



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA ESTRATÉGIA POLÍTICA

Neide Galvão Favaro

FUNDAMENTOS E LIMITES

ED

Copyright © 2015 Neide Galvão Favaro

Capa

*Design: Tiago Roberto da Silva sobre gravura de
Thiago Fernandes Favaro Casagrande*

Edição e editoração eletrônica
Carmen Garcez

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

F272p Favaro, Neide
Pedagogia histórico-crítica e sua estratégia
política: fundamentos e limites / Neide Favaro.
– Florianópolis : Em Debate / UFSC, 2015.
698 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-68267-19-6

1. Pedagogia – História e crítica. 2.
Educação – História e crítica. I. Título.

CDU: 37

Todos os direitos reservados a

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Bloco anexo, sala 301 – Telefone: (48) 3721-4046

Florianópolis – SC

www.editoriaemdebate.ufsc.br / www.lastro.ufsc.br

*O projeto de extensão Editoria Em Debate conta com o apoio de recursos
do acordo entre Middlebury College (Vermont – USA) e UFSC.*

NEIDE GALVÃO FAVARO

PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E
SUA ESTRATÉGIA POLÍTICA
FUNDAMENTOS E LIMITES



UFSC

Florianópolis

2015

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

A todos que apoiaram e acreditaram
nesta pesquisa e aos que persistem
na luta para a construção
de outra história.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	23
INTRODUÇÃO	25
1. ELABORAÇÃO E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL	39
1.1 A formulação teórica da pedagogia histórico-crítica	49
1.1.1 A categoria “contradição” como norteadora do debate	51
1.1.2 As diferentes teorias educacionais e o problema da marginalidade	57
1.1.3 A defesa da democracia e da escola pública	65
1.1.4 A relação entre educação e política	78
1.1.5 Trabalho, educação e a contradição escolar	93
1.2 A conjuntura brasileira nas décadas de 1970 e 1980	110
1.2.1 O legado político-cultural da ditadura e a apropriação do referencial marxista	114
1.2.2 A reorganização produtiva do capital: consequências sociopolíticas	130
1.3 Os interlocutores e as matrizes teóricas da pedagogia histórico-crítica	165
1.3.1 Os “crítico-reprodutivistas” e a análise da escola	166
1.3.1.1 <i>Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron</i>	177
1.3.1.2 <i>Louis Althusser</i>	187
1.3.1.3 <i>Roger Establet e Christian Baudelot</i>	202

1.3.2 Os autores matriciais e suas influências na pedagogia histórico-crítica	207
1.3.2.1 <i>Georges Snyders e a Pedagogia Progressista</i>	218
1.3.2.2 <i>Bogdan Suchodolski</i>	257

2. ESTRATÉGIA POLÍTICA E FORMULAÇÃO INICIAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CRÍTICAS E AUTOCRÍTICAS..... 281

2.1 Análise crítica da produção teórica das décadas de 1970 e 1980 283

2.1.1 O abstracionismo lógico e o caráter a-histórico na apropriação teórica	284
2.1.2 O ativismo político e o “reformismo moral” dos educadores.....	307



2.2 Os eixos fundamentais da luta de classes na educação escolar..... 344

2.2.1 A passagem do senso comum à consciência filosófica.....	345
2.2.2 A importância do domínio do “saber elaborado”	354
2.2.3 O “saber elaborado” e a socialização dos meios de produção	372

3. O APROFUNDAMENTO TEÓRICO E OS DESDOBRAMENTOS ESTRATÉGICOS ATUAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 403

3.1 O refluxo do movimento operário e da esquerda da década de 1990 até a atualidade..... 403

3.2 A construção teórica coletiva e a aplicação prática da pedagogia histórico-crítica 442

3.2.1 A pedagogia histórico-crítica e a contraposição com as demais teorias pedagógicas	456

3.2.1.1	O debate historiográfico e a pedagogia histórico-crítica frente às concepções pedagógicas hegemônicas	458
3.2.1.2	As teorias e os autores “crítico-reprodutivistas” na atualidade	475
3.2.1.3	As concepções contra-hegemônicas	483
 3.2.2	As propostas da pedagogia histórico-crítica para a educação escolar	486
3.3	A leitura da realidade concreta pela pedagogia histórico-crítica e seus desdobramentos político-estratégicos	493
4.	A FORMULAÇÃO ESTRATÉGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA	537
4.1	A prioridade da educação escolar: a dialética e a superação das demais teorias	539
4.2	Os eixos fundamentais da luta socialista por meio da escola pública e seus desdobramentos políticos	558
4.2.1	Conquista da hegemonia: ocupação de espaços e a democracia	559
 4.2.2	A “revolução microeletrônica” e a socialização dos meios de produção	601
4.2.3	O desenvolvimento nacional e o combate ao neoliberalismo	636
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	653
	REFERÊNCIAS	671
	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	691

PREFÁCIO

No ano de 1984 comecei a cursar o mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob coordenação do Prof. Dermeval Saviani. Meu ingresso no mestrado ocorreu por causa de diversos fatores históricos anteriores.

Em 1978, ainda sob a vigência da ditadura burguês-militar, iniciei meu curso de graduação em Filosofia em Belo Horizonte. Eram anos de profunda agitação. Na economia, crise do *milagre brasileiro* e no plano político-social já havia sinais de esgotamento do regime militar, ao mesmo tempo que ocorria o ressurgimento do movimento social, representado pelas greves em Betim e na região do ABCD paulista e, na Igreja, a participação militante (“ida ao povo”) dos setores de esquerda que criaram as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), orientados pela Teologia da Libertação, que atingia seu auge no final de década de 1970. Esse foi o *palco histórico* no qual fui *jogado* para atuar. A universidade e um curso na área de humanidades provocou uma revolução na minha até então pobre trajetória intelectual. Pela primeira vez na vida me apaixonava pela leitura e estudo. *Devorava* livros, *comia* revistas e jornais diariamente, participava intensamente das discussões em salas de aula. Conhecer a realidade era a minha mais desafiante descoberta. Como desdobramento, comecei a participar do movimento estudantil. Tudo isso se articulava com minha inserção nos grupos e CEBs nos bairros industriais periféricos da grande Belo Horizonte. Além disso, participação em atos, passeatas, manifestações, assembleias, enfrentamentos com as forças repressivas, cães, bombas etc. passaram a fazer parte de minha vida.

Tudo estava sob permanente questionamento. A Igreja, a escola, o governo, o Estado, a sociedade. Vários autores que lia me davam munção suficiente para essa empreitada. Entre eles, como

não poderia deixar de ser, Paulo Freire, o brasileiro nordestino que criou e buscou implementar uma pedagogia revolucionária, capaz de “conscientizar” o povo, e que justamente por isso foi considerado “subversivo” pelo regime militar, perseguido e colocado no exílio. Lá fora buscou implementar sua proposta pedagógica, notadamente através da alfabetização de adultos, principalmente em países pobres dos continentes marginalizados. Por causa da censura, os primeiros textos de Paulo Freire que caíram em minhas mãos eram cópias xerografadas pela *enésima* vez (alguns em espanhol) que eu mal conseguia ler. Mesmo assim, me embriagava com tudo aquilo que o mestre dizia. O questionamento à educação bancária, à relação autoritária e o anúncio de uma educação libertadora construída a partir dos parâmetros do povo marginalizado e oprimido etc., tudo isso caía, para mim, como uma luva. Foi o bastante para provocar uma paixão à primeira vista. Procurei instrumentar-me para tentar desenvolver um trabalho de educação popular junto aos grupos e CEBs da periferia.

Terminado meu curso de graduação, transferi-me para a capital de São Paulo e passei a lecionar numa escola estadual de 1º e 2º graus. Em seguida fui morar na Zona Leste, região onde a esquerda da Igreja desenvolvia um de seus trabalhos mais expressivos. Ali trabalhei como coordenador de um projeto de Educação Popular com crianças, além de ter praticado minha militância nas mais variadas organizações do movimento popular e também no nascente Partido dos Trabalhadores. O clima político vivido por mim em São Paulo era continuação daquele experienciado em Belo Horizonte.

Enquanto continuava morando e atuando na Zona Leste, fui trabalhar numa escola supletiva na Lapa (Zona Oeste) seduzido por sua proposta pedagógica *alternativa e progressista*; e, em 1984, passei a lecionar, também, na Universidade de Mogi das Cruzes.

Duas características se destacam nesse momento. Em primeiro lugar, meu trabalho na educação se deu, concomitantemente, em duas frentes, quais sejam, as chamadas educação formal e informal. Em segundo lugar, tanto numa como noutra, eu buscava ansiosa e empolgadamente colocar em prática as propostas da almejada educação libertadora. Recordo-me claramente das primeiras aulas, principal-

mente no supletivo, cujos alunos eram os típicos da classe *oprimida*, quando gastava tempo e energia denunciando as mazelas da educação bancária e autoritária e ao mesmo tempo anunciando as virtudes de uma educação democrática, criativa, prazerosa e libertadora. Lembro-me da glória de ter acompanhado a volta de Paulo Freire do exílio e, depois, de ter participado de vários eventos nos quais o grande mestre esbanjava sedução e carisma.

Mas recordo-me, também, dos numerosos e infindáveis problemas que tinha de enfrentar na tentativa, às vezes inglória, de implementar a proposta de educação libertadora. E não era só com as quase cem alunas universitárias (de uma mesma turma) que *não estavam nem aí*. As resistências e problemas se intensificavam com os alunos-trabalhadores do supletivo, adultos que faziam tardiamente sua escolarização e que eram justamente a amostragem típica do povo explorado e oprimido. Até no âmbito da chamada educação informal na periferia de São Paulo, palco privilegiado da educação popular, os problemas se multiplicavam. Às vezes tinha a impressão de que aquela tão sedutora proposta *revolucionária* de educação esvaía-se, corria, como areia, pelos dedos das mãos. É verdade que, além dos opositores, sempre conseguia cativar alguns heroicos adeptos, que cultivava com muito carinho e que me traziam muito alento, e também que nas minhas infindáveis conversas, leituras e discussões encontrava algumas respostas aos problemas que me afligiam. Contudo, tais compensações não resolviam satisfatoriamente as questões que, ao contrário, se avolumavam e cada vez mais me intrigavam e desafiavam.

A articulação desses questionamentos, contradições e desafios impulsionou-me a fazer a pós-graduação. Em 1984 ingressei no mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Filosofia da Educação, da PUC-SP. A entrevista do processo de seleção para a entrada no Programa foi feita por uma *banca* formada por um único componente, o Prof. Dermeval Saviani. Meu objetivo era buscar, através de uma investigação mais profunda e sistemática, respostas um pouco mais consistentes para os diversos problemas que me acometiam. Por isso, meu maior desejo era fazer um curso com o próprio Paulo Freire, o que só foi realizado em 1985.

A disciplina realizada com Paulo Freire, *Alternativas em Educação Popular*, significou, para mim, o auge e ao mesmo tempo o início de superação de minha adesão às suas ideias. Embora tenha sido a trajetória de minha prática anterior que começou a colocar em xeque e a minar os fundamentos de muitas de minhas crenças, foi minha participação nas disciplinas cursadas posteriormente, principalmente *Filosofia da Educação* com o Prof. Dermeval Saviani, por meio de suas respectivas leituras, que me forneceu a munição para fundamentar teoricamente a crítica à concepção freiriana, evidenciando alguns de seus limites. Assim, abria-se, para mim, uma nova perspectiva, na medida em que entrava em contato e começava a abraçar a chamada “pedagogia histórico-crítica”, cujo principal fundador foi Saviani, com a colaboração de outros pensadores.

Esse período em que estava cursando o mestrado foi uma das fases mais ricas de minha vida, sobretudo no que tange à minha formação, inclusive como pesquisador. Tive a oportunidade e o privilégio de participar intensamente desse período ímpar de elaboração teórico-política e de riquíssimos debates na área da educação, especialmente no campo Trabalho e Educação, que, a meu ver, significavam a “caixa de ressonância”, no âmbito acadêmico, do “grito das ruas” produzido pela retomada da luta dos movimentos sociais, particularmente do movimento operário, que, naquela época, provavelmente atingia seu paroxismo em toda a história brasileira e que criou as condições para o surgimento de formas de organização da classe trabalhadora, sendo suas mais conhecidas expressões o PT, a CUT e o MST.

O clima reinante no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, mas também em outros espaços do quarto andar do “prédio novo” da PUC-SP (onde se concentravam os programas de pós-graduação), era de muita crítica e de muitos debates e polêmicas. Dermeval Saviani foi um dos principais protagonistas desse espírito. Com o objetivo de elaborar uma proposta de educação vinculada aos interesses dos trabalhadores, baseada na contribuição do materialismo histórico, o autor fez uma crítica contundente às concepções e práticas liberais de educação, ou seja, às concepções não críticas:

pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Seu maior poder de fogo recaiu, entretanto, na pedagogia nova, uma vez que vários de seus interlocutores a consideravam, em alguma medida, como uma alternativa educativa crítica e até revolucionária, o que rendeu muitas polêmicas com variados autores. Como houve reação por parte dos escolanovistas, Saviani relata que começou a “fustigar” a escola nova utilizando-se da metáfora da curvatura da vara de Lênin (cf. Saviani, 1991, p. 77).

A crítica às teorias não críticas conduziu Saviani à necessidade de elaboração de uma teoria crítica da educação, o que o aproximou, inicialmente, de vários autores franceses que, no calor dos acontecimentos de maio de 1968 em Paris, formularam críticas corrosivas à escola da sociedade de classes, e de Paulo Freire, que era, na ocasião, a maior referência brasileira de uma educação crítica. Contudo, logo depois passa a ter um posicionamento crítico em relação a esses autores. No que diz respeito a Paulo Freire, Saviani entendeu que sua contribuição teórico-política poderia ser caracterizada como uma espécie de “escola nova popular” e que, no autor, “é nítida a inspiração da ‘concepção humanista moderna de filosofia da educação’, através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers” (Saviani, 1985, p. 71).

A PUC-SP foi o palco privilegiado de intensos e contínuos debates entre as ideias de Paulo Freire e as de Dermeval Saviani, representantes máximos das duas *escolas de pensamento* que disputavam a hegemonia no campo da esquerda da educação. Lembro-me da ousadia de Saviani, um pensador conhecido apenas em alguns círculos acadêmicos, de fazer questionamentos ao gigante Paulo Freire, que era uma das principais referências de uma educação progressista e que tinha uma enorme penetração em várias partes do mundo. Recordo-me vivamente de um debate que houve entre Saviani e Moacir Gadotti, o discípulo dileto de Paulo Freire, num auditório superlotado, em que Saviani, a despeito de o público ser majoritariamente freiriano, buscou apontar as indubitáveis contribuições de Freire, mas sobretudo as

debilidades e problemas de suas formulações. Porém, o que mais me chamava a atenção eram os comentários que se faziam constantemente de que não se podia questionar Paulo Freire, mesmo que as críticas fossem pertinentes, porque ele expressava o que havia de mais avançado na educação, e isso engrossaria o coro dos liberais e conservadores. Felizmente Saviani não se deixou dobrar por esses equivocados e perigosos argumentos, e seguiu trilhando o caminho da crítica.

No que concerne aos franceses, Saviani estabeleceu um diálogo especialmente com dois autores marxistas, Baudelot e Establet, por meio do livro *A escola capitalista na França*, porque parecia ao autor brasileiro que eles poderiam ser representativos de uma concepção dialética da educação. Não obstante, Saviani os criticou, pois, segundo ele, nos dois autores franceses “não existe uma análise da educação como um processo contraditório. Para eles, a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado” (Saviani, 1991, p. 74). Como eles não admitiram a contradição da educação, sua teoria da escola capitalista “não poderia ser considerada a expressão da visão dialética”. Dessa forma, Saviani incluiu esses dois pensadores franceses no conjunto das teorias que ele chamou de “crítico-reprodutivistas”.

Deve-se ressaltar o teor e a contundência da crítica desfechada por Saviani a alguns pensadores marxistas, como Baudelot e Establet, que mirou o fundo do coração de suas elaborações teórico-políticas, já que afirmar, como fez Saviani, que, em seus estudos sobre educação e escola, eles não consideraram a contradição e, por isso, não são dialéticos, é o mesmo que dizer que não são marxistas ou, o que é a mesma coisa, que suas pesquisas não se pautaram pelo materialismo dialético.

Foi justamente a partir de todas essas interlocuções, e assumindo o caráter contraditório da educação como ele entendia, que Saviani passou a elaborar, com a colaboração de outros autores, o que se chamou de “pedagogia histórico-crítica”.

Saviani participou da banca de defesa de minha dissertação de mestrado, na qual faço uma apreciação crítica do conteúdo do

 livro de Lucília Machado *Politecnia, escola unitária e trabalho*, que se fundamentou no referencial do materialismo histórico e que foi resultado de seus estudos de doutoramento no mesmo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Lembro-me de que  ele fez uma avaliação positiva e deixou a entender que estava de acordo com a necessidade de estabelecer um diálogo crítico interno ao marxismo.

 O debate e as críticas ocorreram também no interior do grupo formado pelos orientandos de Saviani. Exemplo disso são as posições divergentes e a consequente polêmica travada entre Saviani, Paolo Nosella e Guiomar N. de Mello, depois da publicação do artigo desta última, intitulado *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. Além disso, o próprio Saviani reporta que, no grupo coordenado por ele, “cada trabalho era impiedosamente discutido” (Saviani, 1991, p. 31), o que comprova que o debate de ideias não apenas estava presente, mas era um procedimento necessário e sistemático, realizado e incentivado por seu coordenador.

 Com a breve explanação desse contexto, fica claro que a construção da “pedagogia histórico-crítica” pressupôs um diálogo e, principalmente, uma crítica radical aos autores e correntes de pensamento que compunham o universo teórico-educacional daquele momento histórico. Uma crítica não apenas a teorias de cunho liberal, mas também a pensadores críticos e, sobretudo, a autores marxistas, que expressavam o que havia de mais avançado no pensamento educacional da época. Isso quer dizer que esse acerto de contas, ou melhor, essas críticas, inclusive no âmbito do marxismo, demonstrando o alcance e ao mesmo tempo os problemas e limites da elaboração teórico-política daqueles autores e correntes de pensamento, pavimentaram o caminho para a busca de sua superação e foram a condição *sine qua non* para a formulação da chamada “pedagogia histórico-crítica”. Em outras palavras: se a contribuição, anterior, daqueles autores e teorias educacionais, inclusive marxistas, fosse suficiente, não haveria necessidade de construção de uma nova proposta pedagógica. Se Saviani  não tivesse, de maneira corajosa e ousada, divergido dos pensadores que compunham aquele universo teórico-político e não tivesse feito

críticas radicais a eles, inclusive a marxistas, a “pedagogia histórico-crítica” não teria nascido. A “pedagogia histórico-crítica” é, portanto, filha da divergência, do debate de ideias, da polêmica e, principalmente, da crítica radical, e por isso essas características constituem seu DNA, ou melhor, seu *código genético*.

Essa *herança genética* foi transmitida, por Saviani, a inúmeros pesquisadores que passaram por suas mãos, inclusive a mim, de pai para filho. Por essa razão, assumi o compromisso de transmitir essa mesma herança, para que ela não morra, para as novas gerações, ou seja, para meus alunos e, sobretudo, para meus orientandos, os *netos de Saviani*.

Este livro de Neide Favaro, fruto de sua tese de doutorado orientada por mim, não é outra coisa senão a comprovação cabal de que o *código genético* da “pedagogia histórico-crítica” permanece vivo e altamente sadio. Com uma capacidade e um fôlego extraordinários, a autora se debruçou sobre o imenso material produzido pelos fundadores da “pedagogia histórico-crítica”, principalmente Saviani, e sobre o mesmo conjunto de autores com os quais este estabeleceu interlocuções, para poder dissecar e apreender todo o processo de sua constituição, desde a década de 1970 até 2013, procurando extrair os possíveis projetos político-estratégicos subjacentes a ela. Favaro incorporou, como poucos, o verdadeiro espírito da “pedagogia histórico-crítica” que Saviani nos legou: ela mergulhou nos estudos da parte selecionada, de acordo com seu recorte, da vasta obra de Saviani, bem como de outros autores correlacionados, para poder entender a “pedagogia histórico-crítica”, apresentar suas indiscutíveis contribuições e, ao mesmo tempo, buscar demonstrar seus problemas e limites, dando destaque para as concepções e propostas políticas. E o fez com uma enorme competência, com autonomia e maturidade intelectuais, e com as mesmas necessárias coragem e ousadia que caracterizaram a produção teórica do principal elaborador da “pedagogia histórico-crítica”. Também o fez com a mesma legitimidade e o mesmo respeito que pautaram as críticas de Saviani aos autores com os quais dialogou, principalmente porque Favaro se espelhou nele e em seu *modus operandi*.

Nesses mais de trinta anos de percurso da “pedagogia histórico-crítica”, a pesquisadora constatou que não houve mudanças substantivas, mas, pelo contrário, houve permanência dos pressupostos e fundamentos que a embasavam desde o início, principalmente aqueles relativos a seu foco de investigação.



Por que Favaro decidiu examinar a “pedagogia histórico-crítica”? Pelos mesmos motivos que levaram Saviani a apreciar as teorias educacionais e pedagógicas que exerciam influência nos âmbitos da pesquisa e da prática educacionais nos anos 1960 a 1980. Movimen-



tando-se a partir do centro do círculo composto por aquelas teorias, Saviani demonstrou seus limites e, por isso, conseguiu superá-las, produzindo, assim, um enorme avanço do conhecimento na área da educação, que se materializou na construção de sua “pedagogia histórico-crítica”. Mas esse avanço só foi possível por causa das condições históricas daquela época, quer dizer, foi a história que superou aquelas teorias, e Saviani, como qualquer autor, “emprestou” para ela sua cabeça e suas mãos para elaborar uma teoria e uma proposta pedagógica superadoras. Assim, a “pedagogia histórico-crítica” passou a exercer o papel histórico de ser a expressão do que havia de mais avançado e crítico no campo da educação no Brasil.



A principal razão que conduziu Favaro a apreciar a “pedagogia histórico-crítica” foi, primeiramente, o reconhecimento de sua indiscutível importância histórica. Contudo, mais de três décadas se passaram e aquela “teoria pedagógica” foi se desenvolvendo e atingiu sua plena maturidade. Por isso, da mesma forma que Saviani procedeu com as teorias de sua época, Favaro fez um cuidadoso e necessário balanço da “pedagogia histórico-crítica” nesse largo período e aponta suas gigantescas e indubitáveis contribuições, mas também busca demonstrar seus problemas e limites e, portanto, a necessidade de sua superação. Na verdade, foi também a história que produziu esse processo de sobrelevação, e Favaro, assim como Saviani, apenas “emprestou” seu corpo a ela para oferecer uma pequena contribuição teórica sistematizada em seu livro. Ou seja, a história e Favaro fizeram com a “pedagogia histórico-crítica” a mesma coisa que a história e Saviani fizeram com o pensamento crítico

mais avançado, inclusive marxista, de sua época. Assim, guiados pela história, os dois autores exercitaram o mesmo método e chegaram à mesma conclusão: as teorias, inclusive aquelas que dizem respeito à educação e à escola, são produto histórico e, portanto, podem servir como instrumental poderoso para explicar – e, quiçá, ajudar a transformar – a realidade, e, como esta está em constante movimento contraditório, elas, as teorias, são superadas pela própria história.

Os pesquisadores têm a imposterável tarefa de apreender o ininterrupto movimento da história e suas mudanças e reproduzi-los da forma mais fiel, sistemática, profunda e inteligível em seus textos. O que significa dizer que a produção do conhecimento tem de acompanhar, necessariamente, o movimento histórico, ou seja, o avanço do conhecimento deve ser diretamente proporcional ao da história. Essa é a função precípua das ciências, principalmente a das ciências humanas. Contudo, para nós que somos marxistas, esse papel da ciência adquire uma importância crucial, uma vez que a produção e o avanço do conhecimento não têm apenas uma finalidade meramente acadêmica, mas também e principalmente uma razão política. Se o objetivo histórico das classes exploradas e dominadas é a transformação revolucionária da sociedade burguesa, então o conhecimento é imprescindível, pois só se pode transformar aquilo que melhor e mais profundamente se conhece. Por isso, é preciso dar continuidade e revigorar alguns aspectos que têm sido vitais na trajetória do marxismo, fartamente exercitados por Saviani e que deram origem à “pedagogia histórico-crítica”: o debate, a polêmica e a crítica, que são elementos fertilizadores do avanço do conhecimento, já que este, embora seja insuficiente, é condição absolutamente necessária para o projeto de transformação revolucionária do capitalismo. Mesmo que o sucesso de tal empreendimento seja resultado da implementação de uma estratégia revolucionária, quer dizer, da luta, da prática revolucionária, não pode haver revolução sem uma teoria que lhe dê a devida sustentação. O conhecimento é, portanto, nossa arma mais poderosa. Por isso, por razões políticas, não podemos nos dar ao luxo de deixar o processo de produção do conhecimento estagnado. O que está em disputa é o êxito ou o fracasso do empreendimento

revolucionário. O que está em jogo são os rumos da história. Saviani e a “pedagogia histórico-crítica” nos ofereceram sua inestimável contribuição, assim como, agora, Favaro nos brinda com sua singela, mas imprescindível, contribuição. A história só tem a agradecer.

Paulo Sergio Tumolo

Florianópolis, dezembro de 2015

REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 2. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é produto de estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de doutorado. Reproduzimos aqui o conteúdo da tese defendida em fevereiro de 2014, intitulada *O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista*, com pequenas adequações.

O objetivo desta investigação foi apreender e analisar a estratégia política adotada pela pedagogia histórico-crítica, a fim de verificar como ela articula a defesa da escola pública com o projeto socialista. Por tratar-se de uma proposta pedagógica que se coloca no âmbito marxista e que há trinta anos hegemoniza o campo educacional progressista brasileiro, procuramos problematizar as formulações aí presentes quanto à relação entre educação e revolução, mediante uma abordagem de caráter bibliográfico, pautada nos postulados do materialismo histórico.

Como seu projeto estratégico não é claramente explicitado, foi necessário realizar um esforço de síntese para captar a unidade que articula o corpo teórico e político dessa produção.

Diante das profundas alterações na estrutura econômico-social e nas relações político-ideológicas de classe que marcaram esse período, foi necessário dividir a análise em dois momentos, nos quais se articula a produção teórica e política dos autores da pedagogia histórico-crítica com as complexas condições históricas nas quais eles se inseriam. A primeira parte analisa o contexto, as origens e os fundamentos desta proposta desde o final da década de 1970 até a década de 1980. Já a segunda apreende suas formulações políticas e pedagógicas atuais, resgatando sua produção a partir da década de 1990.

Constatamos uma diversidade de posicionamentos políticos e

uma leitura problemática da relação entre a educação do trabalhador e as mudanças ocorridas nas relações de produção capitalistas, que geraram algumas incoerências internas.

