociais, e os que colocam as correntes sabem disso. Não são as idéias que produzem a realidade, mas a realidade, com as condições concretas da existência dos seres humanos, é que produz as idéias (Marx e Engels). Essas condições concretas só poderão ser mudadas, contudo, com o seu repensar. As idéias de Marx e Engels foram produzidas em dadas condições e continuam incomodando os algozes da humanidade. Em 1962 o capitão Pabst, que ordenara, em 1919, a eliminação de Rosa Luxemburg, disse numa entrevista: “Nesse momento, dei-me conta do enorme perigo que essa mulher representava. Era pior do que os outros, os que estavam armados”⁸⁴

Os “acorrentados” da caverna de Platão, se transportados no tempo à atual realidade brasileira, são formados, em sua maioria, pelos que Marx e Engels chamam de *lumpemproletariado* e que os líderes paternalistas que se apropriam das esferas do poder denominam “descamisados”, “pés descal-

⁸⁴ Cf. Rosa Luxemburg, *Revolução Russa*, p. 12.

ços”, “desfavorecidos”, “carentes” etc. São os subjugados, os que não acreditam em nada mais que na proteção dos poderosos. Ele fazem a aliança perfeita numa democracia: os dirigentes apresentam as propostas de direção (hegemonia) e os dominados apresentam os votos.

Mas entre os acorrentados estão entre os que têm sua consciência moldada através da tradição familiar, dos meios de comunicação de massa, das organizações religiosas e da educação praticada nas escolas clássicas (tradicional, tecnicista e renovadas).

Dáí que a escola pública estatal chegou a ser vista como instrumento pernicioso à classe trabalhadora por certos setores libertários da sociedade ou como mecanismo reprodutor da ideologia dominante por outros.

As teorias pedagógicas produzidas no Brasil, a partir de 1975, com todas as divergências existentes entre elas traz um dado importante à sociedade brasileira: se os diversos sistemas educacionais submetem a escola aos interesses das classes dominantes, essa mesma escola situa-se no campo das contradições onde se manifestam também as classes trabalhadoras.

De modo que, desprezar o espaço da sala de aula como elemento importante do contexto em que se dá a luta de classes, seria desprezar a própria classe trabalhadora e reforçar os interesses hegemônicos da burguesia.

No momento em que as estruturas de poder se fortalecem e conseguem com seus aparatos ideológicos manipular as consciências das pessoas, é ne-

cessário conquistar os espaços através dos quais se ampliam as lutas dos trabalhadores. E entre estes espaços situam-se a sala de aula e os meios de comunicação.

A história nos mostra a transitoriedade dos sistemas, dos modelos, das estruturas de poder que são criadas em determinadas condições. Render-se à idéia de que a contradição não se manifesta, de que não se pode praticar a discordância, de que não se pode questionar, contradizer e negar o que é imposto, e a partir daí se criar uma nova realidade, seria o mesmo que se afogar no determinismo em que viviam as antigas sociedades, subjugadas ao capricho dos deuses, que determinavam a todos um destino imutável.

O maior agravante para a educação, na teia da totalidade em que se dão as relações de produção, consiste em que “acorrentados” são também uma multidão de profissionais da educação que enxergam o mundo ainda pelas telas do preconceito e das aparências.

O sistema educacional brasileiro está ainda hoje infestado de pessoas que imaginam ser a educação algo dissociado das outras instituições, em especial, da política, que consideram algo “sujo”.

Se há algo que seja inquestionável em se tratando da educação é o seu caráter político. A neutralidade não existe na educação nem mesmo em seu campo específico. Detrás da figura despretensiosa dos professores de história, geografia, matemática, química, física, gramática, literatura etc. escondem-se

de-se um ser social, que, mesmo no seu alheamento, cumpre uma função que está ligada a interesses.

Vale dizer contudo que nem todos os trabalhadores da educação que atuam na sala de aula sabem o que fazem ali. Não têm a mínima idéia de “quem” está ensinando, muito menos do “porque”, do “para que” e do “para quem”.

São pessoas que não são do ramo, que fazem da educação nada mais nada menos do que um “bico”.