O argumento central desta pesquisa é o de que o agrupamento em torno da pedagogia histórico-crítica realiza o movimento inverso ao da tradição dos clássicos do marxismo, partindo de uma proposta educacional em defesa da escola pública, universal e gratuita, para então analisar as condições materiais postas na realidade social em cada conjuntura e a partir daí determinar sua proposição estratégica, justificando as funções que a educação pode desempenhar.

O objetivo é socialista, mas a direção do projeto estratégico-tático prioriza a democracia e a atuação nos espaços institucionais, propondo a educação como “motor do desenvolvimento”, a “publicização” do Estado, bem como a “republicanização” da educação.

Consideramos que tais formulações expressam a crise estratégica contemporânea, em que grande parte da esquerda se move numa direção que acaba por contribuir para o apassivamento da classe trabalhadora, beneficiando o capital.

Espera-se que esta discussão possa contribuir nos debates acerca das proposições estratégicas dos trabalhadores na atualidade, ao fornecer elementos que problematizam e que analisam a questão educacional sob uma perspectiva mais ampla, inserida num determinado projeto político-estratégico.

Neide Favaro

Maringá, dezembro de 2015

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no debate mais amplo sobre a educação e suas contribuições para o processo revolucionário da classe trabalhadora, tendo em vista a superação da sociabilidade regida pelo capital. Considerando a educação no sentido mais amplo, de formação da humanidade, essa discussão é indispensável para orientar a luta revolucionária diante das condições históricas objetivas que se apresentam hoje. No capitalismo, as relações humanas são afetadas pelas inevitáveis crises cíclicas de superprodução de capital, geradas pela queda tendencial das taxas de lucro, que exigem uma retomada de seu crescimento por meio da intensificação e/ou do aumento da produtividade, explorando a força de trabalho. A luta antagônica da classe social burguesa e da classe trabalhadora é acirrada e abre novas perspectivas de organização e conscientização da classe trabalhadora rumo à superação do capital. Nesse sentido, é imprescindível tratar da questão educacional e também, mais especificamente, da escola pública, pois nas atuais relações sociais este é considerado o lócus privilegiado de transmissão sistematizada de conhecimento.

Para analisá-la, é preciso inicialmente situá-la no âmbito da totalidade das relações humanas. A escola pública pertence ao aparato institucional do Estado capitalista e destina-se à educação humana. Ela constitui uma particularidade inserida na totalidade social, ou seja, é um dos muitos complexos que realizam a mediação das relações sociais e uma das formas de educação existentes nesta sociabilidade. Como produto histórico de uma determinada forma social, a capitalista, ela foi criada e é alterada para satisfazer às necessidades impostas na dinâmica dessas relações sociais.

Sua organização, seus conteúdos, sua gestão, seu público-alvo, enfim, suas características mais profundas, só podem ser explicitadas à luz dessa forma social. Ela se relaciona com todos os demais com-

plexos, como o jurídico, político, moral etc., que também afetam as relações humanas, interagindo entre si numa dinâmica contraditória. Tais relações não são neutras, são produzidas e modificadas na atividade humana de produção e reprodução da vida, no processo de trabalho, que é em última instância o que as condiciona. Entender a educação pressupõe, portanto, compreender radicalmente essas relações de produção, as relações econômicas vigentes, a base material na qual ela se constitui e com a qual interage. Só assim podemos vislumbrar com maior profundidade e clareza suas funções e possibilidades diante do projeto de transformação radical da sociedade.

Ressaltamos de antemão que entendemos que a educação humana na atual sociedade ocorre em vários âmbitos, não estando de forma alguma restrita à escola. Ela se faz presente em inúmeros espaços, dentre eles os meios de comunicação, a igreja, família, sindicatos, fábricas, partidos políticos etc., e ocorre de distintas maneiras. A particularidade da escola é que ela tem objetivos previamente definidos no sentido de socialização do conhecimento sistematizado, tornando-se por isso alvo de disputa de diferentes projetos de formação que correspondem às distintas expectativas das classes sociais. Tal característica, todavia, não diminui, em nosso entendimento, a importância dos demais espaços formativos.

Para a luta revolucionária pela superação do capitalismo é preciso, portanto, levar em conta a participação da educação que se dá no âmbito mais amplo, para além da escola pública, mas também nela, pois todos se constituem em espaços para a formação dos trabalhadores. Várias questões se colocam no debate atual: qual o local primordial para essa formação hoje, como os conhecimentos científicos elaborados e transmitidos nas instituições formais de educação contribuem para esse objetivo, se eles desenvolvem uma “consciência revolucionária”, bem como as funções que a educação, seja escolar ou não, pode desempenhar num projeto de transformação radical da sociedade.

É possível constatar no âmbito da educação formal, diante da predominância da visão de mundo liberal, que poucos profissionais persistem na luta pela superação das relações existentes, procurando

alterar radicalmente essa forma de reprodução da vida, construir uma nova relação social, fundada no socialismo, que possa conduzir a humanidade a uma forma social que satisfaça as reais necessidades do gênero humano, o comunismo. Há que se ressaltar ainda que, dentre esses poucos, muitos não possuem uma compreensão aprofundada da lógica de reprodução do capital, de categorias como valor, mais-valia, fetichismo, crise do capital. Procuram trabalhar com uma formação intelectual de qualidade, articulada à realidade material existente, problematizando-a e defendendo a construção de uma nova sociedade, lutando no espaço contraditório que é a escola, mas por limitações resultantes da materialidade concreta das relações atuais e de inúmeros outros fatores a ela relacionados, estão impotentes teoricamente e cada vez mais isolados e premidos pelas imposições e pressões concretas que determinam seu trabalho e sua existência.

Mesmo assim, continuam adotando tal posicionamento, por acreditar na possibilidade de “revolucionar a história”, mesmo quando cientes de que a educação não determina a transformação social. De alguma forma esperam contribuir para uma possível alteração futura do *status quo*, mas sem clareza do que envolve o processo de instauração do socialismo e sem saber até que ponto, por meio de sua atuação pedagógica, é possível contribuir significativamente para isso. Ou seja, é por vezes precário o entendimento da articulação entre educação e projeto socialista.

Pensar criticamente nas contribuições da atuação educacional e escolar, concebendo os possíveis limites existentes e sua articulação com a luta revolucionária, constitui-se em recurso teórico indispensável para auxiliar na luta estratégica da classe trabalhadora. Diante dessas questões fomos mobilizados nessa pesquisa a contribuir nesse debate. Sua abordagem em um único estudo seria extremamente problemática, por envolver complexas e abrangentes mediações, realidades específicas, bem como inúmeros posicionamentos que buscam explicar a relação entre educação, escola e construção do socialismo.

Uma opção política pressupõe uma concepção de educação e de suas funções na revolução, que por sua vez implica no entendimento da própria realidade e do processo revolucionário, de suas possi-

bilidades históricas e das necessárias ações da classe trabalhadora. A nosso ver, esse é o ponto de partida indispensável para qualquer posicionamento que pretenda defender uma proposta de formação humana revolucionária, mesmo que estas concepções não estejam explícitas. Afinal, é em decorrência delas que é construído um determinado posicionamento político, sendo que a ausência de clareza estratégica e tática resulta na impossibilidade de delinear propostas de ação coerentes e eficazes. As questões são amplas e complexas, por isso qualquer tentativa de sintetizá-las ou analisá-las por completo traria o risco de simplificar e empobrecer a discussão, ameaçando sua compreensão. Em decorrência disso, fez-se necessário um recorte na pesquisa.

A necessidade de delimitação exigiu privilegiar uma das possibilidades de exploração do tema para conduzir uma análise que trouxesse alguma contribuição no entendimento desse processo. Pesou nessa escolha nossa vivência pessoal, como formadora de professores, que carrega em si inúmeros dilemas e, inevitavelmente, impasses de ordem teórica e prática. Dentre eles, destaca-se a “vontade” que havia de instrumentalizar os futuros professores com ferramentas teórico-pedagógicas que de fato contribuíssem para orientar sua atuação no sentido de abrir possibilidades de alterações radicais nas relações sociais. O aprofundamento dos estudos referentes ao mecanismo de funcionamento interno das relações sociais regidas pelo capital, aliada à nossa experiência profissional, todavia, intensificou nossa compreensão quanto à complexidade de tal tarefa, levando-nos a (re)examinar nossas concepções anteriores.

Os limites de uma atuação revolucionária no interior do sistema educacional organizado e controlado pelo capital ficaram ainda mais evidentes e lançaram novas questões para nossa atuação docente. Qual o risco de confiarmos excessivamente em nossas possibilidades, como isso afeta a formação dos professores e, mais ainda, que consequências acarretam para nosso objetivo final, de auxiliar a classe trabalhadora na sua tarefa revolucionária? O recorte se delineava com maior precisão e o caminho traçado evidenciava a necessidade de uma abordagem política da questão educacional.

Consideramos a importância fundamental de identificar a concepção estratégica que orienta as propostas pedagógicas progressistas adotadas nas escolas brasileiras e nos cursos de formação docente, priorizando-a em detrimento de uma análise do processo revolucionário em si mesmo. Após a leitura de distintas abordagens da questão e com base em nossa experiência profissional, identificamos as propostas educacionais da esquerda que influenciavam nossa atuação. Optamos assim por restringir essa pesquisa na produção da esquerda educacional brasileira, para identificar seus posicionamentos diante de tal temática.

Nos limites dessa investigação e para aprofundar a discussão, delimitamos nossa análise e definimos como objeto específico deste estudo a **Pedagogia Histórico-Crítica (PHC¹)**, mais especificamente, a **identificação de seu projeto político-estratégico**. Isso porque ela se posiciona explicitamente no campo do materialismo histórico, além de ser adotada coletiva e individualmente por professores e até mesmo por governos que se intitulam do campo da esquerda. Sua presença na listagem dos conteúdos de concursos públicos docentes e em currículos universitários das licenciaturas é um indício significativo de sua importância e ampla influência no Brasil.

O estudo é relevante para nosso tema porque ela é uma proposta que efetivamente se reivindica como crítica, fundamentada no marxismo, e porque se dispõe a discutir a educação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora. Além disso, ela pode ser considerada uma das propostas de esquerda que mais tem resistido nas escolas brasileiras e nas pesquisas teóricas, embora com momentos de avanços e retrocessos. Podemos afirmar, sem incorrer em equívocos, que a PHC é a referência atual para as instituições brasileiras de formação de professores e de pesquisa educacional que se posicionam contra os ditames da sociedade burguesa e que procuram colocar o trabalho escolar a serviço da superação da sociedade capitalista. Não ignoramos com isso o fato de que a maioria das instituições, inevitavelmente,

¹ Como esta se constitui em nosso objeto específico de estudo e para facilitar a exposição, optamos por utilizar uma abreviação. A Pedagogia Histórico-Crítica passa a constar nessa obra com a sigla PHC.

adota uma proposta alinhada aos interesses burgueses, seguindo uma orientação liberal para a educação ofertada.

Como nosso interesse é no sentido de contribuir no debate revolucionário, o estudo se concentra, portanto, na PHC. Seu esforço teórico tem sido no sentido de apontar os limites das práticas educativas burguesas e de indicar novas possibilidades de atuação prática nas escolas, para fazer frente a essas iniciativas e para auxiliar na transformação social. Ela congrega uma série de educadores e intelectuais comprometidos com a construção do socialismo, sob a liderança do professor Dermeval Saviani (1944-), cujas produções têm orientado sua elaboração.

A importância e a influência dessa proposta pedagógica podem ser constatadas também pelas sucessivas edições das suas obras básicas. A primeira é *Escola e democracia*, que em 2012 atingiu a 42ª edição, pela Editora Autores Associados, e já foi traduzida para o espanhol e difundida na América Latina. Além disso, em 2008 foi lançada uma edição comemorativa no Brasil, incluindo-a na coleção *Educação Contemporânea*. A outra obra é *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que em 2013 atingiu a 11ª edição, também pela Editora Autores Associados. Esta última, desde a 8ª edição, em 2003, foi revista e ampliada e, por ultrapassar o limite do formato pequeno da coleção *Polêmicas de nosso tempo*, passou a ser publicada na coleção *Educação Contemporânea*.

Passados mais de 30 anos de difusão dessas ideias pedagógicas, continuam também as tentativas de sua adoção para elaborar e implantar políticas educativas em alguns estados brasileiros, o que vem ocorrendo em diferentes momentos históricos e em vários estados, como é o caso de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso. Sintomática também é a ocorrência de dois eventos de âmbito nacional dedicados a estudos sobre a PHC: o primeiro foi o *Simpósio de Marília*, realizado em 1994, e o segundo foi o *Seminário pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, realizado em 2009, ambos tendo resultado em livros.

Diante do que foi acima exposto, parece-nos pertinente considerar nesse estudo tal proposta pedagógica, motivo pelo qual tomamos

como ponto de partida de nossa análise seu posicionamento quanto à participação da educação escolar na construção do socialismo. Procuramos identificar na sua elaboração teórica o papel tático e/ou estratégico que a escola pode desempenhar no processo revolucionário. Ressaltamos que tal problema surgiu da necessidade de esclarecer essa temática com maior precisão diante dos problemas reais e dos desafios postos na materialidade da realidade brasileira atual para a classe trabalhadora.

A educação escolar apresenta hoje grandes impasses se considerarmos as condições precárias de formação de pessoal, de investimentos em educação, bem como de cooptação de intelectuais e instituições por meio da lógica competitiva e meritocrática. Os desafios objetivos que estão postos são imensos e extremamente complexos, mas sua compreensão é fundamental para indicar caminhos e possibilidades de ação. Na contramão da lógica reinante, no sentido de pensar para além do capital, acreditamos na importância de rever as estratégias e táticas propostas e adotadas na atualidade.

No caso da educação, consideramos essencial contribuir nesse debate por meio da análise das funções que a PHC atribui à educação escolar para o alcance dos objetivos socialistas. Por ser a principal referência crítica para os educadores brasileiros na atualidade, seu posicionamento em torno dessa temática deve ser explicitado e problematizado. O esforço de estudar, debater e confrontar essa produção teórica com a realidade prática, concreta, que é em última instância o critério de verdade das representações teóricas produzidas, é justificável. Nesse sentido, alguns procedimentos de pesquisa foram adotados a fim de garantir a necessária profundidade teórica e a correta apreensão de suas formulações.

Selecionamos os textos e os autores que foram mais significativos e expressivos para entendermos sua constituição e aprofundamento, embora não tenha sido possível explorar a produção de todos os autores envolvidos². Nesses trinta anos de uma produção teórica

² Esclarecemos que não houve a intenção de privilegiar um autor em detrimento dos outros, mas optou-se por discutir as obras mais difundidas desse agrupamento. Também não foi possível recorrer pessoalmente aos autores utilizados. Tal procedimento,

intensa, lemos e analisamos aproximadamente noventa textos de diversos autores que contribuíram na formulação da PHC, com destaque para Saviani. Dentre esses textos foram examinados livros, artigos, entrevistas, depoimentos e relatórios, sendo que a maioria deles foi citada no interior desta obra.

Com o intuito de ser fiel às proposições dos autores selecionados e de realizar uma análise crítica que leve em conta seus limites históricos, procuramos captar os diferentes momentos de elaboração teórica da PHC, demarcando o corpo teórico que a constitui e a respectiva conjuntura social e econômica na qual foi produzida, procurando assim detectar as estratégias políticas que implícita ou explicitamente a orientavam e hoje a influenciam.

Como não há neutralidade em nossa discussão, explicitamos nosso posicionamento político e ideológico, resolutamente a favor da possibilidade e da necessidade de superar essa forma societária. Parece-nos cada vez mais urgente e indispensável pensar alternativas para superar a ordem do capital para que assim seja possível colocar a vida humana em primeiro plano, em detrimento dos interesses de acumulação do capital. Na literatura da esquerda, em geral, é possível constatar o arrefecimento do debate sobre a revolução, sendo que essa categoria de análise praticamente inexistente nas produções mais recentes. Fala-se em socialismo, em luta da classe trabalhadora, mas pouco se discute sobre a necessidade da revolução.

Isso sinaliza várias possibilidades em torno dessa temática: uma delas é a perda dessa perspectiva no horizonte das lutas atuais, em virtude das derrotas históricas obtidas pelos trabalhadores no decorrer do último século, tendo resultado na derrocada dos regimes de esquerda implantados; a outra é a adoção da concepção de que a mudança se da-

além de inviável, foi desnecessário, pois o debate que travamos aqui foi com a obra teórica dos mesmos, que é de domínio público e por isso mesmo sujeita a revisões, aprofundamentos e críticas. Esse trabalho vai a público também com essa perspectiva, de injetar novo ânimo nas discussões, contribuindo para problematizar e aprofundar alguns aspectos desse tema, embora com a consciência das limitações teóricas e objetivas que impedem a apreensão da totalidade das questões envolvidas nesse objeto de estudo. A expectativa é que o debate avance.

rá no interior da própria sociedade capitalista, gradativamente, dispensando a necessidade da revolução, sendo importantes as resistências e as organizações dos trabalhadores para viabilizar isso.

O fato é que, por ser uma tarefa urgente e de vulto, está posta a necessidade de debater as estratégias políticas produzidas pela classe e seus representantes em distintos âmbitos da vida humana, pois disso dependem as possibilidades históricas que podem ser criadas para superar a ordem do capital. Há vários elementos a considerar no âmbito de um debate desse tipo. O primeiro deles é a necessidade de ressaltar que as condições econômicas e políticas atuais não são resultantes da ação e da vontade de sujeitos individuais, mas sim de relações sociais historicamente estabelecidas para a produção da vida humana. Não é possível, portanto, realizar qualquer discussão no plano individual ou biográfico, pautada em julgamentos morais, que desconsidere as mediações concretas da sociedade capitalista, a dinâmica real das lutas de classe e seus efeitos na constituição de um determinado projeto político, produzido num dado momento histórico. Vale lembrar que os seres humanos não fazem sua história como querem.

Outro fator a considerar são as distintas posições estratégicas existentes e que são acionadas pela classe trabalhadora em seu movimento histórico, no interior de suas instituições e representações, nas várias correntes políticas e ideológicas e nos diversos âmbitos da sociabilidade humana. As opções políticas são sempre produto da dinâmica social, da luta de classes e resultam de análises concretas de situações concretas, havendo várias possibilidades em aberto. O debate é, portanto, não apenas possível, mas necessário e desejável, ele faz parte da história do movimento operário mundial e da tradição dos clássicos do marxismo. Ele nos municia para repensar nossas posições e refinar nossas estratégias de luta, a fim de alcançarmos o objetivo que nos é comum, ou seja, a construção de uma sociabilidade que promova a emancipação humana. Eliminar o debate em nome da união das forças de esquerda gera o risco de paralisar a classe e de mantê-la em limites estreitos de compreensão da realidade e de possibilidades de ação política, colocando-a, no limite, em condições de impotência perante o capital.

Por fim, acreditamos que o estabelecimento de projetos de ação política da classe trabalhadora é uma necessidade histórica que depende da análise da materialidade das relações sociais estabelecidas em cada conjuntura. Isso significa que o projeto estratégico-tático é sempre relativo a uma determinada realidade histórica e só em seu interior ele adquire sentido e tem validade política. Eternizá-lo e transformá-lo em um dogma, além de ser uma atitude contrária aos postulados marxianos, interdita pela raiz qualquer possibilidade de avanço das lutas proletárias.

Como é uma discussão que envolve questões históricas, é preciso cautela para discernir as contribuições teóricas de Marx de seus posicionamentos políticos, das estratégias e táticas que traçou. Estas consistem em respostas históricas a problemas e conjunturas materiais específicas, sendo, portanto, datadas. Por isso, a simples transposição das propostas táticas e estratégicas apresentadas nos textos políticos produzidos para responder a determinadas questões de sua época se torna inadequada. As propostas políticas só tem sentido no contexto histórico e nas condições materiais específicas em que foram produzidas, elas respondem a um determinado nível de desenvolvimento das relações sociais, o que envolve as lutas de classes.

A utilização das formulações políticas de Marx, portanto, não assegura por si o sucesso de nossas pretensões. Por outro lado, sua teoria revolucionária, a apreensão da relação do capital e o materialismo histórico são instrumentos indispensáveis para atingirmos esse objetivo. Isso porque a história se faz no caminhar, o socialismo não é algo pré-determinado, que está fadado a se concretizar pelo desenvolvimento histórico, é muito mais uma possibilidade, posta diante dos homens graças ao desenvolvimento das forças produtivas. A humanidade tem hoje condições de tomar a direção do processo histórico, colocando o processo produtivo sob seu controle consciente e coletivo, evitando que as contradições capitalistas nos conduzam à barbárie ou até mesmo à destruição. Para isso, é indispensável a correta apreensão do real em sua complexidade.

As proposições táticas e estratégicas são objeto de intensa preocupação nesse sentido, para que não se perca o objetivo final da luta.

Orientá-las mais para as táticas do que para as estratégias é um equívoco muito comum, por isso essa discussão é fundamental para entendermos o risco implícito de que esses posicionamentos resultem em posições exclusivamente reformistas, que ocasionam um efeito contrário ao pretendido, ao contribuírem para a manutenção e reprodução das condições de produção capitalistas. A tendência dos discursos e ações atuais é combater os efeitos da sociabilidade do capital, como a desigualdade social, a miséria, a violência, sem apreender suas causas, apenas recorrendo à justiça, à solidariedade.

Defendemos a necessidade de pensar a revolução hoje no seu sentido mais radical, como a etapa de luta necessária à construção de outra sociabilidade, que supere o capital e a propriedade privada. O desafio que temos pela frente é o de (re)avaliar radicalmente nosso projeto estratégico-tático, inclusive as propostas educacionais aí inseridas. Nesse sentido analisamos as propostas da PHC, mais especificamente, a constituição de sua estratégia política. Essa é a nossa contribuição para os debates atuais sobre essa questão, que também não deixa de ser um “acerto de contas” em relação a nossas posições anteriores. Não temos a expectativa de esgotar o tema, mas de trazer alguns elementos analíticos no sentido de avanço dos debates, para a construção de respostas cada vez mais eficazes aos desafios existentes.

O referencial que nos orientou nessa investigação foi o materialismo histórico, por considerarmos seu método adequado a nossos objetivos e porque as análises marxianas fornecem-nos ferramentas poderosas para entendermos a origem, o desenvolvimento, as estruturas e o mecanismo de funcionamento da relação social regida pelo capital, superando uma análise que se restrinja a constatar sua aparência fenomênica e a propor soluções no plano formal ou ideal. Tal análise teórica é instrumento indispensável para traçar alternativas que possam efetivamente auxiliar na superação dessa sociabilidade, de suas contradições e limitações para o desenvolvimento pleno do gênero humano.

A análise crítica da PHC e do projeto político-estratégico que orienta suas proposições demanda, na compreensão teórico-metodológica adotada, o conhecimento dos distintos momentos de sua ela-

boração e difusão, já que ela carrega em si os limites, problemas e expectativas da conjuntura que lhe é correspondente. Além disso, é fundamental captar o nível de apreensão da realidade por parte dos educadores com ela comprometidos. Ela foi organizada no clima de efervescência que tomou conta da vida social brasileira em meados da década de 1970 e resultou na retomada da participação popular, tanto no âmbito das relações de produção quanto em outras instâncias, como a cultural e a educacional. Constituída em meio a esse intenso debate educacional, diante do contexto sócio-político de democratização que sucedeu o período de ditadura burguesa-militar no Brasil, ela até hoje procura avançar em suas postulações, aprofundando seus fundamentos e intensificando sua intervenção na prática escolar brasileira.

O entendimento radical desse processo só é possível a partir de sua articulação com as transformações nas relações de produção decorrentes da instauração do novo padrão de acumulação do capital. As transformações da materialidade concreta, no decorrer desses mais de trinta anos, também se fizeram sentir no seu processo de aprofundamento e atualização teórica e prática, permitindo-nos captar distintos momentos de sua formulação.

Nesse sentido e para facilitar a exposição, demarcamos duas fases importantes: entre o final da década de 1970 e a década de 1980, quando foram gestados e difundidos os primeiros textos que estruturaram as bases teórico-metodológicas e a proposta política da PHC; e o período que abrange a década de 1990 e vem até os dias atuais, fase de seu aprofundamento, que continua contando com a colaboração de outros teóricos. A sua implantação em alguns sistemas de ensino e a sua difusão nos cursos de formação de professores já nos permite avaliar alguns de seus efeitos, ou seja, permite-nos verificar sua aceitação, a aplicabilidade da teoria, bem como alguns de seus resultados, tendo em vista o possível confronto com a realidade objetiva.

A opção por analisar a PHC a partir do critério de sua historicidade – considerando esses distintos momentos que compõem sua formulação e difusão – é justificável tanto pelo fato de se tratar de uma proposta pedagógica inacabada, portanto, em processo constante de aprofundamento, revisão e ampliação, quanto pelo fato de abranger

um rico período histórico, com transformações substantivas na realidade política e social brasileira.

A divisão aqui adotada pretende levar em conta os limites postos historicamente para a produção teórica, bem como facilitar a exposição das conclusões obtidas nas análises realizadas, a fim de apreender a trajetória social e política que acompanhou a história dessa proposta pedagógica no Brasil. Essa delimitação dos distintos momentos foi determinada a partir de critérios sócio-históricos, com o intuito de demonstrar as mudanças no contexto econômico mais amplo e sua interferência tanto no ambiente político, cultural e educacional quanto no movimento operário e na elaboração do projeto estratégico da PHC.

Nosso propósito, portanto, não foi o de sinalizar momentos de ruptura radical com as ideias anteriores ou mesmo de diferenças significativas no corpo teórico que a constitui. Ao contrário, é possível afirmar que houve muito mais permanências nos posicionamentos teóricos e nas propostas políticas e estratégicas que a constituem do que rupturas significativas, o que é sintomático para nossas análises. Os esforços teóricos subsequentes foram direcionados no sentido de aprofundar e reafirmar seus fundamentos e proposições basilares, não no sentido de superá-los.

A discussão da primeira parte desta pesquisa foi organizada em dois capítulos. O primeiro apresenta os postulados centrais da produção teórico-política da PHC, a situa em meio aos acontecimentos sociais, econômicos e políticos, além de recuperar os debates educacionais que marcaram as décadas de 1970 e 1980. Nesse debate foram analisados os interlocutores da PHC situados no campo progressista, especialmente os denominados “crítico-reprodutivistas”, e alguns autores matriciais da PHC. O segundo capítulo apresenta uma análise crítica dos fundamentos teóricos e dos eixos norteadores do projeto político-estratégico da PHC nessa conjuntura, marcada pelo contexto de reestruturação do capital e pelo ascenso das lutas da classe trabalhadora.

A segunda parte foi desenvolvida em dois capítulos, destinados à discussão da década de 1990 até o período atual. O terceiro ca-

pítulo identifica os desdobramentos teóricos e político-estratégicos mais recentes da PHC, considerando as alterações estruturais e conjunturais que levaram à contenção das lutas da classe trabalhadora a partir da década de 1990. As interlocuções pedagógicas e a leitura que a PHC faz da realidade material desse período também estão aí expostas. Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise crítica do posicionamento político-estratégico atual da PHC e suas consequências para a luta de classes.

A exposição do resultado final de nossas investigações cumpre o objetivo de demonstrar e analisar criticamente o percurso teórico-político da PHC, sustentando a tese de que, ao contrário dos clássicos do marxismo, ela partiu de uma determinada proposta de educação para então analisar a realidade brasileira e formular seu projeto estratégico. Apesar de manter o objetivo socialista, o resultado dessa inversão acaba por inviabilizar o alcance dos objetivos pretendidos, beneficiando o capital, o que requer, a nosso ver, uma alteração substantiva em suas proposições políticas.

Expomos nesta obra os resultados obtidos, iniciando com a apresentação do processo de constituição dessa proposta pedagógica e a apreensão de sua concepção estratégica implícita, resultado do contexto teórico e histórico na qual estava inserida, para posteriormente analisar criticamente suas formulações políticas atuais e as consequências destas para a luta revolucionária.

ELABORAÇÃO E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL

A análise do processo de elaboração da proposta conhecida como APHC requer uma apreensão do movimento teórico desencadeado entre docentes e discentes da primeira turma de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP foi criado em 1969, com o mestrado em Psicologia Educacional¹. Em 1971 surgiu o mestrado em Filosofia da Educação, que possibilitou a criação do doutorado em Filosofia da Educação, em 1977. Ele começou de forma improvisada, com professores convidados e sem um currículo definido, mas, em 1978, sob a coordenação de Dermeval Saviani (1944-)², houve uma tentativa de reestruturação, cuja finalidade era imprimir maior organicidade ao curso, com a definição de um perfil teórico-metodológico.

Aglutinaram-se, então, intelectuais comprometidos com a críti-

¹ Uma análise histórica mais aprofundada do percurso da pós-graduação em educação *stricto sensu* no Brasil pode ser obtida em Saviani (2006a). Ele denominou a fase que foi de 1965 a 1976 de “período heroico” da pós-graduação, devido à inexistência de condições apropriadas para seu funcionamento.

² Entender a PHC sem destacar a contribuição de Saviani seria uma incoerência, pois a proposta deve-se ao comprometimento social e político do autor com as causas educacionais. Seus estudos têm sido o referencial principal dos autores que assumiram essa proposta e que vêm se dedicando ao seu aprofundamento e desenvolvimento teórico e prático. Por isso nossa ênfase recai necessariamente na produção intelectual desse período. Sua biografia e trajetória profissional podem ser conhecidas em Saviani (2011d).

ca da sociedade capitalista e empenhados em uma análise dialética e mais propositiva da escola na sociedade capitalista. Sob a liderança de Saviani, as pesquisas resultaram na elaboração da PHC, divulgada em artigos e palestras veiculadas nos anos de 1980, os quais foram posteriormente condensados em livros.

O mais importante deles é *Escola e democracia*, publicado pela primeira vez em 1983 e hoje considerado uma introdução preliminar da PHC, já que apresenta um esboço de sua formulação. Nos termos do autor, o livro contém os “os pressupostos filosóficos, a proposta pedagógico-metodológica e o significado político da pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2003d, p. 6). Outra obra de destaque, que deu continuidade e complementação às análises anteriores, é *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*³, editada em 1991, em cuja apresentação o autor menciona “o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos” (Saviani, 2003d, p. 2).

A PHC se inscreve no campo teórico do materialismo histórico, embora não tenha sido esse o referencial das primeiras produções de Saviani e de outros educadores envolvidos, já que a maioria deles era proveniente de seminários católicos⁴. Saviani filiou-se a uma orientação filosófica tomista, além da fenomenológica (Pereira, 2009). Em

³ Até a 7ª edição, essa obra condensou alguns textos produzidos de 1983 a 1988. Depois da 8ª edição, em 2003, foram acrescentados mais dois textos, reescritos para essa edição: um de 1994 e outro de 1997. Isso foi possível graças à mudança no formato da publicação.

⁴ Bonamino (1989), referindo-se à formação intelectual do autor, destaca o período iniciado em 1955. Nos seminários de Cuiabá-MT e Campo Grande-MS, Saviani frequentara os cursos ginásial e colegial. Depois, aprofundou-se em estudos filosóficos, no Seminário Central de Aparecida do Norte-SP. Em 1966, na PUC de São Paulo, formou-se em Filosofia e, em 1971, doutorou-se em Filosofia da Educação. O título de livre docente em História da Educação foi obtido na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1986. Foi a partir de 1967 que ele iniciou sua atuação como docente no ensino médio e superior. Outros educadores importantes como Carlos Roberto Jamil Cury (1945-) e José Carlos Libâneo (1945-), também se formaram em seminários. Libâneo, por exemplo, nasceu em Angatuba, interior do estado de São Paulo e cursou o ensino fundamental e médio no Seminário Diocesano de Sorocaba (SP). No ano de 1966, formou-se em Filosofia na PUC de São Paulo, onde, em 1984, também obteve o título de mestre em Filosofia da Educação e, em 1990, o de doutor em Filo-

2009, esclareceu que teve propensão para a dialética desde o início de sua carreira e que sua atitude docente já convergia para a PHC, embora ele “não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos” dessa pedagogia (Saviani, 2011a, p. 204).

Sua tese de doutorado, defendida em 1971 (Saviani, 1973), sustentou-se no método fenomenológico-dialético, que, segundo ele explica, foi superado por incorporação e não por negação, quando passou a adotar o materialismo histórico como base da sua proposta pedagógica. Em 1987, no prefácio à 6ª edição do livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, constituído por sua tese de doutorado, o autor explicou melhor como ocorreu essa transição teórica. Saviani (2005e) fizera uma revisão atenta e não identificara a necessidade de nenhuma alteração de destaque no texto. Só precisou atualizar a questão metodológica, porque, desde 1983, conforme afirmara, tinha superado, por incorporação, a perspectiva teórico-metodológica anterior e adotado o método dialético. Explicou que o prefixo fenomenológico era então necessário por dois motivos. Primeiro porque chamava a atenção para o momento analítico-descritivo, que considerava uma exigência do método dialético. Esse prefixo poderia até ser dispensável, mas com o risco de se simplificar a dialética. O segundo motivo referia-se à própria condição teórica do autor. Tendo lido os *Manuscritos econômico-filosóficos* escritos por Marx em 1844 e também “empreendido alguns estudos dialéticos da educação brasileira”, embora admitisse não ter ainda “penetrado a fundo na obra de Marx”, o autor “rapidamente se definia no âmbito da perspectiva dialética”. Nesse prefácio o autor afirma também que, embora ainda recebesse certa influência da fenomenologia, por meio de autores como Sartre e Marcuse, não havia mais a “necessidade de agregação do prefixo ‘fenomenológico’”. Por isso afirmou ter superado, por incorporação e não por exclusão, a perspectiva teórico-metodológica adotada” (Saviani, 2005e, s.n., grifos nossos).

Em uma entrevista de 1996, Saviani (2011b, p. 78) fornece os passos dessa transição. “A rigor”, até a segunda metade da década

sofia e História da Educação. Em sua vida profissional, ele atuou tanto no ensino básico quanto no superior, além de exercer cargos no âmbito governamental.

de 1970 o seu “contato com o marxismo era muito incipiente, alguns poucos trabalhos acadêmicos, sem maiores consequências”. Suas leituras estavam mais fundadas na fenomenologia e a leitura de Marx fora indicada pelo professor Casemiro dos Reis Filho⁵. Naquela época, embora se posicionasse de forma crítica, não utilizava os textos de Marx e sim os que ele mesmo produzia sobre a situação brasileira e os de Paulo Freire, que discutia questões como liberdade e consciência. Em 1972, ao iniciar os trabalhos na pós-graduação, estudava textos da dialética, de orientação marxista, de Álvaro Vieira Pinto e Lefebvre, mas não os de Marx. Só em 1978, quando voltou de São Carlos, ele passou a analisar textos do próprio Marx: “*Contribuição para a crítica da economia política*, com destaque para o tópico referente ao ‘método da economia política’; *O capital*, além de *A ideologia alemã* e dos *Manuscritos*” (Saviani, 2011b, p. 83).

Recentemente, ao citar um texto de 1969 que permanecia inédito e tinha sido escrito para dirimir o sentimento de “beco sem saída” que pressentia nos alunos, Saviani (2011a) destaca que, naquele momento, já apontava a necessidade de identificar objetivos para a educação, os quais deviam estar ligados a uma opção ideológica. Sua argumentação revela suas orientações filosóficas: o procedimento metodológico fundava-se na realidade existencial-dialética e na abordagem fenomenológica, considerada útil para analisar os objetivos definidos com base em dados existenciais. Ele explicou que os alunos, desde o início, “pressentiram a estrutura dialética” com a qual estavam lidando, e que esta, ao trazer a questão da liberdade e da consciência, ocasionava respostas rápidas, com base no senso comum. Para “garantir que a análise fosse levada a cabo, até as últimas consequências”, ele insistia “que se mantivesse a atitude fenomenológica”, ou seja, que se caminhasse etapa por etapa para esclarecer as relações existenciais em que todos estavam envolvidos, evitando assim o risco de os alunos se perderem nas contradições sem superá-las na dialética, pois acreditava que sem

⁵ A trajetória deste educador foi explorada na obra *Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira*, na qual Saviani (2003a) reuniu textos inéditos de seu professor e, além de depoimentos de diversos autores brasileiros a respeito deste, publicou também uma biografia pessoal e intelectual do mesmo.

a mediação da análise seria “impossível passar da síntese à síntese” (Saviani, 2011a, p. 213-214).

A análise da estrutura do homem brasileiro ofereceu-lhe a possibilidade de definir os objetivos da educação. Assim, esse texto, de 1969, segundo a análise que Saviani (2011a, p. 217) fez de sua própria trajetória, foi “uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação”, pois continha a abordagem de um elemento central da PHC, a questão da passagem da síntese à síntese pela mediação da análise. Observamos que, nesse momento, apesar de, juntamente com outras, se valer também da concepção dialética, o autor ainda não utilizava as obras de Marx. Isso só ocorreria quase dez anos depois, em 1978, conforme ele mesmo afirma.

Nessas primeiras apropriações da teoria marxista, ele elaborou um esquema classificatório inicial da filosofia da educação. Na concepção dialética, ele agrupava todas as concepções críticas e as propostas pedagógicas que tivessem um cunho popular, como a dos anarquistas, por exemplo⁶.

Os autores franceses que criticavam a função reprodutora da escola capitalista foram grandes interlocutores do autor naquele período. Em 1977, depois de frequentar um curso na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Saviani (2003d, p. 69, grifos nossos) concluiu

⁶ O esforço para esboçar uma classificação sistemática das diferentes concepções de Filosofia da Educação acompanhou desde cedo sua trajetória intelectual. *Educação: do senso comum à consciência filosófica* é caracterizada por Saviani (2000a) como produto de um projeto de pesquisa que acabara de realizar. No artigo *Tendências e correntes da educação brasileira*, divulgado por volta de 1983, ele identificou quatro concepções fundamentais de filosofia da educação: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a analítica e a dialética. Ao articular esse esquema com o processo concreto da realidade brasileira, concluiu que a concepção dialética esteve presente desde o início, pois “inspira e orienta a atuação dos diferentes grupos que se empenham em colocar a educação e a escola a serviço das forças emergentes da sociedade”, expressando interesses populares e “buscando tornar *de fato* de todos aquilo que a ideologia liberal proclama ser *de direito* de todos” (Saviani, 1985b, p. 32-33). Com essa lógica argumentativa, afirmou que, na década de 1920, a tendência dialética se fazia presente com certo vigor, inspirando e orientando um conjunto de movimentos, organizações e periódicos. Como exemplo citou o periódico anarquista, *A Plebe*.

que autores como “Bourdieu e Passeron *não se encaixavam na concepção dialética*” e, por isso, sua teoria deveria ser denominada de “vertente ‘sócio-lógica’, porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica do social”. Em sua interpretação, eles elaboraram uma teoria da educação válida para todas as épocas e lugares, não identificando a contradição na escola, apenas na sociedade. No seminário de educação brasileira ocorrido em Campinas, em 1978, segundo Saviani (2003d), a tendência predominante era a que anos depois ele denominaria de “crítico-reprodutivista”. De seu ponto de vista, não havia uma clara distinção entre esta tendência e a histórico-crítica, além do que o termo “dialética” ainda gerava dificuldades, por estar associado a uma relação intersubjetiva, dialógica e idealista.

O ano de 1979, quando a abordagem dialética da educação começou a ser discutida mais ampla e coletivamente, com os 11 doutorandos que ele coordenou na primeira turma de doutorado da PUC de São Paulo, foi considerado um marco na escolha do título da proposta de Saviani e na definição de seus objetivos. Entre esses alunos estavam Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luiz Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero. Afirma ele que o problema central de seus orientandos era superar o “crítico-reprodutivismo” e também a visão “politicista” da educação⁷.

⁷ Na tese denominada *Educação e contradição*, defendida em 1979, Cury empenhou-se em analisar a contradição enfrentada na educação, concluindo que todas as outras categorias metodológicas subordinavam-se a ela. Em 1981 foi produzida a tese de Mello, cujos pressupostos eram os mesmos. Para a autora, a educação tinha uma função política, sendo, portanto, contraditória. Por isso a classe dominante tentava colocar a educação a seu serviço; da mesma forma que as classes dominadas buscavam articular a escola aos seus interesses. Sua tese central era a de que a função política da educação se cumpria pela mediação da competência técnica. Saviani (2003d) ressaltou uma diferença importante entre as duas teses, pois o interlocutor de Mello já não era apenas o “crítico-reprodutivismo”, mas também a visão “politicista” da educação. Nesta visão, a educação seria sempre um ato político, pois as questões pedagógicas seriam mecanismos de dominação da burguesia, sendo necessário fazer política na escola. Em 1983 Saviani (2003d) elaborou o texto das onze teses sobre educação e política, no qual também tentava superar o “politicismo pedagógico” e o “pedagogismo político”, que se dissolviam um no outro.

Por considerarem que “mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico” (Saviani, 2003d, p. 71), esses educadores tentavam criar alternativas para a educação escolar, a fim de superar aqueles que apenas faziam críticas à educação existente. Essa crítica, todavia, não era original. Outros autores brasileiros, como Bárbara Freitag, no início da década de 1970⁸, já haviam feito indicações prévias nesse sentido. Saviani (2003d) admitiu que a crítica já havia sido formulada na sua origem, na França, com Vincent Petit, em 1973, e George Snyders, em 1976, sendo que foi a partir deles que procurou fundamentá-la.

O resultado foi a ampliação do esquema classificatório anterior. Saviani dispunha-se a aprofundar a crítica a esses autores e a suas teorias⁹, explicitando seus limites e classificando-as de “teorias crítico-reprodutivistas”. Isso gerou diversas polêmicas¹⁰, pois Saviani (2003b),

⁸ Destaca-se aqui a tese de doutorado sobre política educacional brasileira, de Bárbara Freitag, defendida na Alemanha em 1972, e publicada no Brasil em 1980, sob o título *Escola, estado e sociedade*. Ela declarava que seu estudo se inscrevia no terreno marxista e contava com influências de Althusser, Baudelot e Establet, que eram complementados em suas insuficiências pela obra de Gramsci. “Althusser, apesar de admitir a importância estratégica da educação como instrumento de dominação nas mãos da classe dominante, não vê nela importância estratégica como instrumento de libertação por parte da classe dominada. Falta-lhe aqui, a nosso ver, a visão histórica e dialética dos AIE [aparelhos ideológicos de Estado] e da escola” (Freitag, 1980, p. 36).

⁹ Segundo Saviani (2003b), a classificação das teorias “crítico-reprodutivistas” abarcou vários autores e diferentes vertentes, como a dos radicais americanos Bowles e Gintis, com o livro *Schooling in Capitalist America* (1976). Seu destaque, no entanto, foi dirigido para outras teorias que tiveram maior repercussão e elaboração. Ele se referia à teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de P. Bourdieu e J. C. Passeron, desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975); à teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, de Althusser; e à teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet, exposta no livro *L'École Capitaliste en France* (1971).

¹⁰ Ele foi acusado de desqualificar essas teorias e de levar os educadores a pensarem que não era mais necessário estudá-las. Dessa acusação ele defendeu-se em um texto de 2003, que na verdade era a revisão de uma entrevista concedida em 1997. Embora admitindo que ele pudesse ter produzido esse efeito nos professores, esclareceu que jamais tinha sido esse seu entendimento, pois as incluía no programa das disciplinas que lecionava. Também alegou que o fato de essas teorias não apresentarem alternativas não seria um limite, pois isso não era sua pretensão: eram teorias sobre a educa-

vendo nelas o problema de terem substituído o “entusiasmo ingênuo” dos educadores, correspondente às teorias não críticas, pelo “pessimismo” e “imobilismo”, considerava necessário reverter tal quadro. Inicialmente a solução proposta era a adoção de uma nova atitude por parte dos educadores: o “entusiasmo crítico”.

Sua defesa de uma ação mais propositiva ficou explícita nos textos produzidos nas décadas de 1970 e 1980. Ao discutir as questões escolares e universitárias e o desenvolvimento nacional, em texto escrito por solicitação do Conselho de Reitores da PUC de São Paulo, após 1978, Saviani (2000a, p. 85-86) preconizou: “se não há mais razão para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também não há razão para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo”. Diante do muito que podia e deveria ser feito, ele lançou um desafio aos educadores: “É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo; entusiasmo crítico, porém”.

O esforço desses educadores para propor soluções práticas para os problemas escolares foi uma marca desse período. Tal disposição era produto dos acontecimentos sociais e políticos dessa fase da história brasileira, os quais tornaram possíveis a reorganização e a mobilização dos trabalhadores, educadores e intelectuais. Emergia assim e tomava força uma nova proposta pedagógica, cuja sistematização ocorreu a partir de 1979.

Quanto à escolha da denominação, houve a interferência de vários fatores. Saviani (2003d) destacou o trabalho de Libâneo, que, em 1982, analisando a prática dos professores, redefinia a didática à luz

ção, não da educação. Ele deixou claro que Luiz Antônio Cunha é que tinha sugerido essa distinção, pois o objetivo delas era explicar o modo de funcionamento da educação escolar, não orientar a prática pedagógica. Também admitiu que a crítica não implicava afirmar que tais teorias não tivessem contribuído para entender a própria prática educativa; ao contrário, elas continham categorias de grande relevância para entender as escolas, como era o caso dos aparelhos ideológicos do Estado, como as redes primária profissional e secundária superior, como capital cultural e principalmente *habitus*. Este termo equivalia ao conceito de segunda natureza de Gramsci, que tentou explicar e compreender a natureza e a especificidade da educação. Asseverou, por fim, que poderiam integrar as abordagens clássicas da educação, devendo ser estudadas por todos (Saviani, 2003d).

da referida concepção, denominando-a de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”¹¹. O nome de PHC foi adotado a partir de 1984, não para ser oposto ao de Libâneo, mas pela vantagem de não mostrar um sentido predeterminado, de gerar curiosidade e oportunidade para explicitar seu significado, evitando confusões. Para Saviani (2003d), ela poderia ser considerada uma pedagogia dialética, mas a denominação escolhida deveu-se a uma disciplina com esse nome, ministrada para atender à demanda dos alunos. Seu intuito com essa escolha foi evitar as ambiguidades que o termo dialética gerava, tanto no campo da filosofia quanto no educacional, inclusive em seu sentido etimológico¹².

Anteriormente a isso, a proposta teve um primeiro nome, “pedagogia revolucionária”, que apareceu nos artigos *Escola e democracia*

¹¹ Libâneo (2002) utilizou essa denominação na obra *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Na introdução, de dezembro de 1984, ao caracterizar a pedagogia crítico-social dos conteúdos, identificou-a com a PHC. Já no primeiro artigo, que reproduzia com alterações um texto publicado na Revista da Associação Nacional de Educação (Ande), em 1982, ele utilizou a denominação de pedagogia crítico-social dos conteúdos.

¹² Saviani (2003d) explicou que o problema era a ambiguidade do termo e, relacionando-o com Hegel e com seu significado etimológico, explicou que este se aproximava da palavra diálogo, dialógica, retomada pela fenomenologia. Na pedagogia também surgiam complicadores, como o livro de Schmied-Kowarzik (1983), pedagogia dialética, no qual dialética era entendida como movimento real, não como uma concepção. Nesse campo, eram incluídos desde Aristóteles até Paulo Freire. Segundo o autor, foi somente com Hegel que a dialética tornou-se uma concepção, correspondendo a uma lógica e a uma teoria do conhecimento, uma formulação articulada e sistemática. Esse filósofo teria introduzido a negatividade como categoria lógica, sendo possível apenas falar de precursores, antecedentes (Heráclito), nos quais predominava a lógica formal. Havia também o livro *Concepção dialética da educação* (1983), de Gadotti, que, referindo-se a autores situados no campo do marxismo, apresentava a experiência da pedagogia institucional de seu doutorado em Genebra. No entanto, ele também não era dialético e sim antimarxista, de formação salesiana, ligado à Sociedade de filósofos católicos e, com isso, deixava confusa a concepção dialética. Saviani preferiu evitar essa denominação e, na busca da terminologia adequada, cunhou a expressão PHC. Considerava que essa expressão traduzia o que era pensado, pois o problema das teorias “crítico-reprodutivistas” era a falta de enraizamento histórico, isto é, da apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. Concebia que a PHC estava inserida no processo da sociedade e de suas transformações, por isso, de certa forma, ela se contrapunha às teorias “crítico-reprodutivistas”.

I e II, por razões polêmicas¹³. Segundo Saviani (2003d, p. 139), esse nome não foi adotado na disciplina oferecida em atendimento à solicitação dos alunos da PUC de São Paulo, “uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade”. A expressão “histórico-crítica” tinha ainda a vantagem de traduzir o que estava sendo pensado a respeito da expressão “crítico-reprodutivista”.

A concepção de sociedade de Saviani (2003d, p. 92) foi primordial para definir a proposta. Ele considerava que “a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação”. Assim, ele compreendia que a educação também era determinada pelas contradições internas da sociedade capitalista, “podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade”.

Era uma análise crítica, segundo Saviani (2003d, p. 92), porque expressava a consciência de sua determinação pela sociedade; no entanto, era uma “análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista”. Já na “visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas” considerava-se que a sociedade era “determinante unidirecional da educação”. Em contraposição, Saviani (2003d, p. 93) afirmou que “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação”.

O ano de 1983, para o autor, poderia ser considerado aquele em que a proposta adquiriu certa hegemonia na discussão pedagógica e, concomitantemente ao enfraquecimento do reprodutivismo,

¹³ Em 1980, na primeira Conferência Brasileira de Educação – CBE, foi apresentado o primeiro desses artigos: *Escola e democracia I – a teoria da curvatura da vara*. Usando expressões bem antípodas, como revolucionária para a tradicional e reacionária para a escola nova, o artigo de Saviani suscitou muitas polêmicas e reações. Em novembro de 1981, em seminário ocorrido na UFSCar, quando ele anunciou outro artigo, que seria *Escola e democracia II – para além da teoria da curvatura da vara* (publicado em 1982 na Ande), perguntaram-lhe não era conservador defender a tradicional. Foi neste segundo artigo que ele esboçou as linhas básicas do que depois chamaria de PHC. Esses artigos, posteriormente, compuseram a obra *Escola e democracia*, ao lado de mais dois artigos: um que discutiu as teorias da educação e o problema da marginalidade, de 1982, e o outro sobre educação e política, de 1983.

generalizou-se a valorização da escola para os dominados. Em 1994, ao prefaciar a 4ª edição da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ele reafirmou que, na década de 1980, os debates pedagógicos eram intensos e expressavam a hegemonia do pensamento progressista, no qual predominavam ideias de esquerda. A seu ver, esse clima ocorria principalmente no campo teórico e não no da prática educativa.

Nessa sucinta contextualização da trajetória da PHC, nosso objetivo foi situar o leitor na discussão que acompanhou a organização dessa proposta, de maneira a podermos discutir seus fundamentos concretos, as lutas políticas e ideológicas que se travavam no período. Entendemos que a análise crítica pressupõe captar a produção teórica em seu movimento contraditório, relacionando-o à base material que lhe é correspondente. O próprio Saviani (2003d), em 1994, ao responder às críticas posteriores formuladas a essa proposta, decorrentes de uma atitude de suspeição criada em meio ao debate fervoroso que sucedeu a derrocada do regime soviético, advertiu que seria um equívoco não considerar esses aspectos. Ele afirmava então que a PHC não era unilateral nem anacrônica, pois não estava acabada, não era definitiva e estava sintonizada com a contemporaneidade.

A apreensão desse complexo processo de elaboração teórica e de suas implicações políticas exige, portanto, vinculá-lo às transformações socioeconômicas, políticas e ideológicas, pois esse foi o solo no qual germinaram as lutas e os debates. Na sequência da discussão, analisaremos três aspectos essenciais da PHC: seu conteúdo, a prática social concreta que a fundamentou e suas interlocuções teóricas. Nossa finalidade é reunir elementos que nos auxiliem a analisar criticamente como foi sendo encaminhado seu projeto político-estratégico.

1.1 A FORMULAÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os embates teóricos acerca da função reprodutora da escola marcaram o pensamento educacional brasileiro a partir do final da década de 1970. É com base nessa compreensão que procuraremos captar

o significado mais amplo dessa proposta pedagógica e cotejá-lo com seus determinantes sociais e culturais. A definição dada à PHC é reveladora do posicionamento de seus criadores nesses embates:

[...] uma teoria que *procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los* por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (Saviani, 2003d, p. 119, grifos nossos).

O desafio assumido nesse momento foi o de formular uma teoria educacional que sustentasse os educadores nas respostas aos problemas educacionais e sociais que detectavam. Apesar de ser considerada uma teoria, ela teve um caráter prático, pois, ao explicar a educação em suas relações com a sociedade, tinha como objetivo superar seus limites, o que significava interferir tanto na atuação específica dos professores – orientando suas ações pedagógicas diretas, inclusive por meio da proposição de um novo método de ensino –, quanto na organização política institucional – abordando os aspectos mais gerais relacionados à educação escolar, como a organização dos sistemas de ensino, as políticas educacionais, o sistema tributário, o Estado republicano.

Esse objetivo mais amplo ficou evidente na apresentação da primeira edição da *Pedagogia histórico-crítica*, de 1991. Saviani (2003d, p. 3, grifos nossos) esclarece que esta era uma primeira aproximação do que seria a PHC. Sua intenção com a obra era “revelar as bases” dessa pedagogia e “*viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto* do ponto de vista dessa concepção educacional”.