Há uma anedota segundo a qual, no interior do Brasil, um desempregado da cidade foi ao campo buscar emprego. Um fazendeiro perguntou-lhe, antes de empregá-lo: “Você sabe tirar leite?” Ao que ele respondeu: “Não sei muito bem, mas posso aprender”. Confiando nele o fazendeiro entregou-lhe o balde e o banquinho de uma perna só onde eles se sentam para fazer a ordenha e solicitou-lhe que fosse ao curral e tirasse um balde de leite para o café da manhã. Dentro de algum instante ele voltou com o balde vazio dizendo: “Patrão, eu não consegui fazer a vaca sentar naquele banquinho”.

O que fazem os profissionais da educação que entram na sala de aula sem entender de educação? Por que tantos jovens não conseguem aprender e muitas vezes adquirem uma antipatia muito grande pela disciplina que está sendo lecionada? Por que eles chegam ao segundo grau, a ponta do funil

para os trabalhadores brasileiros, sem ter o domínio das regras gramaticais da língua formal, dizendo detestar a história e com pavor da matemática?

O atividade educacional que os profissionais estranhos ao ramo praticam na sala de aula, só interessa aos líderes autocráticos que fazem a política do “curral eleitoral” e do “cabresto”, sobretudo, no Nordeste, no Centro-Oeste e no Norte do Brasil.

Para contrapor à educação reprodutora dos interesses das classes dominantes, é necessário que profissionais invertam os objetivos dessa educação e modifiquem sua prática. A classe trabalhadora do país com a maior concentração de renda do planeta nas mãos de uma pequena parcela da população necessita de educação pública, e de uma educação que seja realizada por profissionais não só comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, mas também com uma base sólida de conhecimento.

Num universo em que as contradições de classes se manifestam e as relações sociais são dinâmicas, a consciência de classe não pode ser vista como algo estático. Portanto, é importante ressaltar que os profissionais alienados são, também, seres concretos, do mundo concreto, que nas atuais condições, podem descerrar as correntes. Uma coisa que os educadores e todos os que queiram viver as particularidades da vida a partir de uma totalidade precisam saber é a seguinte: se os “acorrentados”, que vivem no mundo das aparências, iludidos pelas mistificações que acontecem na complexi-

dade que forma o todo social, eram, como diz Hannah Arendt, “potencialmente filósofos”⁸⁵, eles são, seguramente, na sociedade hodierna brasileira, marcada pela desigualdade, potencialmente revolucionários.

⁸⁵ Hannah Arendt, *A dignidade da política*, p. 109.

BIBLIOGRAFIA

A BÍBLIA DE JERUSALÉM. 3a. ed. São Paulo, Edições Paulinas, 1976.

A REGRA DE SÃO BENTO. Trad. João Evangelista Enout. 2a. ed. Rio de Janeiro, Lumen Christi, 1989.

AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*; contra os pagãos. Trad. Oscar Paes Leme. 3a. ed. Petrópolis, Vozes, 1991. Partes I e II.

_____. *De magistro*. Trad. Angelo Ricci. 2a. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*; notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2a. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*; ensaios e conferências. Trad. Helena Martins et alii. 2a ed. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1993.

_____. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Vol. II. Trad. Eudoro de Souza. São

Paulo, Nova Cultural, 1987 (Os Pensadores).

_____. *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. 3a. ed. Brasília, UnB, 1997.

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovich. *Deus e o Estado*. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, Cortez, 1988.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Claude. *A reprodução*; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3a. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 5a. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981 (Primeiros Passos).

CAMPANELLA, Tomás. *A cidade do sol*. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa, Guimarães Editores, 1990.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo, Scipione, s/d.

CARONE, Edgard. *Socialismo e anarquismo no início do século*. Petrópolis, Vozes, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*; elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6a. ed. São Paulo, Cortez, 1979.

DEWEY, John. *Democracia e educação*; introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4a. ed. São Paulo, Nacional, 1979.

- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1965.
- ENGELS, Friedrich. *As guerras camponesas na Alemanha*. Trad. Equipe de tradutores da Ed. Grijalbo. São Paulo, Grijalbo, 1977.
- _____. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Lisboa, Avante, 1981.
- FRANCO, Luiz Antônio. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1988.
- FRANCO, Maria Laura & ZIBAS, Dagmar (org.). *Final de século; desafios da educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 19a. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva; um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3a. ed. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder ; introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez, 1982.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2a. ed. São Paulo, Ática, 1988.

GALLO, Sílvio. *Educação anarquista; um paradigma para hoje*. Piracicaba, UNIMEP, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *La concepción del partido proletario*. Trad. Agrippa Mena. Buenos Aires, Latina, 1973.

_____. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Trad. Isidoro Flambaun. Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8a. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria forma e poder de um estado eclesiástico*; Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 4a. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores, vol. I).

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Trad. Waltensir Dutra. 21a. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escola*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich

Orth. 2a. ed. Petrópolis, Vozes, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 9a. ed. São Paulo, Loyola, 1990.

LUXEMBURG, Rosa. *A revolução russa*. Trad. Isabel Maria Loureiro. Petrópolis, Vozes, 1991.

MAKARENKO, Anton Simionovich. *Poemas pedagógicos*. Trad. Tatiana Delinky. 2a. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1991.

MALATESTA, E. *et alii. O anarquismo e a democracia burguesa*. Trad. Roberto Goldkorn. 3a. ed. São Paulo, Global, 1986.

MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad. Willian Lagos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

MANNHEIM, Karl. *Sociologia*. Trad. Emílio Willems *et alii*. São Paulo, Ática, 1982 (Grandes Cientistas Sociais).

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Trad. Lívio Xavier. 2a. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979 (Os Pensadores).

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. Liv. 1 e 4.

_____. *Textos filosóficos*. Trad. Maria Flor Marques Simões. São Paulo, Mandacaru, 1990.

_____. & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 3a. Ed. São Paulo, Ciências Humanas,

1982.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa, Moraes, 1978.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. 8a. ed. São Paulo, Global, 1988.

MORUS, Thomas. *A utopia*. Trad. Luís de Andrade. Rio de Janeiro, Ediouro, s/d.

OÏZERMAN, Théodore. *Problemas de história da filosofia*. Trad. Maria Antonieta Soares de Azevedo. Lisboa, Horizonte, 1973.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria Laura & ZIBAS, Dagmar (Org.). *Final de século*; desafios da educação na América Latina. São Paulo, Cortez, 1990.

PLATÃO. *A república*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 7a. Ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PRÉ-SOCRÁTICOS; fragmentos, doxografia e comentários. Trad. José Cavalcante de Souza. 2a. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

ROGERS, Carl. *Sobre o poder pessoal*. Trad. Wilma Millan Alves Penteado. 3a. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação*; Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo, Cortez e

Moraes, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. 4a. ed.

São Paulo, Nova Cultural, 1987 (Os pensadores, vol. II).

_____. *Do contrato social*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo, Nova Cultural, 1987 (Os Pensadores, vol. I)

_____. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. A formação profissional e o ensino de 2º grau. *Caderno CEDES 20*. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. Educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau. In: MELLO, Guiomar Namó de *et alii*. *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.

SANTOS, Theotônio dos. O processo de trabalho no modo de produção capitalista. *Caderno CEDES 20*. São Paulo, Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8a. ed. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1986.

_____. *Escola e democracia; teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 23a. ed. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1991.

SMITH, Adam. *A inquiry into the nature and causes of the wealth of na-*

tions. London, Encyclopaedia Britannica / Chicago, The University of Chicago, 1952.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Aledina, 1974.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 2a. ed. São Paulo, Nacional, 1968.

VOLTAIRE. *Dicionário filosófico*. Trad. Bruno da Ponte et alli. São Paulo, Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores, vol. I).

_____. *O filósofo ignorante*. Trad. Marilena de Souza Chauí. São Paulo, Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores).

_____. *Tratado de metafísica*. Trad. Marilena de Souza Chauí. São Paulo, Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores, vol. II).