O processo de elaboração da PHC não foi solitário. Os ex-alunos do programa de doutorado da PUC de São Paulo confirmam que, naquele momento, existia um grande movimento em prol da discussão em torno da proposta da PHC. Em razão do significativo número de autores envolvidos, sendo impropriedade retomar aqui toda a produção

sobre o assunto¹⁴, optamos por privilegiar as obras de Saviani, autor matricial da proposta, e algumas de autores do período, as quais nos oferecem dados importantes sobre a constituição da PHC. Algumas produções de Cury, Libâneo, Mello e Nosella, todas referenciadas nos estudos históricos a respeito das origens da proposta, são bastante representativas desse período de enfrentamentos e proposições. Tais fontes serão abordadas conforme a necessidade de exposição e de explicitação das problemáticas desta pesquisa.

Ao definir a PHC, os próprios autores oscilavam entre caracterizá-la como uma concepção educacional, uma teoria educativa, ou, ainda, uma proposta pedagógica. Era explícita a intenção de intervir na educação e, assim, contribuir para a transformação da sociedade, tendo como fundamento a relação entre educação e sociedade, de uma perspectiva dialética. A proposta estava sendo formulada como uma contraposição às concepções denominadas liberais e “crítico-reprodutivistas”, em uma fase de intensas mobilizações e de expectativas quanto à universalização da escola pública e ao ensino de qualidade para todos, de lutas pela democratização brasileira e da inflexão do movimento operário brasileiro. Inicialmente analisaremos o processo de construção ideológica da proposta, relacionando-o ao sistema de produção da vida material brasileira naquela conjuntura.

1.1.1 A categoria “contradição” como norteadora do debate

Escola e democracia (Saviani, 2003b) demarcou o momento da elaboração e da apresentação da PHC ao público. No entanto, de acordo com o próprio autor, a obra *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* – produto direto da tese de doutorado de Cury, sob sua orientação, defendida em outubro de 1979 na PUC de São Paulo – também foi

¹⁴ Essa delimitação não significa que a produção dos demais autores não seja importante. Pelo contrário, um estudo minucioso do percurso, das continuidades e rupturas entre os autores envolvidos na discussão e na elaboração da PHC constituiria uma rica fonte para estudos na área educacional e favoreceria a produção de análises dos vários rumos tomados como também de suas consequências políticas, teóricas e práticas.

um marco importante na formulação da proposta. Saviani (2012d) afirma que a tese expressa o primeiro esforço coletivo para repensar as teorias e práticas pedagógicas, direcionando-as de forma crítica e democrática, para uma ação transformadora. Pelas categorias lógicas, as teses de Cury sistematizavam uma teoria crítica não reprodutivista da educação.

Em 1983, na introdução da primeira publicação do livro, Cury (1992, p. 7) procurou situar sua tese como um trabalho datado, que representava “um momento em que se pretendia superar criticamente as teorias da reprodução”, ou seja, tratava-se de uma tentativa de avanço. Tal esforço consubstanciou-se na recuperação da categoria da contradição como instrumento de compreensão da educação. Em sua argumentação, ele privilegiou o momento teórico-filosófico em detrimento do histórico político, mesmo consciente do risco de fazer uma análise a-histórica do fenômeno educativo.

Seu pressuposto era a possibilidade de superação das teorias que analisavam a educação por seus elementos aparentes ou como um fenômeno separado das relações sociais. Tratava-se, portanto, de superar tanto as teorias deterministas, que destacavam o *status quo*, quanto as individualistas, que privilegiavam a ação subjetiva, pois ambas implicavam a aceitação das relações sociais existentes. Na década de 1970, surgira uma terceira tendência, oposta às duas primeiras e que enfatizava o aspecto reprodutor e impositivo da educação. As teorias de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-) e a de Louis Althusser (1918-1990), apesar de terem contribuído para o debate ao desvelar os mecanismos usados pelas classes dominantes para manter as relações vigentes, não acentuaram o papel da contradição no âmbito político-ideológico. De sua perspectiva, era preciso utilizar categorias que abarcassem a educação em suas relações contraditórias.

Pautado em uma concepção dialética de homem e sociedade, Cury (1992) preconizou a rejeição tanto da concepção educacional que unilateralizava a adaptação do indivíduo à sociedade, quanto da que tomava a realidade social como algo estático. Em contrapartida, ele concebia a educação na unidade dialética com a totalidade social,

considerava-a um espaço da luta de classes, que sendo determinada pelo modo de produção capitalista, era marcada pelas relações contraditórias dessa sociedade. No processo dialético de oposição/subordinação entre as classes, não havia homogeneidade.

A partir do referencial gramsciano, preconizou que, para assegurar e validar a dominação de uma classe sobre a outra, era necessário viabilizar o consenso, o que tornava a educação uma mediação da hegemonia em curso. Como havia uma mutabilidade real das coisas, que se opunha à imutabilidade conceitual, seu esforço foi expor categorias metodológicas que evidenciassem o caráter contraditório da educação, suas possibilidades e seus limites. Tomando a contradição como categoria central, Cury (1992) explicou que procurou relacioná-la com as categorias da totalidade, da mediação, da reprodução e da hegemonia e procurou fazê-lo de uma perspectiva historicizante, expondo-as didaticamente, sem perder sua mediação recíproca. Ele percebeu o risco de reificar e tornar as categorias metodológicas metafísicas, a-históricas, mas entendia que, com esse procedimento de análise, poderia torná-las categorias mais ricas. Por meio delas, seria possível entender o real e desocultar a contradição que o discurso dominante escondia.

Ao abstrair a educação, procurou ressaltar as determinações comuns do capitalismo, em detrimento de determinações específicas, e centrou seu estudo no aspecto formal, latente no próprio conteúdo do real, atribuindo-lhe assim um estofo histórico.

Seu objetivo era apresentar uma arma teórica para o movimento de superação da sociedade capitalista, já que tornava possível explicitar o caráter contraditório do real. Metodologicamente, analisou as categorias começando pela contradição, seguida das demais, por ser ela o elemento mais explícito. Com base nelas, iluminava o fenômeno educativo; depois as retomava na direção inversa, ou seja, da educação e hegemonia para a contradição, mostrando assim nesse processo o caráter mediador da educação. Cury (1992, p. 20), ao explicitar que, em sua especificidade, a educação se desenvolvia na complexidade desses elementos, apresentou “os limites e possibilidades da fecundidade do quadro teórico proposto como guia indicativo de estudos específicos sobre educação”.

Para ele, a base da metodologia dialética era a categoria da contradição, que poderia ser denominada de lei por ser o “motor interno” do real. Negá-la seria falsear o real, eliminando da concepção de educação a negação. Com base na categoria da totalidade, poder-se-ia conectar dialeticamente um processo particular com outros, coordenando-os em uma síntese explicativa. Já a categoria da mediação seria um instrumento para se apreender a reciprocidade dos processos, pois os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório. Assim, o homem seria compreendido como um ser histórico e a educação como mediação entre duas ações sociais ou duas ideias. Por isso, essa seria uma categoria básica para a educação. A categoria da reprodução também era importante: como a sociedade precisava se autoconservar, acionava os mais diversos mecanismos, tanto os econômicos quanto os ideológicos. Entendida de modo dialético, esta categoria não fugia à negação e, portanto, também era contraditória. Finalmente, com a categoria da hegemonia, que envolvia a questão ideológica, a dominação e a luta de classes, apresentava-se a possibilidade de análise e de indicação de uma estratégia política.

O estudo dessas categorias não negaria o de outras, como a ação recíproca, o movimento e a negação, pois todas se incluíam e se completavam no objetivo de analisar o fenômeno educativo. O entendimento da sociedade capitalista era primordial, bem como seu movimento, que resultava de suas contradições internas. Estas, por sua vez, se revelavam “no papel motor da luta de classes na transformação social”. Essa luta “se dá em condições objetivas e sua solução não é resultado fatal do crescimento das forças produtivas”. O que ocorre é “uma dialética entre o tempo histórico e a determinação do econômico” (Cury, 1992, p. 33).

Ele explicou essa contradição nos seguintes termos: a economia é a estrutura fundante da objetivação humana superestrutural, a “*ossatura das relações humanas*”, assim, o que determinaria a superação da realidade capitalista seria o “nível das contradições das relações sociais” (Cury, 1992, p. 34). Isso remetia à categoria da totalidade, com base na qual se poderia compreender a relação todo/parte, se evitaria sua separação e se superaria a concepção de que as

instituições refletiam estruturas mais amplas. A totalidade não podia ser concebida como uma invariância estrutural, pois continha uma tensão que impelia o movimento do real na história. Seria, portanto, uma forma de conservantismo ignorar a contradição. De sua perspectiva, a totalidade é concreta e complexa: cada fenômeno só é compreensível como um momento definido em relação a si mesmo e em relação aos outros fenômenos, pois os dados isolados são apenas abstrações. Assim, era preciso conhecer o lugar de cada fenômeno na totalidade das relações, compreender a unidade dialética entre a estrutura e a superestrutura e reconhecer o homem como sujeito da práxis e o capitalismo como contradição.

Vinculando os diferentes momentos do todo, a mediação indicaria que nada é isolado. Ela própria também é histórica, superável e relativa, pois existe apenas em sua relação com a teoria e com a prática, expressando relações concretas e guiando as ações. Não é apenas reprodutora, pode ser crítica, como no caso da mediação contraditória do conhecimento. Segundo Cury (1992, p. 45), o “conhecimento, como saber verdadeiro dos mecanismos de exploração, não é imanente à classe social, por isso ela precisa dele, já que sem ele não atinge a concepção da totalidade social”. A classe trabalhadora vivia a experiência direta da exploração, mas esta não era compreendida teoricamente de modo imediato, o que também não significava que sua vivência não tivesse um núcleo de bom senso. A questão para a classe dominante era impedir a “globalização” da consciência do conflito, o que aceleraria a possibilidade de superação das contradições. Em sua argumentação, percebe-se a influência das leituras de Gramsci.

Para ele, a educação poderia se tornar um meio de expressão adequada e coerente de mundo, opondo-se à mistificação. Nesse sentido ela era “lugar de luta pela hegemonia de classe”, já que uma dominação absoluta eliminaria a contradição. A educação podia tanto impedir quanto fazer aflorar a consciência, servia tanto para difundir quanto para desarticular. Para Cury (1992, p. 67, grifos nossos), “a apropriação de um *saber revelador torna-se momento de denúncia* de um saber dissimulador das contradições e *anuncia a possibilidade de novas relações sociais*”.

Segundo ele, a escola, ao atuar na totalidade social como instrumento de persuasão e poder e a serviço das classes dominantes, levou Althusser a denominá-la de aparelho ideológico de Estado (AIE). Sua eficácia enquanto instrumento político ideológico era incontestável, mas seria relativa quanto às condições históricas de cada totalidade social, já que tudo dependeria das forças sociais em conflito, as quais buscavam redirecionar a educação de forma a obter a hegemonia política sobre a sociedade. Nos momentos de crise, a contradição explícita na insatisfação e no protesto transparecia, sendo então atenuada, porém não suprimida. As contradições não se originavam na educação. Esta não estava acima ou além das contradições inerentes à sociedade capitalista; por isso, juntamente com o saber que ela veiculava, não podia ser responsabilizada por tornar o capitalismo um sistema fechado, acabado. Segundo Cury (1992), tratava-se de uma luta entre duas concepções de mundo, sendo o próprio saber, em si mesmo, contraditório, porque a prática em que se dava era contraditória.

A contradição verificada na realidade permitia identificar na educação a integração implícita no projeto de dominação, resultante da ação e da política existentes; no entanto, abria também a possibilidade de negação e de resistência, já que, sendo expressão contraditória do movimento do real, era produto das lutas entre as classes sociais, ou seja, entre agentes históricos. A educação estava limitada pelo processo de produção e pelo que ele implicava; estava vinculada à relação trabalho-capital. Por isso, a mudança nas e das instituições dependeria das contradições próprias dessas relações de produção.

Na consciência de seus limites surgiria também a de suas possibilidades, pois, ao se desenvolver, as contradições abririam espaço para sua compreensão e seu desvelamento. Cury (1992, p. 123, grifos nossos) preconizou “que a *solução mais ampla das contradições sociais passa pela consciência desveladora* do processo da produção e reprodução das estruturas existentes, em função de uma prática transformadora das relações sociais”. A educação para a conscientização apareceu em sua obra como uma das maiores contribuições para a mudança social. Nas conclusões, ele indicou a necessidade de uma teoria mais elaborada, que revelasse os elementos para a superação

da prática pedagógica de então. Esse foi o esforço inicial da turma de doutorado coordenada por Saviani nesse período, cujo resultado foi a proposta da PHC, mais sistematizada em *Escola e democracia*.

1.1.2 As diferentes teorias educacionais e o problema da marginalidade

Produto de textos publicados no período de 1981 e 1982, com o acréscimo de um sobre educação e política escrito para a publicação, a obra *Escola e democracia* deixa evidente o compromisso político de Saviani (2003b) com dois aspectos da realidade brasileira: a superação da marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização e a consequente democratização do trabalho pedagógico, que repercutiria no processo mais amplo de democratização da sociedade.

No primeiro capítulo, *As teorias da educação e o problema da marginalidade*, resultante de um texto publicado em 1982, o autor, baseando-se em estatísticas de 1970, alertou para o fato de que, na América Latina, aproximadamente 50% dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, então ensino primário, saíam semianalfabetos ou eram analfabetos potenciais. Considerando esses dados, teria escrito o artigo com a finalidade de expor a necessidade de uma teoria da educação que concebesse a escola como um instrumento capaz de contribuir efetivamente para superar a marginalidade. Para tanto, com base em uma análise das teorias educacionais em vigor no Brasil, classificou-as como “não críticas” e “crítico-reprodutivistas”. Nessa análise mostrou que a marginalidade, que aparecia inicialmente associada à questão escolar, estava vinculada à marginalização social mais ampla.

No primeiro grupo, das teorias “não críticas”, foram incluídas as que entendiam que a educação era instrumento de equalização social, de superação da marginalidade. No segundo, o das teorias “crítico-reprodutivistas”, foram consideradas as que entendiam que a educação era instrumento de discriminação, fator de marginalização. Para as primeiras, a sociedade seria essencialmente harmoniosa e a marginalidade acidental, um desvio que poderia e deveria ser corrigido pela educação. Para as segundas, a sociedade era marcada pela divisão en-

tre classes antagônicas, o que se manifestava na produção material da vida; por isso, considerava-se que a marginalidade era um fenômeno inerente à própria estrutura social, já que os dominantes se apropriavam dos resultados da produção social e tendiam a “relegar os demais à condição de marginalizados” (Saviani, 2003b, p. 4-5). Nesse caso, a educação acabava se tornando um fator de marginalização porque, por meio da cultura escolar, apenas reproduziria a marginalidade social.

No campo das teorias “não críticas”, o autor identificou três tendências: a pedagogia tradicional, que concebia a marginalidade como um problema causado pela ignorância, cabendo à educação corrigi-la, pela transmissão do acervo cultural aos alunos; a escola nova, segundo a qual os marginalizados não seriam os ignorantes, mas os rejeitados, cuja adaptação à sociedade era função da educação, que os faria aceitar as diferenças e se respeitarem; e o tecnicismo, que identificava o marginalizado com o incompetente, o ineficiente e o improdutivo, cabendo à educação cumprir a função de equalização social ao formar indivíduos eficientes, que contribuíssem para a produtividade, além de ser um subsistema com a função de equilibrar o sistema social.

Já as teorias “crítico-reprodutivistas”, segundo o autor, sacrificavam a História na reificação da estrutura social em que aprisionavam as contradições, já que concebiam a marginalização como a função da própria escola.

Nesse capítulo, o autor limitou-se a afirmar a possibilidade de “uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade”. Embora não a tivesse desenvolvido, quis colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2003b, p. 31). Indicou então as ações que considerava necessárias à consecução de tal objetivo:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no es-

forço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2003b, p. 31).

Fica evidente seu esforço para diferenciar sua proposta das teorias que apresentou, embora ainda não explicitasse como ela seria, nem como se materializaria na escola. Finalizou o artigo com uma breve crítica à educação compensatória¹⁵ e com a reafirmação da necessidade de garantir um ensino da melhor qualidade possível aos marginalizados. Ressaltou que o cuidado a ser tomado na elaboração da nova pedagogia era não cair na ingenuidade das primeiras teorias, que tentavam resolver o problema da marginalidade por meio da escola, nem no imobilismo das segundas, que viam a marginalidade como a própria função da escola, por reproduzir a dominação e a exploração da sociedade capitalista.

Ressalvou, no entanto, uma lição fundamental deixada das teorias “crítico-reprodutivistas”: a escola é determinada socialmente e a classe dominante não se interessa pela sua transformação. Nesse sentido, uma teoria crítica deveria basear-se no ponto de vista ou nos interesses dos dominados. Essa já tinha sido a tônica de escritos anteriores, nos quais o autor abordara a questão da marginalidade e alertara para o desequilíbrio social no Brasil¹⁶.

¹⁵ Para o autor, a educação compensatória era equivocada, já que enfrentava a marginalização tentando nivelar as precondições de aprendizagem e compensar as desvantagens das crianças carentes por meio de soluções não críticas, como a pré-escola preparatória e os programas destinados à compensação de deficiências nutritivas, emotivas, cognitivas, etc. O resultado era o alargamento das funções da escola, a pulverização dos recursos e dos esforços em ações que não resolviam nem mesmo os problemas educacionais (Saviani, 2003b).

¹⁶ A marginalização foi um tema recorrente nos primeiros textos em que Saviani (2000a) discutiu a concepção de homem, as reformas e as leis educacionais. Em 1978, tornou-se alvo de uma discussão mais profunda, já que, ao abordar os problemas da educação brasileira, o autor destacou a questão da desintegração cultural, cuja causa estava no fato de que grande parte da população participava da produção, mas não da fruição da cultura. Assim, ele entendia que a marginalização cultural era resultado da

Libâneo também foi um dos autores brasileiros que, nas décadas de 1970 e 1980, participou ativamente das lutas pela democratização da escola pública, contribuindo para a elaboração de uma tendência progressista para a educação. Declarou-se partidário da formulação de uma pedagogia crítica que se contrapusesse às pedagogias “liberais”, conforme sua terminologia, e às “crítico-reprodutivistas” e contribuiu-se para a transformação das relações sociais capitalistas, tendo como finalidade a emancipação humana. Entre 1982 a 1984, ele escreveu inúmeros artigos, que se encontram reunidos na obra *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, publicada pela primeira vez em 1985. Essa obra, cuja importância se revela pela influência junto aos educadores brasileiros¹⁷ e pelo fato de ter atingido a 27ª edição em maio de 2012, foi mencionada no histórico da PHC como expressão das discussões coletivas realizadas na PUC de São Paulo. Sua produção revela que ele se inspirou nos estudos e pesquisas de Saviani, Mello, Cury, Georges Snyders (1917-2011), e, indiretamente, em Karl Marx (1818-1883), Antônio Gramsci (1891-1937) e Bogdan Suchodolski (1903-1992).

No entanto, Libâneo (2002) classificou de maneira própria as te-

extrema tenuidade da comunicação entre grupos marginalizados e demais grupos do contexto cultural mais amplo. Apontava o predomínio de uma cultura ideológica da classe superior que privava os trabalhadores manuais de criar ideias que expressassem sua percepção de si, da natureza de sua situação social, embora exercessem o direito de pensar com sentido reivindicatório. O desequilíbrio da sociedade brasileira relacionava-se à fraqueza dos vínculos entre os grupos sociais, aos conflitos e às tensões disso decorrentes. A educação seria então o instrumento para fortalecer os laços da sociedade, deveria ser capaz de sistematizar a tendência à inovação. Nesse caso a educação era o verdadeiro e crucial problema, pois, como estava circunscrita à organização social, era marcada pela tendência à conservação, situação que se agravava porque os educadores não estavam instrumentalizados para modificá-la. Ao mesmo tempo, como a escola era um dos instrumentos para o fortalecimento dos laços sociais, era fundamental para enfrentar o problema da precariedade dos instrumentos de participação cultural (Saviani, 2000a).

¹⁷ Apesar da ampla repercussão de suas ideias, o autor da pedagogia crítico-social dos conteúdos não voltou a explorá-la em suas produções posteriores, ao menos não de forma explícita, com essa denominação ou com a de PHC. No entanto, por meio de diversas obras publicadas posteriormente, continuou a orientar o trabalho escolar e docente.

orias pedagógicas manifestadas na prática escolar de então, denominando-as de “liberais” e “progressistas”.

Nas “liberais” incluiu a pedagogia tradicional, a renovada progressivista ou pragmatista, baseada em Dewey, a renovada não diretiva, inspirada em Rogers, e a tecnicista. Tais teorias, que, segundo o autor, teriam marcado a educação brasileira nos últimos cinquenta anos, tinham como finalidade preparar os indivíduos para seus papéis sociais, adaptando-os às relações existentes, com base em suas aptidões. Sob o pretexto de que haveria igualdade de oportunidades, omitiam a desigualdade de condições.

Nas pedagogias “progressistas”, ele destacou a libertadora, proposta por Paulo Freire, a libertária, baseada na autogestão, e a que chamou de “crítico-social dos conteúdos”. Explicou que, para nomear essas pedagogias que se baseavam na análise crítica da realidade social, sustentando finalidades sociopolíticas para a educação, tomou emprestado o termo progressista utilizado por Snyders. Para Libâneo (2002, p. 32), era evidente que a pedagogia progressista não poderia “institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”. Por isso, estabelecia uma diferença entre as propostas que incluiu nessa pedagogia: as duas primeiras atribuíam um valor maior ao processo de aprendizagem, que só poderia ocorrer satisfatoriamente na prática social junto ao povo, privilegiando a chamada educação popular, não formal; já a terceira atribuía à escola o papel primordial de difundir os conteúdos vivos e indissociáveis da realidade social e considerava que os métodos eram subordinados aos conteúdos, tal como Snyders.

Após comparar as diferentes tendências, ele destacou o papel da escola, os conteúdos e métodos de ensino, os passos e pressupostos da aprendizagem, bem como a relação professor e aluno. Ao mesmo tempo, propugnou que, com base na pedagogia crítico-social dos conteúdos, ao servir aos interesses populares, a escola poderia contribuir para eliminar a seletividade social. Ela deveria atuar na “preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da socie-

dade” (Libâneo, 2002, p. 39). A ideia da educação escolar para auxiliar na solução dos problemas sociais era evidente em sua obra.

Ele também criticou as teorias que consideravam a escola como reprodutora da sociedade porque estas preferiam as denúncias políticas em detrimento da orientação ao trabalho pedagógico na escola. Explicou que a pedagogia progressista reconhecia o caráter de classe na educação burguesa e, por isso, empenhava-se em se associar às lutas concretas do povo, realizando uma crítica radical dos fundamentos sociais. Portanto, à educação cabia contribuir para a transformação das relações de classe. Libâneo (2002, p. 68-69, grifos nossos) ressaltava, porém, que a educação, por si, não empreenderia tal tarefa, “porque as relações capitalistas de produção impõem a alienação humana pela coisificação da consciência”. A consumação da emancipação dependeria da superação das relações sociais alienantes existentes na prática social coletiva, o “fundamento básico do *desenvolvimento histórico*; este *se dá precisamente pela progressiva tomada de consciência* da necessidade de superação das formas de relações sociais opressivas”. Desse modo, como a tomada de consciência não era espontânea, a educação seria coadjuvante da prática social.

Para Libâneo (2002), como a contradição se fazia presente na escola, esta, sendo mediadora do conflito, também poderia combater a dominação, oferecendo conhecimento aos alunos para que estes superassem sua condição de classe e, assim, contribuiria para a maior participação do povo na transformação. Era seu objetivo, segundo Libâneo (2002, p. 96), “garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para redução das desigualdades de origem social”. Por meio da transmissão do conhecimento, a escola viabilizaria a inserção social crítica, pois a atividade teórica resultaria no desenvolvimento da consciência de classe, ao lado de outras práticas. Ou seja, a escola deveria estar voltada para a redução das desigualdades sociais. Da perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, o processo de conhecimento representa a possibilidade de intervenção do sujeito no mundo objetivo e a modificação do sujeito, desenvolvendo-o individual e socialmente. Finalmente, para o autor, a teoria crítica de escola avaliaria as

diferentes formas pedagógicas com base nas circunstâncias histórico-sociais concretas, “para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes” (Libâneo, 2002, p. 146).

Fica evidente, assim, que os debates educacionais procuravam indicar os problemas existentes na sociedade brasileira e também os caminhos para sua superação. Handfäs (2006) sintetizou a ideia que dava coesão à primeira turma de doutorado da PUC de São Paulo, liderada por Saviani: passada a fase de denúncia, iniciava-se a fase propositiva, fundamentada no imperativo de articular teoria e prática. Na prática, isso equivalia a não separar a ação institucional do trabalho teórico-acadêmico. Parece ser esse o mote da PHC que surgia em meio à polêmica com os “crítico-reprodutivistas” e também com outros educadores progressistas, cuja estratégia fosse diferenciada.

O fato é que não havia um consenso entre os educadores brasileiros progressistas quanto ao projeto político para aquele período.

Uma das polêmicas instaurou-se entre os que defendiam a opção política da educação escolar como via para construir um projeto educacional mais democrático e os que defendiam a educação popular como a melhor via para os trabalhadores, como era o caso de Paulo Freire e Moacyr Gadotti. Ao lado das teorias denominadas “crítico-reprodutivistas” e das que defendiam a educação popular, também floresceram no Brasil as críticas à escola pública que provinham dos Estados Unidos e da Europa. Ivan Illich, por exemplo, preconizava o fim da escola como instituição educacional, tendo em vista o fato de que ela reproduzia a estratificação social. Por isso, segundo o autor, a escola seria desnecessária: era possível aprender sem frequentá-la.

Nesse período, no Brasil, ocorreu ainda a difusão das obras de Postman, para quem a reprovação sistemática promovida pelas escolas públicas era funcional para reforçar a desigualdade, além das de Reimer, que, atribuindo extrema importância à educação, defendia que ela não fosse deixada aos cuidados das escolas públicas. Dore (2006, p. 335) critica o fato de essas teorias alimentarem expectativas quanto à desescolarização no Brasil, desconsiderando o fato de que aqui sequer havia sido promovida uma universalização dos anos ini-

ciais do ensino fundamental. Ao contrário do que se passava em seus países de origem, aqui se abriam “espaços para os grupos privados expandirem seus interesses em comercializar o ensino”.

Para se contrapor assim às teorias que os autores consideravam “crítico-reprodutivistas”, à defesa da desescolarização e às propostas da educação popular, a estratégia utilizada pelo grupo reunido em torno de Saviani foi a de valorizar a escola pública e participar nas instâncias do Estado, atuando em prol de políticas educacionais, pois, a seu ver, a inserção dos educadores nesse âmbito e a organização do espaço pedagógico eram fundamentais para a teoria e a ação pedagógicas.

O espaço pedagógico era identificado com a escola pública, onde era educada a maioria da população dominada. Por isso, era indispensável elaborar uma teoria que fosse um guia para os educadores em sua ação pedagógica e também para a construção de um sistema de ensino. O desafio era, portanto, elaborar uma teoria da educação brasileira, necessidade que Saviani já apresentara em sua tese de doutorado, em 1971¹⁸, e que, na década de 1980, objetivava-se com a PHC.

Sintetizando as principais teses de Saviani acerca da relação entre a educação e a sociedade naquele momento, podemos afirmar que, em sua análise, a sociedade capitalista era constituída por duas classes sociais antagônicas. A classe dominante apropriava-se do saber e da cultura produzidos pela classe dominada, excluindo-a do

¹⁸ Em sua tese de doutorado, publicada com o título *Educação brasileira: estrutura e sistema*, Saviani (1973) afirma que não investigou a construção do sistema educacional, mas sim sua inexistência, tendo como base estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e um exame crítico do conceito de sistema. Devido à imprecisão desse conceito, agia-se como se já houvesse um sistema educacional, o que justificava a necessidade de comprovar sua inexistência. Isso acarretaria uma mudança de atitude dos educadores, que deixariam assim de pressupor a existência de um sistema nacional de educação, considerando tarefa urgente sua construção. Concluiu, portanto, que a tarefa dos educadores brasileiros seria conhecer as estruturas para que pudessem atuar nelas de modo sistematizado. Sem adotar teorias prontas, usando a filosofia para pensar os problemas brasileiros, poder-se-ia chegar a uma teoria da educação brasileira, que, a seu ver, era uma condição para estruturar um sistema educacional. Ressaltou, todavia, que tal teoria, por si, não o faria, pois “quem faz o *sistema educacional* são os educadores quando assumem a teoria na sua *práxis* educativa” (Saviani, 1973, p. 111). Em suma, a tarefa seria para todos.

acesso a esses bens. O resultado, expresso na escola, era a marginalização social. Como não se manifestava o interesse em efetivar mudanças, cabia aos educadores adotar uma atitude propositiva para superar esse problema. Era necessária a elaboração de uma teoria educacional que garantisse que os dominados tivessem acesso ao conhecimento e, assim, contribuísse também para criar as condições de superação da desigualdade social.

1.1.3 A defesa da democracia e da escola pública

Ao lado do problema da marginalização, o projeto democrático da educação foi o segundo aspecto essencial discutido durante a elaboração da PHC. Nesse período, o pensamento progressista era identificado com as lutas democráticas, o que nos ajuda a entender melhor o posicionamento de Saviani e de seu grupo. Essa defesa ficou explícita nos textos de Saviani, *Escola e democracia (I)* e *Escola e democracia (II)*, que, em 1981 e 1982, respectivamente, haviam sido publicados na Revista da Associação Nacional de Educação (Anede) e, posteriormente, compuseram os capítulos dois e três da obra *Escola e democracia*. No primeiro texto, o autor polemizou com as teorias não críticas, denominadas de pedagogias da essência (pedagogia tradicional) e da existência (com destaque para a Escola Nova) e lançou três teses: as duas primeiras como premissas e a terceira, como conclusão, considerada por Saviani (2003b) uma tese relativa à política educacional.

[...] Eu a enuncio da seguinte maneira; de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (Saviani, 2003b, p. 36).

O sentido de sua argumentação foi o de evidenciar como a escola tradicional, criada pela burguesia em sua fase revolucionária, de consolidação da sociedade capitalista e de proclamação da igualdade essencial entre os homens, também foi revolucionária: sua direção era a eliminação de privilégios que impediam a realização da maioria da

humanidade. Naquele momento, a criação dos sistemas nacionais de ensino pressupunha a escolarização como condição para a consolidação da ordem democrática. Já a Escola Nova, ao considerar os homens essencialmente diferentes e defender o respeito às diferenças, adquiriria um caráter reacionário e passara a legitimar as desigualdades e privilégios. Saviani (2003b, p. 41) concluiu que a pedagogia da essência “não deixa de ter um papel revolucionário”, por defender a igualdade essencial entre os homens; alertou, todavia, para o fato de que, “nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela que a classe burguesa explora”. Essa era a primeira tese, de caráter filosófico-histórico.

Na segunda tese, caracterizada como pedagógico-metodológica, o autor procurou demonstrar como os métodos tradicionais não eram pré-científicos, mas científicos, já que privilegiavam os processos de transmissão do conhecimento que se constituíram após a revolução industrial, configurando as redes oficiais criadas a partir do século XIX. Nesse momento, teria sido acionada a escola universal, obrigatória e gratuita, como instrumento de consolidação da ordem democrática. Já a Escola Nova, ao privilegiar os métodos de obtenção do conhecimento, dissolvia a diferença entre ensino e pesquisa, ocasionando o empobrecimento do ensino e a inviabilização da pesquisa, e, assim, adquiria um caráter pseudocientífico (Saviani, 2003b).

Desenvolvendo essas teses, ele analisou o contexto brasileiro e concluiu que a escola nova falou muito em democracia, mas foi menos democrática do que a pedagogia tradicional. Nos anos de 1930, a substituição da preocupação de articular a escola com a participação política, própria dos anos de 1900 a 1920¹⁹, pela preocupação estritamente técnico-pedagógica, resultou na tendência ao aligeiramento do ensino destinado às camadas populares.

¹⁹ Neste caso, Saviani (2003b) recuperou a tese de livre-docência de Jorge Nagle acerca de dois aspectos das propostas educacionais na década de 1920. Um deles seria “o entusiasmo pela educação”, que marcou o início do século XX até a década de 1920, que defendia a ideia de se articular a escola com uma maior participação política; o outro seria o “otimismo pedagógico”, característico do escolanovismo, que procurou respostas no plano interno das técnicas pedagógicas.

Explicou depois que sua analogia com a “teoria da curvatura da vara”, de Lênin, teve como objetivo demonstrar que a vara estava torta para o lado da escola nova, resultando na visão de que esta seria a portadora de todas as virtudes e a pedagogia tradicional, a de todos os vícios. Assim, procurou curvar a vara para o lado oposto, ou seja, abalar as certezas e desautorizar o senso comum, instaurando uma polêmica, de forma a atingir o ponto de inflexão correto.

Ele obteve o resultado desejado e estabeleceu-se o debate com alguns críticos. No prefácio à 20ª edição de *Escola e democracia*, esclareceu que, por meio de uma abordagem centrada na polêmica, não no aspecto gnosiológico, teria submetido as diferentes teorias a juízos de valor com o objetivo de demarcar as diferenças entre a pedagogia burguesa, de inspiração liberal, e a socialista, de inspiração marxista.

Para não gerar dúvidas quanto à sua posição, esclareceu que o ponto de inflexão que considerava correto não estava na pedagogia tradicional, “mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária”. A luta contra as propostas burguesas, que seriam mecanismos de recomposição da hegemonia, tinha como intuito “abrir espaço para as forças emergentes da sociedade” e inserir a escola “no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (Saviani, 2003b, p. 57). O posicionamento político inerente à PHC correspondia a uma contraposição aos interesses burgueses e ao apoio às novas forças sociais que apareciam no cenário brasileiro, com o objetivo de edificar uma nova sociedade com a contribuição da escola.

No segundo texto, *Escola e democracia (II)*, Saviani (2003b) explicitou sua proposta pedagógica, deixando claro seu entendimento dessas questões. Inicialmente reafirmou o caráter revolucionário da escola tradicional, pelo fato de ela defender intransigentemente a igualdade essencial entre os homens. No entanto, considerando que o conteúdo revolucionário é histórico, afirmou que a pressão hoje deveria ser em direção à igualdade real, e não à formal, instaurada na revolução burguesa, o que implicaria a igualdade de acesso das camadas trabalhadoras ao saber, ou seja, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis, que, de formais, fixos e abstratos,

deveriam ser transformados em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Esse seria o sentido da nova teoria.

É perceptível nos textos do autor que a questão da igualdade marcava de maneira indiscutível sua concepção de sociedade, orientando também sua concepção pedagógica. A proposta da PHC estava radicalmente ligada à luta para que a igualdade formal proclamada pelos liberais se tornasse igualdade real:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos, descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2003b, p. 65, grifos nossos).

A nova sociedade desejada estaria fundada na igualdade essencial entre os homens e para contribuir em sua constituição, a pedagogia revolucionária trabalharia com a transmissão de conhecimentos, que era fundamental e deveria estar articulada com os interesses populares.

Libâneo (2002) seguiu o mesmo fio condutor para defender a escola pública e democrática, deixando claro que a pedagogia crítico-social dos conteúdos era uma tentativa de síntese das várias concepções pedagógicas anteriores. Ele valorizou a escola pública existente e defendeu sua especificidade: a democratização do conhecimento para as classes populares. O autor considerava que o movimento por uma escola democrática e popular não se fazia pela ruptura total com a escola existente, por isso não negava sua validade.

Para Libâneo (2002, p. 80), em face do desinteresse dos dominantes pela “formação cultural verdadeira”, a pedagogia progressista contribuiria para a denúncia do desdém dos governos pela escola pública, já que “libertaria os indivíduos e possibilitaria a tomada de

consciência dos mecanismos de dominação capitalista”. Por meio dessa pedagogia, os ideais educativos da primeira fase burguesa, ainda revolucionária, seriam recolocados a favor da emancipação do povo, o que expressava uma posição histórica e madura de luta pela formação cultural e científica do povo e pela valorização e qualidade da escola pública.

Entendendo que, sobre bases reais anteriores, a atividade humana produz a história, o autor afirmava que a “**práxis** é precisamente o movimento que eleva o homem de sua condição de produto das circunstâncias anteriormente determinadas à condição de consciência” (Libâneo, 2002, p. 90-91). Para superar as contradições, cabia ao homem intervir nas mudanças resultantes da sociedade contraditória. Como a natureza humana resultava da interação entre o homem e o mundo social, a mudança social não ocorreria por si nem seria resultante apenas da prática: dependeria do conhecimento.

Cury (1992, p. 58) também veiculou a defesa da democratização da escola pública. Em sua avaliação, apesar do papel hegemônico exercido pela educação na reprodução das relações sociais, era a estrutura econômica que detinha o papel determinante: a educação era mediadora entre essa estrutura e o espaço “da consciência e do saber, ambos transformados em forças produtivas”. Por meio de práticas escolares que evitavam a conjugação da teoria com a prática e a própria democratização do ensino, a burguesia tentava impor sua ideologia, defendendo-se do que a educação tinha de democrático. Havia limites nessa tentativa, já que a educação estava atrelada ao desenvolvimento das relações socioeconômicas e às suas contradições.

Ao problematizar a visão reprodutora da escola, Cury questionou a lentidão da burguesia para disseminar a educação, principalmente nos países subdesenvolvidos. Da perspectiva do autor, o saber crítico existiria em germe na educação, por isso as classes populares lutavam pela educação quando exerciam maior pressão sobre o poder. Assim, educação também seria lugar de um saber autêntico, que se transformaria em uma convicção mobilizadora; ou seja, era uma instabilidade aberta à ação, era ambígua. Isso explicava as tentativas de neutralização, as barreiras que se colocavam à sua democratização, os mecanis-

mos de seleção e as tentativas para diminuir sua eficácia, em suma, o investimento em uma violência simbólica que mascarava as relações de dominação. Ele acreditava que a ênfase sobre o reprodutivismo acabava contribuindo para a dominação, porque excluía o momento da resistência e da rejeição à mesma.

Segundo o autor, a “luta pelo direito à cultura guarda a possibilidade de por ela se dar uma outra compreensão do que se passa em torno, e permitir uma participação social mais lúcida e consciente” (Cury, 1992, p. 81), mas isso dependeria da função política a ser assumida pela educação. Para inverter a hegemonia era preciso que os problemas fossem enfrentados no âmbito da vida e das necessidades das classes subalternas, o que exigia que os intelectuais tivessem contato com os simples, que assumissem sua problemática e fugissem ao academicismo das filosofias especulativas. Como, a princípio, a classe subalterna precisaria importar seus intelectuais, havia o risco de os dominantes tentarem a cooptação, visando o reformismo. Mesmo assim, era possível que a educação assumisse a função política de arma crítica, estando reservadas aos intelectuais importantes funções na direção cultural.

Ele preconizou que, como a cultura dominante continha elementos heterogêneos suscetíveis de usos contraditórios e não era um bloco totalmente antagônico ao qual a cultura dos dominados se opunha, havia idas e vindas de uma cultura e outra, mediações que permitiam à cultura dominada se reconstituir e se transformar. As condições de vida e as relações sociais impediam a plena manifestação desta cultura, pois ela não possuía o grau de consistência formalizada da dominante. A história demonstrava que a própria ideologia dominante, com suas noções modernas, demoliu os núcleos arcaicos do senso comum, como as concepções mágicas e o fatalismo. Isso permitiu um avanço na consciência dominada, principalmente quando esta entrou em contato com essas noções por meio das instituições pedagógicas. Assim, segundo Cury (1992, p. 91), “a função civilizadora da escola” manifestava-se em uma dupla dimensão: “de ser espaço aberto à sociedade civil e de ser lugar aberto a uma racionalidade de caráter desantromorfizador”. Pautado em Snyders, ele assumiu a posição de que

a escola também avançava e civilizava, possibilitando a reelaboração de elementos culturais, principalmente quando se orientava por ideias pedagógicas progressivas, que lhe ofereciam condições de reutilizar, sob outra direção, as facetas da realidade mostradas pela ideologia dominante, ao lado das mistificações.

A PHC tinha o intuito de auxiliar na democratização do acesso ao conhecimento e para isso se empenhou em utilizar métodos de ensino eficazes, que superassem por incorporação as limitações tanto dos métodos tradicionais quanto dos novos, tomando o cuidado de manter o vínculo entre educação e sociedade. Foi no artigo *Escola e democracia (II)* que Saviani (2003b, p. 70) apresentou, pela primeira vez, a proposta metodológica da PHC, ainda denominada de revolucionária. Afirmou que, “se fosse possível traduzir os métodos de ensino” que estava propondo “na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey”, estes teriam como ponto inicial e final a prática social. Esclareceu que preferia falar de momentos articulados de um movimento orgânico, único, em vez de passos, pois estes apenas serviriam para facilitar a compreensão de suas ideias.

A prática social seria o primeiro passo; o segundo seria a problematização, que apontaria as questões a serem resolvidas no âmbito da prática social. O terceiro seria a instrumentalização, que consistiria na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2003b, p. 71). O quarto passo seria a catarse, uma efetiva incorporação dos instrumentos culturais que se tornariam elementos ativos de transformação social. Esse seria o momento culminante da relação pedagógica, pois demarcaria a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise.

O resultado era que a prática social final não seria a mesma da inicial: o modo de se situar nela teria sido alterado qualitativamente, resultando em uma alteração da própria prática. A ressalva era de que essa alteração qualitativa da prática social só ocorreria por meio de agentes sociais ativos, pois a educação não transformava de modo direto e imediato, mas mediado, indireto, agindo sobre os sujeitos na prática. Em outras palavras, a educação era entendida como mediação

no seio da prática social. Saviani explicou que o critério de cientificidade desse método foi retirado da concepção dialética de ciência de Marx, e que a considerava uma orientação segura tanto para a produção quanto para a assimilação-transmissão de novos conhecimentos²⁰.

Apesar do caráter teórico de sua tese, Cury (1992) também procurou interpretar a educação numa perspectiva mais próxima da prática escolar. Após ter apontado o papel mediador da educação na totalidade social, fez uma análise de seus elementos complementares e contraditórios, que seriam as ideias, os agentes, o material e o ritual pedagógicos. Em sua conclusão, afirmou que a contradição constatada nas relações sociais também se manifestaria na captação e na transmissão da realidade, bem como nas ideias pedagógicas.

Ele considerava que a classe dominante procurava dirigir a sociedade intelectual e moralmente, assegurando a condução das consciências para a busca de um consenso. Desta forma, mantinham-se as relações de dominação. As ideias pedagógicas dominantes eram as da classe dirigente e, por meio delas, mantinha-se a hegemonia existente, dissimulava-se a contradição e veiculava-se um ideário pseudototalizante. Veiculadas em todas as classes sociais, elas filtravam a concepção da classe dirigente e se manifestavam também nas relações educacionais. Por isso Cury (1992, p. 89) retomou Gramsci para afir-

²⁰ Para o autor, o método científico utilizado por Marx, o dialético, poderia servir tanto para o processo de produção quanto para o de assimilação/transmissão de conhecimentos, ou seja, ele tanto poderia ser útil para a pesquisa quanto para o ensino. Esta parece ser uma investigação importante a ser desenvolvida no campo educacional. Como isso foge aos objetivos desse trabalho, aparece aqui apenas como um indicativo. Seria fundamental caracterizar as especificidades de cada um desses processos para melhor dimensionar as consequências que podem advir dessa generalização do método. Como apontamento para novas pesquisas, vale lembrar que uma das críticas dirigidas à escola nova por Saviani (2003b) está justamente no método de ensino contido nessa teoria. Este dissolvia a diferença entre o ensino e a pesquisa, privilegiando o método de pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. Parece que o problema estaria no método adotado por essa escola, que não serviria nem para o ensino nem para a pesquisa. Já o método dialético serviria para os dois. Em *Escola e democracia*, Saviani (2003b, p. 74) considerou não incidir na mesma falha da escola nova, qual seja, a de confundir o ensino com a pesquisa, pois o que ele queria dizer era que o movimento que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise era uma “orientação segura” para ambos os métodos.

mar que era “nesse sentido que a *relação hegemônica é uma relação pedagógica*”. Os intelectuais orgânicos das classes dirigentes seriam os principais porta-vozes dessas ideias pedagógicas e as instituições sociais veículos dessas classes na política social de um Estado.

O confronto existiria, já que a classe subalterna possuía sua própria visão de mundo, obtida em sua prática, a qual poderia ser antagonista ou conformista em relação às concepções dominantes. Para que essa visão pudesse se tornar dirigente, dominante, seria necessário conceituar os antagonismos sociais e articulá-los com a visão de mundo dos subalternos. O bom senso seria a base para um pensamento político mais coerente e homogêneo, o que exigia uma dimensão pedagógica para elaborar e difundir a concepção de mundo dessa classe. De qualquer forma, uma “pedagogia do oprimido” deveria opor-se ao espontaneísmo, que diluía a luta de classes sem lhe dar um caráter organizado. Para uma estratégia adequada seria preciso a dialética ação-reflexão, mediada por um pensamento político explícito com finalidades globais.

A difusão das ideias pedagógicas e, assim, de determinada concepção de mundo far-se-ia a seu ver por meio das instituições e organizações culturais, as quais, como mediadoras, integrariam o sistema de dominação, colocando a educação a serviço de determinadas políticas sociais. Estas, por sua vez, esbarravam na concepção de mundo dos subalternos, que também possuíam organizações culturais próprias, de peso relativo, as quais não provocavam transformações por si mesmas. A instituição educativa procuraria dar forma elaborada ao espontâneo e, por isso, também teria uma função civilizadora, que não serviria apenas à dominação. Para Cury (1992), não havia incompatibilidade entre o caráter progressista e o conservador das instituições capitalistas: se, de um lado, o capitalismo explora, de outro, cria condições para novas formas sociais. Assim a educação serviria para desprovincializar a cultura e superar formas anacrônicas de perceber o real.

Do ponto de vista do autor, a educação ocorria em vários processos institucionais: na experiência de vida de uma classe – que era a instituição pedagógica elementar; no trabalho e nos aparelhos econômicos – onde existia o exercício da hegemonia; nas várias instituições

reprodutoras das relações sociais e educativas – igreja, sindicatos, família; e na escola. O saber espontâneo não elaborado nascia da experiência, impedindo um ajustamento total da classe subalterna à exploração, cuja negação, mesmo latente, coexistiria contraditoriamente com a afirmação do sistema, dando origem a mecanismos de resistência que dificultariam sua aceitação pacífica e mecânica. A educação poderia incorporar o sentido político e as possibilidades oferecidas por essa resistência – por isso as instituições pedagógicas eram importantes – favorecendo a elevação da consciência resistente. Mesmo nas empresas, havia a contradição. O lado transformador e o reprodutor conviviam em uma ação recíproca e dialética, cujo alcance dependia da conjuntura histórica.

A difusão das ideias pedagógicas dependia do material pedagógico, que, por sua vez, estava sujeito à mercantilização, aos interesses econômicos dos conglomerados que, controlando os meios de comunicação tradicionais e modernos, abrangiam todos os produtos e serviços destinados à transmissão do conhecimento. Esse controle do capital sobre o saber refletia-se nos conteúdos e na concepção de mundo veiculados nesse material. Os livros didáticos e a literatura infantil, controlados pela indústria do conhecimento, funcionavam como meios de divulgação e manutenção de padrões culturais que perpetuavam as relações de dominação.

Também a estrutura curricular devia ser considerada, pois nela se consolidava a função política da educação, estando isso implícito ou não. O fato é que o currículo refletia o “sentido mantenedor-transformador da ação pedagógica”, cooperando para o “tipo” de conformismo subjacente à instituição em que se inserisse. Os métodos também estavam estreitamente ligados ao currículo, dando-lhe movimento, sendo sempre intencionais. Sem tais condições materiais os objetivos contidos nas ideias pedagógicas tornavam-se vazios ou inertes. Só adquiriam sentido porque procediam e eram objetivados pelos agentes pedagógicos, que “tendem a reproduzir espontaneamente valores, métodos e práticas coincidentes com os objetivos” (Cury, 1992, p. 112) dos grupos dominantes. Para agir em favor do dominados, era necessário superar essa consciência espontânea.

Pautado no pensamento gramsciano o autor postulou que o agente pedagógico era investido pelo grupo hegemônico da função de cimentar a estrutura e a superestrutura em um só bloco histórico, articulando todos os níveis desse bloco e organizando a cultura em função da hegemonia de classe. Na escola, os regentes de classe, os supervisores, seriam organizadores das consciências na direção de um consentimento coletivo. Seriam mediadores reais e concretos entre o momento teórico, representado pela concepção de mundo, e o prático, das relações sociais, e entre o social e o individual. Comentou que as pesquisas constatavam que o pensamento dos professores estava impregnado da visão liberal, pautado no psicologismo, na ideia da escola igualitária, no individualismo, o que revelava que essa visão já era senso comum. Ao aderir aos interesses das classes subalternas, o agente pedagógico participaria da ação transformadora do real, cuja tarefa seria tornar homogênea e autônoma sua concepção de mundo. Para isso, ele precisaria dimensionar a função política da educação e assim exprimir o nexos entre os momentos subjetivos (vontade) e os objetivos (determinantes).

As práticas escolares revelavam e difundiam uma concepção de mundo, tanto por meio das titulações exigidas dos agentes pedagógicos, do aparelho administrativo e dirigente quanto por meio das funções hierarquizadas e da burocratização das instituições. Os programas e avaliações eram a medida do aprendizado e a educação submetia-se às ordens recebidas, era domesticada e confirmava as relações existentes. Além dos conteúdos, dos calendários e das provas, a linguagem não verbal dos comportamentos, os gestos, o tom de voz, bem como as cerimônias e rituais serviriam para confirmar as relações sociais, embora isso não fosse monopólio burguês. No entanto, tudo isso conteria elementos de transformação, já que a contradição perpassava tudo. O ritual, por exemplo, ao criar o automatismo, abriria espaço para a possibilidade de se pensar e, assim, apontaria caminhos para a libertação. Assim, as práticas tanto manifestavam as estruturas mais amplas que as condicionavam quanto dirigiam para elas o sentido de sua crítica.

Para Libâneo (2002), as intervenções didático-pedagógicas nas escolas, que dependiam de professores com uma formação consis-

tente, eram necessárias para não tornar inócuos os discursos e as mobilizações políticas em torno da escola pública e gratuita. Ele entendia que, sendo a escola determinada e determinante socialmente, a extensão da escolarização para todos poderia contribuir para a democratização da sociedade. Ao mesmo tempo, afirmava que a educação era uma instância de disputa e, ao atuar na mobilização dos sujeitos históricos, poderia servir tanto para a acomodação quanto para a superação da opressão. A pedagogia crítico-social dos conteúdos visava assim integrar os aspectos material e formal do ensino aos movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade. Libâneo (2002, p. 135) considerava legítimo que o proletariado revolucionário reivindicasse para si o mesmo que a burguesia reivindicara em sua fase revolucionária: “a formação cultural como força libertadora, vale dizer, como força política em favor de sua emancipação”.

Em sua proposta, o professor era apresentado como elemento primordial: sem uma sólida formação científica este tornaria inúteis todas as expectativas. Nesse sentido, preconizava que os professores deveriam ser preparados para atuar em um projeto comum de escola democrática, de forma a reduzir as desigualdades escolares originais socialmente. Suas propostas pressupunham uma teoria pedagógica, contendo diretrizes didáticas orientadoras, cujas bases seriam uma concepção de conhecimento voltada para a emancipação humana, o que implicava uma “compreensão de escola na sua relativa autonomia e relativa dependência face à sociedade” (Libâneo, 2002, p. 121). Uma das exigências pedagógicas era a seleção de conteúdos representativos e significativos da cultura social acumulada que tivessem qualidade, correspondessem a um saber instrumental, sendo úteis para elevar as condições de vida e para avaliar criticamente as condições de origem, negando-as e superando-as.

Ao analisar especificamente a atividade docente, o autor preconizou que seria necessário relacionar o conhecimento transmitido com a prática dos alunos, tendo a prática social como pontos de partida e de chegada. Para que a aquisição de conteúdos fosse um instrumento de inserção ativa do aluno na sociedade, era preciso integrar sua transmissão com a assimilação ativa por parte do aluno.

Deveria haver uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura em relação à experiência trazida pelo aluno. Para Libâneo (2002, p. 145), o método de análise iria do empírico para o abstrato, para, então, chegar ao concreto pensado, ao desvendamento do concreto real, compreendido em sua totalidade. Com isso o autor retomou a fórmula dos passos metodológicos propostos por Saviani: “do sin-crético pelo analítico para o sintético”.

Em face de todo o “entusiasmo crítico” manifestado pelos autores, Saviani (2003b) alertou para o fato de que a pedagogia proposta teria contra si os interesses dominantes, já que a sociedade era dividida em classes e sua proposta colocava-se a favor dos dominados. Assim, para fazer valer esses interesses, considerava imprescindível a luta no campo pedagógico. Para conseguir o consenso, seria necessário “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária” (Saviani, 2003b, p. 76). Por isso, de um lado, tal proposta pedagógica caracterizava-se pelo empenho em colocar a educação a serviço dessa transformação. Por outro lado, como alertava o autor, mesmo apontando na direção de uma sociedade na qual o problema da divisão do saber estaria superado, essa proposta se aplicaria às condições sociais de então. Assim, considerava necessário definir sua aplicação às diferentes modalidades do trabalho pedagógico, já que era imprescindível vincular a prática do professor à prática social global. Só assim não se dissolveria a especificidade da contribuição pedagógica, nem se anularia sua importância política. Assim, ao aprofundar melhor essa discussão, ele explicitou como se daria a ação política nesse âmbito:

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, *mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses*, e é nesse sentido, então, que *politicamente se fortalecem* (Saviani, 2003b, p. 55-56, grifos nossos).

A tese defendida pela PHC era a de que a transmissão da cultura burguesa por meio dos conteúdos escolares era uma forma de garantir que as classes populares tivessem condições de fazer valer seus interesses, ou seja, que se fortalecessem politicamente e assim caminhassem para a transformação social. Essa questão foi debatida depois com mais profundidade.

1.1.4 A relação entre educação e política

O último capítulo da obra *Escola e democracia*, intitulado de *Onze teses sobre educação e política*, foi escrito especialmente para a publicação de 1983. Dando continuidade a uma discussão apresentada por Cury em sua tese de doutorado (*Educação e contradição*), Saviani (2003b, p. 82) esclareceu sua posição a respeito da natureza da educação em face da especificidade da política, embora sua motivação maior na discussão continuasse sendo “o desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo”. Seu intuito foi evitar o risco de identificar educação e política e também a consequente dissolução das especificidades do fenômeno educativo. Posteriormente, em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2003d) esclareceu que seu alvo era também superar o “politicismo pedagógico” e o “pedagogismo político” que então vigoravam e que se dissolviam um no outro.

Antes de darmos continuidade à análise desse texto, consideramos importante verificar como Cury (1992) abordou a relação entre política e educação em sua tese, lembrando que algumas questões concernentes a isso já haviam sido tratadas nos estudos que sua turma de doutorado realizou sobre Gramsci. Ao conceituar o termo “categorias”, explicou que estas refletiam a realidade em seus aspectos gerais e essenciais, em suas relações e conexões. Ou seja, sua função não seria simplesmente a de interpretar o real, não seria exclusivamente teórica, mas também política, já que tais categorias eram “indicadoras de uma estratégia política”. A perspectiva mais ordenada e abrangente do real por meio das categorias oferecia aos sujeitos mecanismos para uma atuação mais objetiva. Esclarecia, portanto: sua exposição formal

“só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinados” (Cury, 1992, p. 21). Explicou que, para ele, a realidade é uma síntese de múltiplas determinações, está em constante movimento e expansão, o que implicaria a contradição. As categorias eram relativas tanto no movimento do real quanto no pensamento, por isso não seria possível considerá-las isoladamente.

Preconizava o autor que a análise de um fenômeno implicava conhecer sua unidade com a essência, o que não significava sua coincidência. Na práxis cotidiana, a representação do fenômeno podia ser contraditória com a estrutura e com seu conceito. Captá-lo em sua essência significava destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência, por intermédio de mediações e oposições. A conceituação favorecia o distanciamento e a superação dos falsos momentos da representação, destruindo a pseudoconcretidade. Assim, por meio da análise e da síntese, poder-se-ia apreender o todo em suas relações mais significativas. A apropriação do determinante estrutural era possível por meio das categorias que expressavam a forma de relação dos fenômenos entre si, expressavam a estrutura das relações entre eles. Dessa maneira, poder-se-ia entender o todo e, com ele, os elementos da educação.

Segundo Cury (1992, p. 29), existem “formas ideológicas pelas quais a classe dominante busca um *conformismo*, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em *senso comum*, fazendo-a penetrar nas massas e buscando assim assegurar, com o consenso dessas, a ordem estabelecida”. Era preciso, portanto, analisar essas formas, essa hegemonia, o que seria também uma crítica, uma maneira de preparar as condições para sua superação teórico-prática, ou seja, a nova concepção de mundo teria que ser uma ação política para que as classes subalternas derrubassem as relações vigentes.

Se essa *direção* da sociedade encontra seu momento de mediação nas agências da sociedade civil e estas são o *como* a classe dominante busca manter o consenso, o problema é *como* a classe dominada pode nelas atuar, a fim de se tornar dirigente antes de ser politicamente dominante.

Fica o problema de como as classes subalternas possam vir a se tornar hegemônicas no contexto das relações de classe, na sociedade de classes, e qual o sentido das agências da sociedade civil que lidam com a educação no interior desse processo (Cury, 1992, p. 29).

Argumentava o autor que o capitalismo não é acabado, fechado, que suas relações de produção, e junto com elas suas contradições, ampliam-se, reproduzem-se constantemente e não se resolvem mecanicamente. A reprodução do capitalismo depende da reprodução dos meios de produção e também das relações de produção que ocorrem no âmago das relações de classe, possibilitando o desenvolvimento de antagonismos e assim da transformação social. Esses antagonismos, que incluem os pontos de vista da classe dominante e da classe subalterna, também existem nas superestruturas. Dessas duas classes, a primeira, por meio de mediações que assegurem a coesão social, tenta fazer com que as contradições econômicas não se revelem politicamente; no entanto, isso não ocorre de modo absoluto, pois as mediações das classes subalternas tendem a irromper nas superestruturas. Portanto, quando os conflitos imanentes se manifestam, a educação seria uma mediadora em termos de consciência do desenvolvimento das forças produtivas, vinculando-se, assim ao exercício da hegemonia.

Cury preconizou que superestrutura implica hegemonia e, portanto, relaciona-se com a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam e das relações sociais que a geram. Nesse sentido, a ideologia só poderia ser teorizada como um componente do modo de produção capitalista. Em razão da divisão do trabalho, às relações sociais de classe nessa forma produtiva são inerentes lutas entre capitalistas e trabalhadores. Elas se configuram, portanto, como relações políticas, porque ocorrem em um contexto de direção e dominação. São também ideológicas, pois, ao apresentar e conceituar o mundo, os discursos o fazem conforme seus interesses de classe. A forma dessas relações é construída pelas classes, afirma-se como atividade política no movimento das classes.

A formação da ideologia não seria, portanto, neutra nem espon-

tânea: implicaria a ação política e também a problematização do movimento do real pelas classes dominadas, no caso, em vista de sua superação. Para Cury (1992) a função de implantação e consolidação da ideologia entrelaçava-se com a função educativa, especialmente quando se procurava formular uma conceituação que reproduzisse a situação da classe, o que implicava a contradição. Ao formular o conceito de hegemonia, Cury deixa explícito que, em seu projeto estratégico, ele toma como eixo a categoria da contradição.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. [...].

[...] a hegemonia não é só aliança entre grupos de classe dominante, mas funciona a nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia. Isso se faz porque a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz, certos interesses das classes subalternas. Através desse mecanismo a classe dominante desarticula o projeto dominado e o rearticula em torno do seu. Contudo, esse mecanismo é contraditório, porque na defesa de seus interesses as classes subalternas se permitem reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em face de suas necessidades [...] (Cury, 1992, p. 48).

Por meio desse movimento, que o autor denominou de “infiltração por baixo”, seria possível, a seu ver, superar o economicismo e a visão reducionista de Estado como aparelho exclusivo de coerção. Cury (1992) ressaltou que essa assertiva precisava ser historicizada e que “o Estado de classe nem sempre é hegemônico” e “se pode pensar já no contexto do domínio burguês a direção dos subalternos”. Isso levaria ao entendimento da hegemonia como categoria interpretativa, o que “permite pensar um processo de relação intelectual-massa que tenha em vista a formação de uma nova cultura superadora da alienação porventura existente no senso comum” (Cury, 1992, p. 49), e também

como indicação de uma estratégia política. Como o Estado ampliado é apropriado por uma classe que busca manter sua hegemonia por coerção e consenso, reproduzindo as relações de produção também por meio da direção intelectual e moral, abre-se espaço para as classes subalternas nas agências de socialização.

Para ele, a educação atuava como mediadora no seio da prática social global; manifestava e ao mesmo tempo produzia a totalidade com base nas relações de classe; estas, por sua vez, articulavam-se com a totalidade por meio da educação. O autor afirmou que as relações de classe eram anteriores à escola, mas esta também exercia um papel fundamental nessas relações. No capitalismo monopolista, o Estado se redefinira e passara a ser uma instância reguladora da economia e organizadora da sociedade e, por meio de mecanismos políticos de controle, atuava no sentido de corrigir e atenuar seus desequilíbrios. Disso decorria a função técnica e política da educação, que ocupava um papel importante para a manutenção das relações existentes, sendo segmentada e hierarquizada para atender à lógica do lucro e da socialização dos custos. O Estado “redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas”, e assim, “a nível da sociedade civil, processam-se condições para reprodução e/ou ultrapassagem político-ideológica de uma estrutura social” (Cury, 1992, p. 56). Isso porque a educação, escolar ou não, podia ser veículo ou para explicitar a desigualdade real ou para manter a dominação de classe.

A via de manutenção das ideologias dissimuladoras era política, assim como a que visava explicitar a ideologia dominada, por isso os dominantes tinham necessidade da dissimulação. Com base em uma citação de Lowy, Cury (1992) afirmou que a cultura dominada, apesar de poder reelaborar a ideologia dissimuladora, não era infalível, pois havia uma autonomia relativa da produção científica em relação às classes sociais. Mesmo assim, ele considerava a ciência proletária superior à burguesa, radicada no liberalismo, porque incorporava e ultrapassava as verdades parciais burguesas. O ideário liberal justificava o despojamento da posse dos meios de produção com a defesa do indivíduo; com base no respeito à individualidade e à igualdade

e liberdade formais, abrigava versões diferentes para conformar ou adaptar os homens à sociedade. Para a perspectiva revolucionária, esses valores, que tinham se tornado senso comum, não poderiam ser o ponto de chegada, como no liberalismo, e sim o de partida.

Segundo Cury (1992), a escola era considerada um importante instrumento de inculcação ideológica ou de reprodução social, como afirmam Baudelot e Establet. Exercendo uma ação hegemônica concomitante com a econômica, a escola contribuía para a divisão de classes, embora não tivesse sido ela a criar essa divisão. Segundo o autor, não se deveria exagerar seu papel reprodutor, pois este não se realizava sem alguma contradição: o lado transformador da escola aparecia ao mesmo tempo em que esta acompanhava a função civilizadora do capital. Ela apresentava possibilidades que seriam um germe do futuro instalado no contexto da luta de classes, aspecto no qual o autor concorda com Snyders e Petit. Os trabalhadores que iam à escola não eram receptáculos vazios, mas agentes históricos que na prática contradiziam o discurso dissimulador. O grau de importância atribuído a uma instituição importava menos do que o grau de elaboração do pensamento político que ela veiculava, quem a patrocinava e seu grau de eficácia.

Para ser eficiente a relação pedagógica precisava ser significativa para os sujeitos envolvidos, voltar-se para a transformação das realidades que a condicionavam e encontrar lugar nas organizações políticas para dar continuidade ao processo. Cury (1992, p. 115) considerava que a frente de luta pedagógica tinha uma especificidade, pois era “uma ação política a ser exercida e informada por uma teoria elaborada”. Caberia ao agente pedagógico abrir caminhos para que a ideologia das classes subalternas se expressasse como projeto de edificação de uma nova sociedade. Ele encarnava a contradição, pois, além de ser assalariado, realizava o exercício da dominação, estando sujeito à cooptação. A ambiguidade e as contradições sociais se revelavam na escola por intermédio da função política.

No âmbito político e ideológico exprimia-se a concepção de mundo e a direção dos grupos dominantes, mas por meio da educação poder-se-iam fazer pressões, forçar mudanças qualitativas. Estas,

todavia, não eram automáticas, pois dependiam da consciência ou inconsciência dessas condições. A escola poderia contribuir para o dinamismo social, mas isso impunha a presença do humano como agente histórico. Apesar de serem eficazes ao detectar a função reprodutora da escola, as teorias reprodutoras esqueciam ou supunham que a classe subalterna se perdera como agente histórico das relações sociais.

A consciência da necessidade seria o primeiro resultado da mediação promovida pela educação entre a economia e a política. Como o autor entendia que havia um dilaceramento social na superestrutura, entendia também que a educação poderia tomar rumos diferentes. Albergando os portadores dos fermentos da transformação, contribuiria para uma reforma moral intelectual que problematizasse a ideologia dominante.

Saviani (2003b) deu continuidade a essa discussão no texto *Onze teses sobre educação e política*, ressaltando que educação e política são inseparáveis, embora diferentes. Ao elencar as diferenças, identificou a educação como uma relação entre não antagonicos, cujo objetivo seria convencer, não vencer, sendo a rebeldia apenas um desafio a superar. Já a política, seria uma relação entre antagonicos, um confronto de interesses excludentes; por isso, seu objetivo era vencer, não convencer. Nessa correlação de forças, a rebeldia seria vencida pela força.

Apesar das diferenças, a relação entre elas não era de autonomia absoluta. Eram inseparáveis, detinham uma intimidade interna e externa, compartilhavam dimensões. Por exemplo, internamente, havia uma dimensão política na educação. Segundo Saviani (2003b, p. 84-85), ao se dirigir “aos não antagonicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagonicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política”. Por isso, era necessária “a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonicos”. Existia também uma dimensão pedagógica na política, a qual se caracterizava pelas alianças e articulações entre os não antagonicos, visando derrotar os antagonicos.

Externamente, o desenvolvimento da prática política afetava a

educação e vice-versa, como no caso da destinação de recursos para a educação. Para ele, tais relações são históricas e constituem modalidades da prática social global, integrando a mesma totalidade. Como a totalidade era constituída pela sociedade de classes, isso justificava o primado da política: “já que a *relação política se trava fundamentalmente entre antagonicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental*”. O grau de dependência recíproca entre elas, portanto, não seria equivalente, ou seja, “o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela”. Isso levou o autor a concluir que, embora exista “uma subordinação relativa mas real da educação diante da política” (Saviani, 2003b, p. 85-86, grifos nossos), essa subordinação é histórica e por isso pode e deve ser superada.

Na sociedade capitalista estariam dadas, portanto, condições para a plena realização da prática política, pois esta estaria inscrita na essência da sociedade capitalista, erigindo-se em prática social fundamental. Na mesma sociedade, no entanto, existiam obstáculos para a prática educativa, pois esta estaria inscrita na essência da realidade humana. Seria um idealismo acreditar que, nessa sociedade, haveria condições de plena realização da prática educativa, mas acreditar na realização da prática política seria realismo. Ser realista era ver isso como um ideal a atingir, pois este ainda não se concretizara.

Nesse contexto, a educação precisava se diferenciar da política porque possuía funções e características distintas. Ela “supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universalidade” e se apoia “no poder da verdade” (Saviani, 2003b, p. 87). Como à classe dominante não interessava manifestar a verdade, o conhecimento, pois isso explicitaria a dominação, a conclusão a que o autor chegou foi a de que a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa na história seria a classe historicamente revolucionária e esse seria o caráter progressista da educação.

A verdade foi identificada com o conhecimento científico, vivo, dinâmico, e, como vimos nas considerações anteriores, o autor identificava esse conteúdo com a própria cultura burguesa em sua fase revolucionária. A função específica da educação nos tempos atuais

seria socializar esses conhecimentos, o que ele considerava como um avanço e uma luta revolucionária, já que a classe dominante não teria interesse nessa difusão. Essa seria a função política da educação, o que não devia ser confundido com a atividade política em si.

De tudo o que foi dito, conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre a sua função política. Daí eu ter afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política (Saviani, 2003b, p. 88).

Essa conclusão evidenciava o quanto, na concepção do autor, a política era importante na sociedade capitalista, por ser a prática social fundamental. Para ele, a educação só seria um ato político, só realizaria sua dimensão política “na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (Saviani, 2003b, p. 91).

Libâneo (2002, p. 40) defendeu essa mesma diferenciação e concluiu que, na escola, “é possível ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber”. Em sua visão, ser democrático era garantir a apropriação do conhecimento para que o povo pudesse lutar por seus direitos.

Esse debate ampliou-se e exigiu maior explicitação quanto aos limites da atuação política no âmbito da prática escolar, o que foi tema de uma polêmica instaurada entre dois alunos da mesma turma de doutorado da PUC de São Paulo, Nosella e Mello. Na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, foi incluído um artigo de 1983, publicado na revista *Educação e Sociedade* como transcrição da intervenção de Saviani (2003d) na polêmica entre seus alunos, que teve o objetivo de recolocar em novo patamar a questão da unidade das forças progressistas no campo educacional. Ele procurou desfazer uma interpretação equivocada: de que Nosella desautorizava Mello, colocava-se em campo oposto e definia-se como seu adversário renitente.

Para ele, Nosella e Mello concordavam ao afirmar que as diferentes faces do professor representavam o fruto e a reação à prática escolar, que, ao legitimar a divisão entre dirigentes e dirigidos, ensinava os primeiros a ter pena e/ou condenar os segundos. Para eles, os professores não eram culpados pelo fracasso escolar, também eram vítimas, o que se expressava também, mas não somente, na produção de sua incompetência profissional (efeitos das políticas educacionais atreladas aos interesses dominantes sobre a formação/deformação deles). Para Nosella a reversão desse quadro era uma questão política, implicava a organização política dos professores. Embora os dois autores estivessem de acordo neste aspecto, a posição de Mello era de que essa reversão passava também, e não apenas, pela conquista de competência técnica pelos professores.

Saviani (2003d) ponderava que, como os compromissos políticos eram os mesmos, não havia oposição entre Mello e seus críticos e sim uma diferença. Esta residia no empenho da autora para agilizar a travessia para o projeto de uma nova sociedade, para concretizá-la, e nesse processo a escola daria uma contribuição específica. A solução apresentada por ela configurava-se como uma segunda tese, a de que a função política da educação escolar se cumpriria também pela mediação da competência técnica.

A autora não estaria propondo uma subordinação do compromisso político à competência técnica, nem a precedência desta, pois a considerava uma mediação no interior do compromisso político. “Em suma, a competência técnica é um *momento* do compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética)” (Saviani, 2003d, p. 35). Só seria possível entender a tese de Mello se fossem utilizadas as categorias dialética e mediação. Para ela, a competência técnica permitiria efetuar “a passagem” entre o que se queria e o que se assumia na prática; seria necessária, mas não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente. Sua ausência neutralizaria o compromisso político e o converteria em seu contrário, fazendo os docentes caírem na armadilha da classe dominante. Esta, ao mesmo tempo em que, em atendimento às pressões, admitia o acesso dos dominados à escola,

esvaziava seu conteúdo por meio da incompetência dos professores.

Para que o resultado da tese de Mello não fosse um retorno ao tecnicismo, Nosella advogava a necessidade de historicizar os conceitos desenvolvidos por ela, referindo-os ao embate entre as classes sociais. Isso implicava referir a competência às diferentes concepções de cultura, distinguindo entre a enciclopédico-burguesa e a histórico-proletária. As duas se relacionavam dialeticamente, mas a segunda era superior, por incorporar as conquistas da cultura passada a um novo ponto de vista. Argumentando que ortodoxia implicava o reconhecimento de que a filosofia da práxis era autossuficiente, Nosella posicionou-se resolutamente pela subordinação da competência técnica ao compromisso político gestado com as forças emergentes das massas trabalhadoras. O caminho estabeleceria prioridade para a reflexão crítica e para a análise polêmica e, a partir disso, seriam definidos os novos processos técnicos. A competência técnica ficaria assim subordinada e a serviço do novo objetivo social da classe trabalhadora.

Essa articulação, na qual o autor enfatizava a primazia do compromisso político e a ele subordinava a competência técnica, era justificada pelo temor do retorno ao tecnicismo. Em síntese, ele afirmava que a competência técnica não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela já é um determinado engajamento político, está em seu interior; portanto, esse compromisso determina a qualidade, o sentido e o conteúdo da competência técnica. Saviani (2003b) problematizou esse posicionamento. Afirmou que o horizonte político, por si, não era ainda a capacidade de caminhar e esta dependia da competência técnica, ou seja, o saber-fazer já significava a concretização de determinada linha política. Isso não significa que é pela competência técnica que se realiza o compromisso político? Nesse caso, também se insinuava o conceito de mediação de Mello, por isso Saviani (2003d, p. 50) identificou uma convergência dos dois, “o caráter mediador da competência técnica no interior do projeto político”. Mello mostrara que, para exercer sua função política de modo adequado, era preciso que a escola exercesse bem sua função específica. Surgia, assim, com certa força, a noção de que, na perspectiva dos interesses dos domi-

nados, o papel político da educação se cumpre quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado.

Para concluir, na raiz da divergência entre os dois Saviani identificou os conceitos de saber escolar, para Mello, e de concepção histórico-proletária de cultura, para Nosella, e afirmou que eles davam a entender que esses conceitos tinham a ver com competência e incompetência. Para Mello, o saber escolar seria o objeto de sistematização e de transmissão nesta sociedade; para Nosella, a concepção histórico-proletária de cultura estava em desenvolvimento em meio às lutas do movimento operário, e seu núcleo estaria na filosofia da práxis, o que implicava uma crítica e uma polemização da cultura enciclopédico-burguesa.

Apoiando-se em Gramsci, Saviani (2003d) entendia que o saber escolar constituía a base da cultura proletária, a condição para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética. Também com base em Gramsci, afirmava que estaríamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação, sendo necessário passarmos à fase clássica, fazendo dos fins a fonte natural para elaborar os métodos.

Ora, a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica (Saviani, 2003d, p. 63-64).

Sua conclusão foi de que os três estavam de acordo quanto à necessidade de unificação dos esforços e das lutas para consolidar avanços e tornar irreversíveis as conquistas, para assegurar, sem retornos, o processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente. Importante reter desse debate o destaque dado ao conhecimento escolar, ainda burguês, como condição e fundamento para a elaboração da cultura proletária, o que corroborava as teses anteriores, de defesa da sociali-

zação dos conhecimentos pela escola. Diretamente relacionado ao que considera uma especificidade da educação, fica evidente também seu posicionamento favorável à tese de que é justamente pela mediação da competência técnica que a escola cumpre sua função política.

Libâneo (2002) também tratou dessa questão na pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ele defendeu a articulação do político ao pedagógico como uma forma de colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção, esforçando-se também para oferecer novas orientações para o trabalho docente, para a construção de uma nova didática. Após explicar as três dimensões do trabalho docente, o saber (pedagógico), o saber ser (político) e o saber fazer (técnico), preconizou a mutualidade dessas dimensões, ou seja, o papel indissociável da competência técnica (saber e saber fazer) e do compromisso político (saber ser) na escola pública. Criticou a redução do trabalho escolar à ação política, o democratismo, a autonegação do papel do educador e o reformismo dos cursos de pedagogia por serem pseudossoluções que não levavam em conta a relação dialética no sistema educativo. Defendeu a necessidade de serem ultrapassadas as versões parcializantes para recuperar a unidade na escola pública, indispensável para construir um novo projeto de sociedade. Acreditava que, por intermédio de uma boa instrumentação teórico-prática, seria possível aos professores adquirir consciência do lado político inerente à sua prática.

Ao abordar a concepção progressista na educação brasileira, ele retomou duas grandes versões: a da educação popular (libertária e libertadora) e a versão crítico-social dos conteúdos, afirmando que a diferença entre elas consistia na desvalorização da escola pela primeira e na defesa do trabalho escolar pela segunda, para a qual o trabalho escolar não seria substituído pela prática política. Para Libâneo (2002, p. 120), a versão da educação popular privilegiava “o enfoque socio-político restrito, não valorizando os aspectos pedagógico-didáticos”, diluindo a educação na política; a segunda reconhecia a especificidade do pedagógico, sem perder de vista que a prática escolar também era uma prática política, já que formava consciências. Por isso,

[...] entendendo a importância do domínio dos conteúdos escolares pelas camadas populares como instrumento de emancipação política, reconhece o efeito decisivo das práticas pedagógicas para atingir esse objetivo, valorizando, assim, o especificamente pedagógico, sem perder de vista suas vinculações com os fatores sociopolíticos (Libâneo, 2002, p. 120).

Ao finalizar sua obra, com base em pesquisa que estava em andamento, o autor deixou indicações gerais para a didática crítico-social e apontou a necessidade de se estruturar o trabalho docente em sua multiplicidade e especificidade. Reafirmou que a educação cumpriria uma função política, não era neutra nem inseparável da totalidade social. Sua importância política residia em “sua função de socialização do conhecimento e, assim, na especificidade da ação pedagógica”. Para Libâneo (2002, p. 142), a “transmissão/assimilação ativa/reavaliação crítica de conhecimentos (saber sistematizado)” constituía “a contribuição da escola para a democratização plena da sociedade”.

Cury (1992), por sua vez, também fizera algumas considerações sobre a função técnica e política da escola. Ele concordava que, separando o saber e o trabalho, a cultura e a política, o capitalismo difundia o saber técnico e instrumental, hierarquizando funções na empresa e retirando dos trabalhadores a possibilidade de controlar os meios de produção. O capitalismo não recusava, de fato, o direito à educação, mas não aceitava que esta modificasse sua função social e deixasse de ser um instrumento de hegemonia. Para Cury (1992, p. 61) a “função técnica opera na própria base material da sociedade, tornando esse aspecto instrumental da educação uma força produtiva”, o que correspondia à “necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna”. Essa função, no entanto, estaria sob o signo da contradição: o ensino poderia tanto capacitar os trabalhadores para o campo da produção quanto revelar o porquê de todo o sistema produtivo, mas isso não era realizável sob o capitalismo, já que implicava sua negação. “A função técnica passa a adquirir dupla importância: como instrumento de capacitação e como instrumento de *fermentação*” (Cury, 1992, p. 62).

Para o autor, portanto, a função técnica era diferente, mas inseparável da função política. Por isso, no nível da sociedade política, o Estado chamava a si e formulava as definições referentes à educação, procurando, pela dissimulação e pela ocultação, desarticular a concepção de mundo da classe subalterna e sujeitá-la à concepção dominante.

Estes foram os primeiros textos em que encontramos a explicitação dos fundamentos filosóficos, históricos e políticos da PHC. Podemos afirmar, portanto, que, caracterizando-se por uma atitude favorável às camadas populares, nessa pedagogia foram propostas ações que deveriam levar à superação das relações de produção vigentes, ou seja, do sistema de produção capitalista. O argumento era o de que tal sistema promovia a desigualdade social e não favorecia o acesso de todos aos bens culturais e à escolarização. Sua finalidade era lutar contra essa tendência e democratizar as oportunidades educacionais, para que o acesso aos bens culturais, por meio da escola, se estendesse para a maioria da população, contribuindo assim para a transformação social. Entendia-se que, de posse da verdade, essa maioria poderia fazer valer seus interesses. Não dava para perder de vista, portanto, a especificidade da educação, que era socializar o conhecimento e veicular a cultura burguesa, o que dependia da competência técnica da escola. Nisso residia o caráter progressista da PHC: ela já expressava uma luta revolucionária.

Outros textos foram produzidos na década de 1980, muitos dos quais reorganizados e publicados. O livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2003d), editado em 1991, reuniu alguns deles²¹, que foram selecionados para nossa pesquisa porque nos oferecem a possibilidade de analisarmos a continuidade e a complementação das ideias apresentadas em *Escola e democracia*. No livro de 1991, o autor destacou outra articulação importante que os

²¹ O primeiro texto, de 1984, incorporou uma palestra realizada em Olinda, em 1983; o segundo, de 1983, foi a intervenção de Saviani na polêmica entre Melo e Nosella, já mencionada; o terceiro, de 1985, foi uma exposição na Ande, a respeito do surgimento e desenvolvimento dessa corrente pedagógica; o quarto, de 1988, tematizou a história da educação e suas relações com a atualidade.

educadores fazem quanto à função da escola, qual seja, a relação entre trabalho e educação, que é objeto de análise em nosso próximo item.

1.1.5. Trabalho, educação e a contradição escolar

O primeiro texto de *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* é produto de uma comunicação feita por Saviani (2003d) em 1984 e de uma palestra proferida em 1983, nas quais ele discutiu o papel da escola na democratização da sociedade. Nesse primeiro texto, *Sobre a natureza e especificidade da educação*, cujo título já revela o teor da discussão, localizamos sua primeira abordagem mais elaborada sobre a relação entre trabalho e educação²². Ao abordar a natureza humana e a contínua produção da existência, o autor discutiu o conceito marxista do trabalho, demonstrando que se trata de uma ação intencional que diferencia os homens dos animais. Ao transformar a natureza para sobreviver, o homem cria o mundo humano, o mundo da cultura. Concluiu o autor que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, sendo, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2003d, p. 12). De seu ponto de vista, a educação situava-se na modalidade do trabalho não material²³.

²² A influência do marxismo foi sentida com mais vigor na análise da educação desse período, porque a utilização do conceito de trabalho como fundamento do ser social era recente. Em suas análises anteriores, principalmente na tese de doutorado de 1971, observa-se o predomínio da perspectiva fenomenológica, por isso sua caracterização da educação e do homem seguia outra linha de raciocínio. Nesse momento, Saviani explicava que a fenomenologia revelava o sistema como um produto humano, por derivar de uma atividade sistematizadora do homem, e favorecia que seu estudo se concentrasse no cotidiano, tal como ele era, em sua estrutura e em suas implicações educacionais e pedagógicas. Com base nesse método, ele observava que o homem é um ser natural e cultural. Além desses aspectos determinantes, existiam também outros, relacionados à liberdade e à consciência. Posteriormente, utilizando a dialética, ele observou que, isoladamente, tais elementos eram síntese de pares antitéticos, mas, ao mesmo tempo, mantinham entre si uma relação de reciprocidade e dependência, constituindo, portanto, um todo indiviso (Saviani, 2005e).

²³ Com relação à identificação da educação com o processo de trabalho e sua classificação como trabalho não material, há uma polêmica teórica em curso, para a qual não temos condições de contribuir no âmbito desse trabalho. A esse respeito, vale a pena

Essa especificidade, segundo o autor, estava relacionada com ideias, valores, símbolos, hábitos, os quais constituem objeto de preocupação das ciências humanas. Na pedagogia, como ciência da educação, eles deviam ser assimilados para que os homens constituíssem sua segunda natureza, a cultural. Como se percebe, as discussões foram feitas no âmbito da generalidade, pois o autor não se referia à educação em uma sociedade específica. O mesmo se pode afirmar de sua apresentação do conceito de educação:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003d, p. 13).

Ao defender a especificidade da educação, o autor discutiu a institucionalização da escola, situando-a em “uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2003d, p. 14). Ele considerava que a escola existia para dar acesso ao saber elaborado, à cultura erudita, científica e aos rudimentos desse saber, mas, mesmo sendo óbvio, isso acabava sendo esquecido ou ocultado.

Com o excesso de atividades extracurriculares, com a utilização

conferir tanto as críticas de Lessa (2007) e Lazarini (2010) quanto a resposta que receberam de Saviani (2012a). Saviani (1998, p. 5) também aproximou a educação com “a forma própria do trabalho artesanal”, o que impossibilitaria sua plena objetivação conforme exigência da sociedade capitalista. Sua hipótese era de que aí estaria, “no caso de Marx, a razão da atração exercida pelo artesanato”. Isso não seria “um saudosismo do passado”, mas o “*germe da educação do futuro*” (MARX, 1968, p. 554). Esta, entretanto, não brotaria do artesanato e sim do próprio sistema fabril, “que, embora se opondo *diametralmente a esses fermentos de transformação*” (IBIDEM, 1968 p. 559), desenvolve-os por contradição”.

da escola para fins corporativistas, clientelistas, por exemplo, ocorria uma descaracterização do trabalho escolar e uma neutralização dos efeitos dessa instituição no processo de democratização. Nesse texto de Saviani, a discussão teve como referência uma sociedade de classes, pois ele menciona diferenças na socialização dos conhecimentos, embora não tenha se manifestado mais especificamente a respeito da passagem do mais genérico para uma dada formação social. Nesse novo contexto, alertou para que não houvesse um retorno aos equívocos da escola nova e se tivesse claro que os fins a atingir é que deveriam determinar os métodos e o processo de ensino-aprendizagem. Caberia à escola propiciar a passagem da cultura popular à erudita:

[...] Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, *a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio*, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: *os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina* (Saviani, 2003d, p. 21-22, grifos nossos).

É possível perceber como a posse e a ausência do domínio da cultura erudita foram identificadas, respectivamente, com a situação de privilégio ou de marginalização das classes sociais²⁴. Saviani

²⁴ Essa mesma discussão (inclusive com trechos idênticos) está contida em uma conferência proferida em Olinda, em 1983, e depois publicada na revista *Ande* sob o tí-

manteve nesse texto a preocupação com a democratização social e com a superação da marginalização, bem como o posicionamento de que, nesse processo, caberia à escola desempenhar com qualidade a função de socializar a cultura erudita, o saber sistematizado. Assim, houve um aprofundamento das teses anteriores, embora o autor não tenha identificado aqui a cultura burguesa com a cultura erudita. Como vimos, Saviani (2003b) já tinha defendido a necessidade da apropriação da cultura burguesa.

Também no terceiro artigo, intitulado *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira* e transcrito de uma fala de 1985, sua argumentação foi no sentido de que a escola seria responsável pelo acesso ao saber sistematizado, metódico, científico. Ressaltou, todavia, que os “conteúdos não representam a questão central da pedagogia²⁵, porque se produzem com as relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola” (Saviani, 2003d, p. 75). Ele procurou esclarecer que, ao assumir que a questão central da escola era garantir a socialização dos conhecimentos, não estava se identificando com a visão funcionalista de Durkheim, para quem a escola também tinha a função de socialização. Para evitar tal associação, indicou a necessidade de se reportar aos diferentes contextos de utilização da palavra: em seu caso, a formulação inspirava-se na concepção dialética e implicava uma crítica à sociedade capitalista.

Foi possível identificar aqui um novo argumento em relação à obra *Escola e democracia*. Ele utilizou Marx para explicar a relação entre o saber, os meios de produção e as forças produtivas. Como

tulo *O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira*. Empenhado em articular a escola elementar com a democratização brasileira, Saviani (1984) defendeu nesse texto a democratização da cultura para combater a marginalização social.

²⁵ Em um discurso aos formandos de pedagogia, publicado na revista *Ande*, Saviani (1985a, p. 28) ressaltou a importância dos métodos e processos, instigando os novos profissionais a se empenhar para que as camadas populares ingressassem na cultura letrada. Dessa forma, cada criança, especialmente aquelas das “camadas trabalhadoras”, não veria “frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade”.

Marx defendia a socialização dos meios de produção, a luta da PHC tinha como finalidade a socialização do saber. Ele estabeleceu, portanto, uma articulação direta entre a socialização do saber e a socialização dos meios de produção, alegando que o próprio saber era considerado um meio de produção, motivo pelo qual era negado aos dominados.

Essa concepção de saber como meio de produção não constou na obra *Escola e democracia*, mas já havia sido apresentada em uma palestra de 1980 e, depois, foi retomada em 1981 e em 1983.

Na verdade, a tese apareceu pela primeira vez no texto *Extensão universitária: uma abordagem não extensionista*, que é transcrição da palestra proferida em São Paulo em 1980. Nesse momento, sua explicação era de que no capitalismo, como os meios de produção são propriedade privada, a classe proprietária se apropria do saber, sistematizando-o e devolvendo-o de forma parcelada para os trabalhadores, como ficava evidente no taylorismo. Assim, os capitalistas detinham a propriedade exclusiva do saber relativo ao conjunto do processo produtivo e o trabalhador só conhecia uma parte. “Isto impede que os trabalhadores sejam os proprietários do saber, saber este que é força produtiva, é um meio de produção” (Saviani, 1987a, p. 58). Nesse momento foi destacada a “contradição” que perpassava a educação escolar: era preciso determinado saber para a produção, mas os trabalhadores não poderiam se apropriar do saber, porque ganhariam poder de contestação e exigiriam a transformação das relações sociais.

Em 1981, em um debate referente às lutas docentes, essa ideia foi reiterada. O saber foi identificado como força produtiva, por isso sua apropriação entraria em contradição com a sociedade capitalista, “baseada na propriedade privada dos meios de produção” (Saviani, 1987a, p. 77). Para aprofundar essa questão, o leitor deveria ler o texto anterior, de 1980. A mesma discussão aparece no artigo publicado em 1983, *Tendências e correntes da educação brasileira*, no qual o autor defendeu que a educação era um instrumento de luta porque o saber era uma força produtiva da qual os trabalhadores deveriam se “reapropriar”. Isso implicava um enfrentamento com a burguesia, que atuava no sentido de desapropriá-los desse saber, pois na sociedade capitalista os meios de produção eram propriedade privada (Saviani,

1985b). Os meios de produção e as forças produtivas foram utilizados indistintamente para caracterizar o saber.

Antes de continuar a análise desse quesito, destacamos que essa tese não foi elaborada por Saviani. Ele se apropriou dela ao apreender a crítica aos franceses Bourdieu e Passeron em um artigo do também francês Vincent Petit, publicado na França em 1973. Graças à obra de Cury (1992), foi possível relacionar essa análise do saber como força produtiva às contribuições de Petit que circulavam entre os educadores brasileiros²⁶.

Cury (1992), analisando o capitalismo, relacionou o aspecto material e ideológico do saber. De seu ponto de vista, o capital se viu forçado a reintroduzir o ensino primário e ao mesmo tempo abriu mão da educação, tornando-a restritiva e difusora de um saber funcional para o capital. Referiu-se a Marx, cujo método embasava uma avaliação do potencial da educação em meio às contradições do sistema, levando à conclusão de que ela contribuía tanto para sua reprodução quanto para sua modificação. Isso porque ela se alimentava da tensão entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizá-la, desse modo, o saber, como uma força produtiva, tornava-se parte do capital.

Mas ela também se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, isto é, à divisão de classes, quando possibilita a apropriação coletiva do saber, uma vez que, enquanto força produtiva, o saber deveria ser propriedade exclusiva da classe possuidora. A apropriação coletiva de um saber-instrumento pela participação na elaboração do mesmo compromete-se com os interesses básicos da problemática das classes subalternas. A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições. [...] (Cury, 1992, p. 75).

²⁶ Não queremos dizer com isso que Saviani tenha ocultado essa fonte teórica, mas sim que ele não explicitou claramente quais análises dos autores utilizados foram incorporados por ele. Em alguns momentos, ele mencionou o nome de Petit, mas sem demonstrar sua vinculação com teses específicas, como a do saber como meio de produção e/ou força produtiva.

Assim, o autor identificou o saber como força produtiva, e esta, como propriedade privada. Pela categoria da mediação, explicou que o saber nasce do fazer e para ele se volta, sendo, portanto, uma mediação entre duas ações, já que uma ação supõe a posse de um saber anterior que a conduz. No capitalismo, o saber torna-se intenção – já que veicula ideias para uma determinada direção – e também produção – porque, “no seio das relações sociais, ele se transforma numa força produtiva e se funcionaliza a serviço do capital” (Cury, 1992, p. 71). Como intenção, o saber poderia ser apropriado pelas classes subalternas e, ao ser incorporado à prática, tornando-se instrumento de crítica, auxiliaria no encaminhamento de transformações sociais. Assim, conflitaria com o sistema capitalista, por ceder espaço à consciência mais totalizante.

Entender a educação em sua relação com o processo de produção era uma necessidade para o autor. Por um lado, o capitalismo conferiu ao saber o estatuto de força produtiva a serviço do capital e tentava torná-lo independente do trabalho. Por outro, na concepção de Cury (1992, p. 127), havia limites para esse procedimento do capital: os progressos advindos do capitalismo “impedem a exclusividade do saber apropriado pelas classes possuidoras dos meios de produção”, além do fato de que “o capitalismo gera sua própria negação”, porque o saber “tende a ser devolvido a todos no decurso da evolução do capitalismo, direcionando-o no sentido de uma nova formação social”. Ao abordar essa questão, o autor faz uma citação de Petit, evidenciando as influências deste em sua análise.

Encarregada de melhorar a força de trabalho, ela (escola) contribui para o aumento do capital. Mas o modo pelo qual a escola realiza essa melhoria se oporá à perpetuação do modo de produção capitalista. Com efeito, *ela deverá aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador*, mas nisso ela se opõe à divisão instaurada pelo modo de produção entre saber e fazer, o saber fazendo parte do capital a título de força produtiva. De outro lado, ela se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, a saber, à divisão entre classe possuidora e classe proletária, fundada sobre a propriedade

privada dos meios de produção, *ao tornar possível a apropriação coletiva do saber*, pois este enquanto força produtiva deveria ser propriedade exclusiva da classe possuidora. A escola reflete, pois, em si mesma, as contradições iminentes do sistema capitalista: encarregada de contribuir para sua manutenção, ela contribui ao mesmo tempo para sua perda (Petit apud Cury, 1992, p. 127, grifos de Cury).

Cury considerou assim que o saber se articulava com as relações de produção e com o crescimento das forças produtivas, por isso ele era conflituoso e seu emprego como elemento de dominação evidenciava a contradição das relações que o geriam, não sendo possível isolá-lo das lutas de classes. O saber era uma força produtiva e só poderia ser propriedade exclusiva da classe dominante. “Com efeito, a impositividade unilinear da *violência simbólica* e o peso unidirecional dos *aparelhos ideológicos* ou anulam a luta de classes ou a têm como efeito e não como gênese da dominação” (Cury, 1992, p. 127). A contradição seria o motor do desenvolvimento das relações sociais, não um obstáculo. Para transformar as relações estabelecidas, era indispensável usar como instrumento de luta os elementos que a escola transmite. Pela mediação do intelectual, a escola superaria o caráter caótico das representações e poderia estruturar o pensamento com base em uma concepção de mundo que orientasse a ação humana. É claro que o capital se defenderia para neutralizar seu potencial, o que ela tinha de perigoso, mas não conseguiria anular as contradições, pois o saber era necessário para desenvolver as forças produtivas e, ao mesmo tempo, tornava-se um obstáculo à sociedade capitalista.

A ambiguidade e o caráter contraditório da educação estão dados de tal maneira que, assimilados pela classe dominante a fim de atenuar os *fermentos* de transformação irredutíveis a ela, auxiliam na aceleração da supressão da estrutura na qual ela existe. Auxiliam porque ela é apenas um dos elementos dos *antagonismos iminentes* do sistema (Cury, 1992, p. 130).

Novamente, uma referência a Petit (apud CURY, 1992, p. 130, grifos nossos) foi utilizada para analisar a escola: “*A escola, prove-niente de uma contradição interna do sistema capitalista, longe de as-segurar a sua reprodução, contribui para sua modificação*”. Para o educador brasileiro, ao cooperar para a manutenção da ordem social, a educação promovia uma ação transformadora “mediante a *aceleração da consciência de classe*” (Cury, 1992, p. 130). Por isso, ele indicou a necessidade de elaborar uma teoria da educação que caminhasse no sentido de revelar seus elementos de superação.

Os resultados desse esforço eram visíveis na obra em que Saviani (2003d) passou a utilizar a denominação “pedagogia histórico-crítica”. Vejamos como ele se pronunciou a respeito da relação entre a escola e o processo de produção:

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (Saviani, 2003d, p. 76, grifos nossos).

Nessa passagem do livro, fica explícito que o autor identificava saber, força produtiva e meios de produção e também que ele atribuía importância a essa identidade para se entender a contradição escolar. Em sua avaliação, essa contradição teria atravessado a história da escola capitalista, impedindo que ela cumprisse plenamente seu papel específico, o de socializar o saber sistematizado. Ele se apoiou em Adam Smith (1723-1790) para explicar que, para a burguesia, os tra-

balhadores deveriam ser educados, mas somente em “doses homeopáticas”, ou seja, o suficiente para serem produtivos. Saviani reiterou a ideia de que o taylorismo desapropriou os trabalhadores do saber e, devolvendo-o em forma parcelada, deixou-lhes apenas o conhecimento da operação que deviam desenvolver. Ou seja, o saber relativo ao conjunto do processo produtivo não lhes pertencia mais. Por isso, segundo Saviani, grande era a importância da educação na transformação social, pois a socialização do saber que ela promovia, por si, já estaria diretamente relacionada com a socialização dos meios de produção e, portanto, com a luta pelo socialismo. A estratégia política da PHC assumia, então, um contorno mais radical, ultrapassando os limites da luta pela democracia propugnada em *Escola e democracia*.

Saviani (2003d, p. 77) diferenciou então a elaboração do saber da produção do saber. A produção do saber era social, mas sua elaboração implicava “expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social” e isso, por sua vez, pressupunha “o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização”. Por isso, ele insistia veementemente na importância da escola para que os trabalhadores tivessem acesso a esses instrumentos; caso contrário, esses homens ficariam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora na prática contribuíssem para a sua produção.

Refutando uma das críticas que a PHC recebera por valorizar a cultura erudita em detrimento da popular, ele posicionou-se contra a falsa dicotomia presente nessa ideia. O saber era um produto histórico, que tinha sido apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significava que ele fosse inerentemente dominante. “O que hoje é denominado ‘saber burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses” (Saviani, 2003d, p. 79). O que ocorria é que nem o saber erudito seria puramente burguês, dominante, nem a cultura popular seria puramente popular, pois incorporava elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetrariam nas massas.

Para Saviani (2003d, p. 79), a questão essencial era identificar “como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses,

os interesses populares”, ou seja, identificar como podemos chegar “a uma cultura popular elaborada, sistematizada”. A cultura popular seria da maior importância como ponto inicial, pois, para obtê-la, o povo não precisava de escola, mas a desenvolvia por obra de suas lutas, relações e práticas. O povo precisava da escola para ter acesso ao saber erudito, sistematizado, e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondessem aos seus interesses.

Esse argumento foi retomado no debate que se seguiu a uma palestra de 1985²⁷. Tal debate foi transcrito na mesma obra em que ele tentou se defender das críticas ao texto *Educação e política*, que fora publicado em *Escola e democracia* (Saviani, 2003b). Acusado, na ocasião, de hipertrofiar o papel do Estado em detrimento das relações sociais, Saviani (2003d) sintetizou nessa palestra seu entendimento acerca das relações entre a educação e as relações sociais mais amplas, estabelecendo novamente o vínculo entre a difusão do saber elaborado e a socialização dos meios de produção. Por esse motivo, ele reiterava que os trabalhadores deveriam controlar a ação do Estado na educação. Sua argumentação levava o leitor a cotejar o texto criticado com outro texto escrito em 1980 e que se intitulava *A defesa da escola pública* (Saviani, 1987a).

Saviani (2003d, p. 83, grifos nossos) relata que, nesse outro texto, destacou “o papel da sociedade civil, do movimento dos trabalhadores como forma de controlar e fiscalizar a ação do Estado na educação”, explicitando assim que esse era o caráter de classe da PHC. Explicou também que, no debate, enfatizara que “a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção”. Pedagogicamente, tratava-se “de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção”.

No quarto capítulo, intitulado *A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar*, resultante de uma conferência realizada em Arara-

²⁷ O texto e a transcrição do debate foram incluídos em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. O texto, que já tinha sido publicado na revista da Ande em 1986, era uma transcrição, com leves adaptações, de uma fala de Saviani no “Seminário sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos”, realizado em Niterói.

quara, em 1988, Saviani (2003d) retomou a defesa da especificidade da educação: socializar o saber sistematizado. Contextualizando a história de sua proposta, o autor afirmou que esta se enraizava na realidade escolar. Recuperou a história da escola e, relacionando suas origens com a sociedade de classes, explicou que sua universalização na sociedade capitalista se fazia com base na contradição.

Argumentava que a generalização da instrução para a população “contraria os interesses de estratificação de classes”, daí decorrendo as tentativas de desvalorização da escola, “cujo objetivo é reduzir o impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Saviani, 2003d, p. 98). O papel amortecedor teria acompanhado a escola desde o início da sociedade burguesa, mas tornara-se mais evidente com o acirramento da contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista. O autor retomou a discussão sobre o saber como meio de produção: nesse processo histórico, o desenvolvimento das forças produtivas passava a exigir a socialização dos meios de produção, o que implicava a superação do capitalismo, levando à instauração de uma nova sociedade, a socialista.

Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência de secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (Saviani, 2003d, p. 99, grifos nossos).

Diante desse quadro, Saviani (2003d) ressaltou a necessidade de se ter clareza dos determinantes sociais da educação e do grau em que as contradições sociais a marcavam. Assim, seria possível posicionar-se e evitar visões ambíguas no direcionamento da educação e a PHC

tinha esse sentido. Ele insistia na importância da escola básica para todos e criticava os modismos e, diferenciando o clássico (que resistiu ao tempo, extrapolou o momento em que foi proposto) do tradicional (o passado, arcaico), chamava a atenção para as funções clássicas da escola. Como, a seu ver, a base da escola era o desenvolvimento histórico da sociedade, era possível articulá-la com a superação, com a política do socialismo, que era a mudança social desejada.

Libâneo (2002) foi mais restrito em sua análise da articulação da educação com o processo produtivo. Na verdade, ele pouco explorou esse aspecto, privilegiando a relação da educação escolar com o aspecto ideológico, com a formação da consciência. Ao analisar a separação entre o trabalho e os meios de produção, Libâneo (2002, p. 136) ressaltou que o domínio da classe detentora dos meios de produção sobre os assalariados era exercido tanto por meios econômico-políticos quanto pela produção de ideias. Para mudar as relações estabelecidas, era necessário “que a produção social seja compreendida como tarefa social consciente e coletiva dos indivíduos”. Por isso, o projeto histórico das camadas majoritárias da sociedade seria a “progressiva tomada de consciência da prática social coletiva – isto é, os homens agindo conjuntamente na produção de sua existência material”. O trabalho docente crítico implicava, portanto, a compreensão da educação como prática transformadora, mesmo não sendo possível atingir seus objetivos em plenitude, já que tal prática era condicionada pela produção capitalista.

Há um texto importante na produção de Saviani desse período, o qual, embora não conste entre as obras matriciais analisadas, merece ser explorado aqui por tratar da relação entre trabalho e educação. Esse texto foi produzido para um seminário realizado em 1987, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, que pretendia instaurar suas atividades na perspectiva da politécnica (Saviani, 2003c). Publicado pela primeira vez em 1989, o texto foi reformulado e, em 2003, apareceu na revista *Trabalho, educação e saúde* como a primeira parte do texto intitulado *O choque teórico da politécnica*. Nesse trabalho, Saviani (2003c, p. 132) procurou conceituar o termo e propor medidas práticas para a organização curricular da

proposta. Referiu-se à importância de “formular propostas e implantar, desde agora, medidas que apontem para uma nova situação” e contribuam para a redefinição da política educacional e para a reorganização do sistema de ensino brasileiro. Seu avanço poderia “se constituir em um patamar para que a nova legislação já incorpore esses avanços e nos liberte das amarras que a atual nos impõe”.

Como caminho analítico, articulou a noção de politecnia com a concepção de trabalho como princípio educativo: “A noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção básica de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral” (Saviani, 2003c, p. 132). Com base na concepção marxiana de que o trabalho define a existência humana, ele analisou os diferentes momentos históricos, articulando relação de trabalho e desenvolvimento da escola. Concluiu, assim, que, no capitalismo, havia a necessidade de universalizar os conhecimentos científicos.

De sua perspectiva, o trabalho já orientava o ensino fundamental de maneira implícita, mas ele entendia que, no ensino médio, essa orientação deveria ser mais direta. Ou seja, era necessário “explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna”. A politecnia, no caso, estava na “direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 2003c, p. 136) e significava o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas do trabalho. Assim, o trabalhador compreenderia o seu caráter, a sua essência, pois se tratava, para Saviani (2003c, p. 140), de “propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarce todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização produtiva moderna”.

A politecnia estaria coerente com o desenvolvimento atingido pela humanidade no capitalismo, “já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais” (Saviani, 2003c, p. 139). Por meio dela, poder-se-ia captar a contradição da sociedade capitalista, expressa, por um lado, na necessidade de se difundir os conhecimentos e avançar em seu domínio, de

forma a revolucionar as técnicas de produção, e, por outro lado, na necessidade de impedir a difusão desses conhecimentos, já que estes seriam um meio de produção, portanto, propriedade privada.

[...] Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, *a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante* (Saviani, 2003c, p. 137, grifos nossos).

Saviani (2003c) fez uma proposta concreta para a organização do ensino médio de base politécnica e, recorrendo à experiência russa de Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937)²⁸, sugeriu a introdução de oficinas de madeira e metal, cujo valor educativo estaria no fato de abarcarem os fundamentos do trabalho moderno, servindo de matéria-prima para objetos e ferramentas. O trabalho com o couro, porém, não teria esse valor, porque esse material está ligado à forma de trabalho artesanal medieval. Na oficina, o trabalho manual estaria unido ao intelectual, compreendendo o modo como se produzia a ciência, a natureza do trabalho nessa sociedade e o sentido das diferentes especialidades.

Nesse texto é possível observar que, além de uma síntese das questões essenciais da PHC, o autor introduziu um novo elemento: a escola pública, organizada nos moldes do ensino politécnico, contribuiria para a superação da sociedade capitalista. Ou seja, ao socializar os conhecimentos relativos ao processo de trabalho por inteiro, os fundamentos de suas técnicas, ela afetaria os próprios fundamentos dessa sociedade, especialmente a propriedade privada dos meios de

²⁸ Pistrak viveu a experiência revolucionária russa no início do séc. XX, participando do processo de reconstrução da sociedade e da educação. Segundo Freitas (2009), ele foi professor e membro do Partido Comunista desde 1924, tendo dirigido por cinco anos a Escola-Comuna do NarKomPros. Em razão da perseguição stalinista, foi preso em setembro de 1937 e fuzilado no mesmo ano, após três meses de prisão.

produção. Como o saber era um meio de produção, sua posse pelos trabalhadores já afetaria suas próprias bases econômicas.

Em suma, esses foram os textos que, nas décadas de 1970 e 1980, contêm uma discussão mais direta da PHC. O próprio Saviani, ao se defender de diversas críticas recebidas, reportou-se a outros, que não fazem parte das coletâneas mencionadas aqui. Sua análise será feita à medida que eles se façam necessários para o encaminhamento de nossas questões.

É possível afirmar que, embora suas produções tenham tomado rumos diferentes no decorrer do tempo, os três autores privilegiados nesta exposição contribuíram, cada um com suas especificidades, para aquele momento de elaboração da PHC. Cury não se aprofundou em discussões a respeito da elaboração de uma teoria pedagógica e nem vinculou seus escritos posteriores diretamente à PHC. Mesmo assim, é possível perceber em sua tese o resultado do esforço coletivo, unificado, para superar as teorias “crítico-reprodutivistas” e valorizar o papel transformador da escola. Sua contribuição foi decisiva para as polêmicas do período, pois ele colocou em pauta a questão da contradição. Com base nessa categoria, ele tentou entender a função da escola e, aplicando categorias dialéticas, fundamentou a tese da PHC de que os “crítico-reprodutivistas” só consideravam a reprodução. Ele contribuiu também com a concepção do saber como força produtiva: esse elemento analítico iria compor a argumentação teórica da PHC. Enfim, observamos, no momento, uma grande identidade entre as ideias abordadas por Saviani e as de Cury.

Libâneo, por sua vez, acabou se apropriando das discussões realizadas pelo grupo reunido em torno de Saviani e, com base nos princípios então difundidos, produziu textos com a finalidade de pensar a educação brasileira e seus problemas. O resultado dessas reflexões foi condensado no que ele denominou de “pedagogia crítico social dos conteúdos”. Em um debate de 1985, Saviani (2003d) relatou que, quando Libâneo ia publicar seu livro, tomou conhecimento de que Saviani criara a denominação de PHC e pensou até em utilizá-la, pois essa era exatamente a que estava procurando. Como Saviani considerava que a denominação era secundária e que sua fixação

dependia das reações que suscitasse, não contradisse Libâneo²⁹.

No debate transcrito na obra *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações (Saviani, 2003d), encontramos uma intervenção, na qual Betty Oliveira expressou sua preocupação com os desvios que o nome de pedagogia crítico-social dos conteúdos estava favorecendo, pois, quando as pessoas utilizavam apenas o termo “pedagogia dos conteúdos”, desconsideravam a relação conteúdo e forma. Afirmou, portanto, que a denominação dada por Saviani era mais adequada aos fundamentos da proposta. Libâneo não prosseguiu nas discussões iniciadas nesse momento e, pelo que foi possível constatar, não apresentou contribuições teóricas novas para a elaboração da PHC. Embora sua produção tenha se pautado na leitura dos demais autores, ele exerceu grande influência junto aos educadores, sendo importante para a difusão das ideias do grupo.

Ficou evidente que a PHC não foi criação de um único autor e sim um empreendimento coletivo, no qual vários educadores tiveram uma participação importante, com contribuições distintas. Ao mesmo tempo, é inegável que o autor matricial foi Saviani, que coordenou a pós-graduação da PUC de São Paulo, lecionando e promovendo discussões com o objetivo de formular uma teoria pedagógica marxista e sintetizou, em suas produções, o resultado dos estudos empreendidos.

Concluimos que o projeto político da PHC apresentado pelos autores nesse primeiro período girou em torno do combate à marginalização escolar e da luta pela democratização, procurando tornar um fato a igualdade que o liberalismo proclamava ser um direito. Suas teses mais recorrentes podem ser sintetizadas na discussão sobre a especificidade da educação escolar: a socialização do saber para as camadas populares por meio da competência técnica. A meta seria reorganizar as políticas educacionais e os sistemas de ensino com base na politecnia. Tendo em vista a luta contra a atual sociedade, tal

²⁹ Ao que tudo indica, recentemente essa aproximação inicial de Saviani e Libâneo foi reconsiderada na obra *História das ideias pedagógicas*, na qual, abordando-se separadamente as duas pedagogias, a pedagogia crítico-social dos conteúdos é identificada com o horizonte liberal (Saviani, 2007a). Essa questão será explorada no terceiro capítulo.

proposta serviria tanto para instrumentalizar os trabalhadores para que fizessem valer seus interesses, conscientizando-os, quanto para socializar o saber como um meio de produção, o que, por si mesmo, seria uma ação revolucionária. Da perspectiva dos autores, essa seria a contribuição da escola para o projeto mais amplo de superação das relações sociais capitalistas.

A PHC foi situada explicitamente no âmbito do materialismo histórico, cujas matrizes teóricas foram referidas a Marx e a Gramsci, com clara prevalência dos estudos gramscianos. A proposta foi influenciada também por autores que procuraram abordar a educação a partir dessas matrizes, como Snyders, Suchodolski e Manacorda. Saviani (2003d), no prefácio à quarta edição de *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, explicou que havia na época uma “moda marxista”, que redundava em “interpretações reducionistas e dogmáticas”, e que esse livro se inseria nesse clima, sendo a denominação adotada, como já foi visto, uma forma de evitar as ambiguidades que a “concepção dialética” ensejava.

De fato, havia naquele período um revigoramento dos debates da esquerda marxista, em meio à desarticulação da ditadura. A PHC foi produto desse ambiente de efervescência cultural e política e, portanto, para apreender sua estratégia, é imprescindível entender o patamar de elaboração teórica atingido pelo marxismo naquela conjuntura histórica extremamente complexa e contraditória. A defesa da superação da marginalização e da democracia precisa ser investigada nessa perspectiva, para que possa ser corretamente avaliada em suas implicações. Esse é o objeto de nossa próxima discussão.

1.2 A CONJUNTURA BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

Esse período histórico foi permeado pelos conflitos sociais e políticos que acompanharam o esgotamento do modelo ditatorial burguês-militar no Brasil e também pelas inúmeras contradições econômicas que se acirraram no final da década de 1970. Segundo Netto (2011), as “linhas mestras” do modelo econômico da ditadu-

ra, iniciada com o golpe de 1964, concretizaram a “modernização conservadora”³⁰ no Brasil, conduzida para atender aos interesses do capital monopolista, por meio da concessão de privilégios ao capital estrangeiro e aos grandes grupos nacionais, da concentração de capital em todos os níveis e de uma estrutura governamental diretamente atrelada aos representantes do grande capital, sem qualquer controle democrático ou parlamentar.

Elas instauraram o perfil e a estrutura econômico-social do Brasil legados pela ditadura: a internacionalização e a territorialização do imperialismo; uma concentração tal da propriedade e da renda que engendrou uma oligarquia financeira; um padrão de industrialização na retaguarda tecnológica e vocacionado para fomentar e atender demandas enormemente elitizadas no mercado interno e direcionado desde e para o exterior; a constituição de uma estrutura de classes fortemente polarizada, apesar de muito complexa; um processo de pauperização relativa praticamente sem precedentes no mundo contemporâneo; a acentuação vigorosa da concentração geopolítica das riquezas nacionais, aprofundando brutais desigualdades regionais. E lograram, ainda, cristalizar uma estrutura estatal-burocrática e administrativa conformada precisamente para gerir este “modelo” [...] (Netto, 2011, p. 31-32).

Esse processo de expansão e de fortalecimento das relações tipicamente capitalistas no Brasil resultou no que ficou conhecido pelos economistas como o “milagre econômico” brasileiro. Nesse período de acelerado crescimento econômico, com a taxa do PIB em torno de

³⁰ O termo modernização conservadora foi utilizado por muitos autores que analisaram os processos de reestruturação do capital. Rattner (apud Tumolo, 2002, p. 97), no entanto, adverte para o equívoco desse conceito, pois, para ele “todas as modernizações importantes no último século foram conservadoras”, inclusive a reestruturação produtiva no Japão, identificada como toyotismo; bem como a da Alemanha, com Bismark. Isso porque todas elas tiveram como objetivo manter as relações de poder dentro da sociedade, não tendo nada de revolucionárias. O perigo de utilizar essa expressão, a seu ver, seria o de deixar “implícito que existiria alguma forma de modernização revolucionária, dentro do marco jurídico-político capitalista”.

12% ao ano, construiu-se uma infraestrutura que gerou milhares de empregos. No entanto, omitia-se que isso foi obtido ao custo de empréstimos internacionais cujos resultados foram uma alta dívida externa e uma taxa de inflação em torno de 18% ao ano, além da ampliação da concentração de renda, da desigualdade social e do pauperismo dos trabalhadores. Esse período de crescimento costuma ser delimitado entre 1969 e 1973 e seu esgotamento coincide com a crise de superprodução do capital que afetou a economia mundial.

O reconhecimento dessas contradições econômico-sociais nos leva a entender por que as teorias denominadas de “crítico-reprodutivistas” ganharam ampla repercussão no Brasil na década de 1970. Tais teorias, além de fornecer um respaldo teórico para as críticas que os educadores progressistas direcionavam às reformas educacionais realizadas no contexto da ditadura, evidenciavam as influências da sociedade sobre a educação, bem como a utilização da escola para atender aos objetivos das classes dominantes.

As políticas educacionais da ditadura visaram dar um novo ordenamento legal para os diferentes níveis, o qual, expressando as determinações políticas e econômicas do período, correspondia à intenção de controle e enquadramento. Destruíram-se instrumentos organizativos dos docentes e discentes, reprimindo propostas democráticas. As medidas legais foram precedidas pelos “acordos MEC-Usaid”³¹, assinados e executados entre 1964 e 1976, os quais interferiram na educação como um todo. Desse período, data a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Lei nº 5370, de 1967, e a aprovação da reforma universitária, Lei nº 5540, de 1968. Os graus de ensino fundamental e médio, então denominados de 1º e 2º graus, foram adequados pela Lei nº 5692 de 1971, de forma a atender aos interesses do grande capital. Destaca-se a ampliação das matrículas associada a um direcionamento profissionalizante de caráter terminal no ensino médio.

Diante do cenário de repressão e cerceamento de liberdades polí-

³¹ Foram assinados vários contratos de cooperação entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (Usaid), dos Estados Unidos, os quais garantiam assessoria técnica e financeira para a educação brasileira.

ticas e intelectuais, a escola era vista à luz de um enfoque que descon siderava suas relações com a sociedade capitalista. Saviani (2003d, p. 66) reconheceu que a difusão das chamadas teorias “crítico-repro- dutivistas” da educação foi importante para esse momento, porque, alimentando reflexões e análises contrárias à política educacional do- minante, “de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista”.

Em razão do aprofundamento das lutas e também da inviabilida- de da ditadura no contexto de aguçamento da crise, foi elaborada uma estratégia política da distensão lenta, gradual e segura. Quando se deu a posse do governo Figueiredo³² (1979-1985), a ditadura burguesa- -militar agonizava, demarcando sua incapacidade de se reproduzir e de levar adiante o projeto de autorreforma iniciado no governo Geisel (1974-1979). Em face, principalmente, do aprofundamento da crise capitalista, a finalidade desse projeto era manter o sistema de relações econômico-sociais e políticas a serviço dos monopólios do capital.

Nesse contexto, ocorreram realinhamentos políticos de impor- tância, promovendo uma revitalização do movimento popular, com destaque para o reingresso da classe operária na cena política por meio das greves metalúrgicas na região do ABCD paulista³³, bem como “uma *radicalização* na oposição democrática – que, então e aliás, inicia um giro explícito de aproximação à classe operária” (Netto, 2011, p. 42). Esse conjunto de fatores compeliu a ditadura a empreender negociações e a adotar uma posição política defensiva, configurando um processo de transição atípico, que desembocaria em uma situação política democrática.

Em meio a esse movimento, os educadores da PHC identifica-

³² Netto (2011) analisa o ciclo autocrático burguês de um modo original, localizando três momentos distintos em sua evolução: o primeiro vai de abril de 1964 a dezembro de 1968, quando a ditadura, assumindo o Estado, revelou sua inépcia em legitimar-se politicamente; o segundo, que vai de dezembro de 1968 a 1974, foi marcado pela cria- ção das estruturas estatais e pela conversão da ditadura a um regime político de carac- terísticas fascistas; e o terceiro, que vai de 1974 a 1978, foi marcado pela impossibili- dade de o regime impor suas regras.

³³ Região industrial do estado de São Paulo, composta pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema.

ram limites nas teorias “crítico-reprodutivistas”, afirmando que estas não contribuíam para a proposição prática de soluções para os problemas existentes, especialmente porque ia “ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas” (Saviani, 2003d, p. 135). Os autores reunidos em torno de Saviani concluíam que, em geral, os “crítico-reprodutivistas” deixavam claro que toda e qualquer proposta pedagógica desempenharia um papel reprodutivo, tivessem os educadores consciência disso ou não. Argumentando que tais teorias não viam a escola como espaço de contradição e sim como o de reprodução das relações de dominação, eles defenderam a formulação de uma política educacional consoante com o discurso da oposição.

O objetivo desses educadores, na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, era, portanto, fazer com que a crítica contestadora cedesse lugar à crítica superadora. Sua finalidade era criar condições para superar o problema da marginalização escolar, democratizando o acesso, e assim transformar a situação de desigualdade social brasileira. Elaborou-se teoricamente a crítica às teorias denominadas de “não críticas” e “crítico-reprodutivistas” e formulou-se também a PHC, que, para eles, simbolizava a substituição da ingenuidade e do pessimismo pelo “entusiasmo crítico”. A escola, vista como espaço de contradição e não só de reprodução, tornou-se *locus* privilegiado para a defesa dos interesses dos dominados.

1.2.1 O legado político-cultural da ditadura e a apropriação do referencial marxista

O funesto saldo cultural desse período, conforme Netto (2011), afetou tanto os sistemas de ensino quanto os circuitos culturais mais amplos. Por meio de eficientes dispositivos de controle e da instauração de um mercado nacional de bens simbólicos, que colocou o mundo cultural sob a lógica do mercado, ergueu-se uma indústria cultural monopolizada e centralizada, pautada na doutrina de segurança nacional.

Netto (2011, p. 72) constatou que, contraditoriamente, no período de consolidação da ditadura, “à instauração da dominação autocrática

burguesa não corresponde, para desespero dos sociologismos de qualquer matiz, um avanço no conservadorismo e/ou reacionarismo” no campo cultural. Isso porque emergiu uma das mais ricas conjunturas culturais do país, durante a qual, mesmo com a colocação dos clássicos marxistas no índice oficial, foram traduzidos e editados autores como Lukács, Gramsci, Lefebvre, Goldmann, Althusser, Marcuse, além dos preparativos para a publicação da primeira tradução portuguesa completa de *O capital*. Essa riqueza estendeu-se à área econômica, ao teatro, à arte, à música.

Com o golpe de 1964, em decorrência dos mecanismos ditatoriais, muitos desses segmentos culturais distanciaram-se do movimento político e social das classes trabalhadoras. As consequências foram graves, especialmente no campo da teoria, que, debilitada em sua referência à sociedade, perdeu sua concretude, esgotou-se em si mesma e assumiu gradativamente uma matriz irracionalista, sob o protagonismo da pequena burguesia urbana. A partir de 1968, o regime instaura um “terrorismo cultural sistemático”, reordenando os sistemas de ensino e destruindo o bloco cultural contestador, por meio do fechamento de editoras, perseguição e exílio de artistas, desestruturação de seus grupos. Um “vazio cultural” iniciou-se com a implantação da política cultural ditatorial, dando origem a uma nova corrente racionalista, marcada pelo pensamento asséptico, pela racionalidade econômico-social e principalmente pelo estruturalismo. Quanto a este,

Seu papel ideal mais saliente, entretanto, foi a função “desideologizante” que desempenhou: dadas as suas características neopositivistas (o anti-historicismo, o formalismo, o epistemologismo) e dadas as condições sócio-históricas em que hegemonizou os segmentos intelectuais progressistas, basicamente no interior da universidade, o estruturalismo contribuiu eficazmente no Brasil para *neutralizar* os vetores críticos (e crítico-dialéticos) do “mundo da cultura”. Especialmente na escala em que nutriu amplamente o “marxismo acadêmico” (e, aqui, a influência da obra de Althusser ainda requer uma análise cuidadosa), ele respondeu por uma cultura de esquerda inteiramente asséptica – descontada, na-

turalmente, uma “leitura científica” de Marx que o tornava palatável a uma infinita gama de gostos (Netto, 2011, p. 88).

A tardia formulação da política cultural da ditadura, segundo o autor, coincidiu com o seu declínio, o que levou a uma dubiedade de propostas, nas quais se conjugava a doutrina de segurança nacional com o discurso liberal-conservador, marcado pela ética do humanismo abstrato, pela ideia de plenitude e harmonia do desenvolvimento, não só econômico como também social. Assim, o regime incorporava as demandas do período e, em face dos processos deflagrados pelos sujeitos sociais, flexibilizava sua política cultural, conferindo ao Estado o papel de dirigente, de protagonista social legítimo. Foi só no governo Figueiredo que a ditadura se tornou explicitamente enfraquecida, favorecendo a ofensiva do movimento democrático.

O sistema educacional também foi afetado e com ele a produção acadêmica, pois a ditadura transformou a universidade em uma instituição formal-burocrática, esvaziada de problematizações e críticas societárias, além de refuncionalizar os ensinos fundamental e médio de acordo com os interesses econômicos. No plano quantitativo, houve a proliferação de programas sociais e o aumento da clientela por eles atendidas no final da ditadura. No caso da educação escolar: “a taxa de escolarização do grupo etário de 7-14 anos passa de 67% a 83,7% entre 1970 e 1984; os matriculados no ensino superior, que não eram 100 mil em 1964, chegam a 1,3 milhão em 1981”, além da “cobertura da merenda escolar”, que “sobe de 54% a cerca de 80%” (Draibe, 1994, p. 292). Todavia, o saldo final ainda era alarmante, conforme os índices quantitativos do período:

No início dos anos 80, a taxa de analfabetismo da população adulta ainda beirava os 25% e, quanto ao grau de escolaridade das pessoas com mais de 10 anos, cerca de 23% não tinham logrado completar um ano de instrução e apenas 18,3% haviam conseguido atingir ou superar oito anos de escolaridade. Se o acesso à escola básica havia quase se generalizado, mais da metade dos alunos, entretanto, não lograva completar as duas primeiras séries, e menos de 25%

completavam o primeiro grau, seja por evasão, seja sobretudo pela repetência. As baixas taxas de cobertura da educação pré-escolar (7%) e principalmente infantil (creches) mas sobretudo a tão insignificante cobertura do segundo grau – cerca de 15% da faixa etária correspondente – completam esse quadro de insuficiências e atrasos sociais (Draibe, 1994, p. 292).

A contraface dessa situação foi a deflagração do movimento contestador e de resistência, inclusive e principalmente no âmbito educacional. Uma intensa mobilização ocorreu no meio educacional nas décadas de 1970 e 1980. A PHC é resultado desse processo. No circuito cultural, emergia na entrada da década de 1980 “*um novo pensamento social de oposição*”, explicitamente reclamando-se de esquerda” (Netto, 2011, p. 103). Essa inspiração, todavia, “envolve matizes os mais diferenciados – da impostação social-democrata a requisições de corte socialista revolucionário, cobrindo proposições utópico-românticas e mesmo anarcoides”, o que demanda uma análise crítica ainda por fazer (Netto, 2011, p. 104).

No que se refere ao pensamento que adotou um matiz democrático radical, questionou as sequelas da ditadura e recusou a ordem burguesa, dois pontos que revelam o legado da ditadura merecem destaque. O primeiro é o surgimento de um novo irracionalismo, em cuja intencionalidade revolucionária se recuperava uma postura antieletista, antiautoritária e anticolonialista. A razão era considerada um instrumento de domínio, um componente do poder burguês e, assim, uma teorização contra a razão teórica correspondia às debilidades de formação dessas gerações. O segundo é uma postura crítica que se estendia para um posicionamento radical revolucionário, autêntico, cujo alvo prioritário era a tradição marxista do pré-64.

Segundo Netto (2011, p. 106), até meados da década de 1950, “a precária acumulação do pensamento marxista no Brasil estava *diretamente* vinculada à elaboração teórica, política e ideológica de intelectuais situados no PCB”, que, mesmo com divisões, não gerou nenhuma inspiração para além do marxismo “oficial”. Isso se explicaria pela debilidade da tradição socialista, pela ausência de reflexões filosóficas

e pelo escasso número de instituições universitárias e de pesquisa no país, o que se agravou com a repressão e o enquadramento político-ideológico dos intelectuais do Partido Comunista Brasileiro (PCB) a partir dos anos de 1930, quando a Internacional Comunista equalizou o pensamento oficial comunista na era de Josef Stálin (1878-1953). Isso, todavia, não desqualifica o pensamento dos autores marxistas, que só podem ser analisados com base nesses referenciais, sob o perigo de se cair no “hipercriticismo abstrato”.

Iasi (2012, p. 287-288), contribuindo para esse debate, sinaliza para o perigo de cairmos em duas armadilhas ao estudar o comportamento político da classe trabalhadora: “compreendê-lo como mera intencionalidade subjetiva”, o que implica julgar seu amoldamento à ordem estabelecida como um desvio de direção; ou, inversamente, como “simples determinação de uma objetividade dada”, caso em que a apatia e o amoldamento seriam julgados como resultado da crise econômica. Segundo o autor, esse posicionamento decorre de “uma síntese de fatores subjetivos e objetivos”, pois há objetividade nos fatores subjetivos e a ação política dessa classe resultaria na objetividade final.

[...] Por isso, quando falamos de um determinado comportamento da classe trabalhadora, devemos relacioná-lo a uma estratégia determinante em um certo período histórico, não como uma escolha arbitrária de uma certa direção ou vanguarda, mas como uma síntese que expressa a maneira como uma classe buscou compreender sua formação social e agir sobre ela na perspectiva de sua transformação (Iasi, 2012, p. 288).

Desde meados da década de 1940 até quando ocorreu o golpe burguês-militar de 1964, a luta histórica da classe trabalhadora no Brasil “teve como estratégia determinante a chamada Revolução Democrática Nacional e sua principal expressão política foi o PCB”. Essa formulação se consagrou como forma de compreender a revolução brasileira, acabando “por se impor a todos, mesmo àqueles que empreendem o árduo caminho de criticar a visão ‘consagrada’” (Iasi, 2012,

p. 288). Essa estratégia encontraria seu ponto crítico no golpe de 1964.

Na segunda metade dos anos de 1950, uma tradição marxista começou a extravasar as fronteiras do PCB, quebrando seu monopólio, tanto por causa das revelações do XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) quanto pelas implicações internacionais do mesmo. Com a crise orgânica do PCB, em 1956-57, um giro político e uma inflexão teórica ampliaram a influência política e a credibilidade da orientação cultural dos comunistas, mas esse movimento foi abortado com o golpe de 1964. Observamos que, durante esse período, houve uma valorização das fontes originais do pensamento socialista revolucionário, até então preteridas em favor de comentadores.

Foi na passagem dos anos de 1950 para os de 1960 que a inspiração marxista passou a influenciar também pensadores e investigadores sem vinculação partidária, servindo de aporte para diversas matrizes teóricas. É o caso de Álvaro Vieira Pinto³⁴, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), e de Florestan Fernandes, do curso de sociologia da Universidade de São Paulo (USP). Nesse período, segundo Toledo (1994), a esquerda se mobilizava em prol das reformas sociais, do nacional-desenvolvimentismo, do socialismo e da revolução. Importante observar que a questão democrática tinha uma importância secundária, tanto teórica quanto ideologicamente.

Acreditava-se que a democracia política apenas teria sentido e relevância para as grandes massas trabalhadoras a partir do momento em que as suas reivindicações básicas e imediatas fossem amplamente atendidas. Enquanto o desenvolvimento econômico e as reformas sociais de caráter estrutural não se efetivassem, a democracia política não podia deixar de ser “formal” ou “abstrata” para o conjunto dos trabalhadores e das massas populares. Para a esquerda de orientação marxista, a democracia exigia, como condição prévia e necessária, a realização da democracia social e econômica (Toledo, 1994, p. 27).

³⁴ Em sua formação, Saviani foi claramente influenciado por Álvaro Vieira Pinto; por isso, seria interessante verificar em que medida sua leitura do marxismo afetou as suas elaborações teóricas; no entanto, não é possível fazer isso nos limites deste trabalho.

O programa político e estratégico do PCB nesse período histórico era resultado de uma determinada interpretação do estágio de desenvolvimento das relações de produção capitalistas no Brasil. Em 2009, o próprio PCB fez um inventário de seu percurso político-estratégico, fornecendo-nos uma síntese das estratégias revolucionárias que adotou ao longo de sua história. Desde sua fundação em 1922, as estratégias por ele adotadas passaram por distintas formas insurrecionais: o acúmulo pacífico de forças de massas, a luta sindical, a luta armada, a resistência democrática. No entanto, o que predominou na primeira fase de sua história foi a estratégia democrática nacional.

A estratégia democrática nacional partia do pressuposto de que a formação social brasileira trazia ainda aspectos não capitalistas, entraves ao pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista que impediam ou dificultavam o advento das condições que tornariam possível uma revolução socialista. Em um primeiro momento, estes entraves foram identificados como “feudais” ou “pré-capitalistas”, devido à grande prevalência da economia agrária baseada em latifúndios e ao tipo de relações sociais no campo, que transitaram do escravismo sem que passassem de imediato para relações assalariadas capitalistas, permanecendo em formas híbridas como a parceria, o colonato e outras. O segundo entrave detectado seria a dependência do Brasil em relação ao centro dinâmico do capitalismo mundial, inicialmente a Inglaterra e depois os EUA. Tal caracterização levaria a definir uma estrutura de classes na qual o bloco dominante seria composto pelas “elites agrárias” tradicionais, em aliança com o imperialismo, e o bloco popular seria formado pelo proletariado urbano, ainda pequeno, os camponeses, os setores médios e a burguesia nacional com vocação industrial, contra a tradição agrária (PCB, 2009, p. 1-2).

O PCB posicionou-se de formas distintas em relação à centralidade operária, ora privilegiando os militantes operários no final dos anos 1920, em detrimento da intelectualidade marxista, ora os setores das classes médias, ora atribuiu significativa importância à aliança com a burguesia nacional. Apesar disso, reconhecia que não

se rompera o processo democrático burguês da revolução no Brasil, o que significava que a revolução socialista se faria por fases: a primeira seria a “etapa” democrática, depois a do capitalismo autônomo, que desenvolveria um proletariado numeroso, para, enfim, levar adiante a revolução proletária.

Caio Prado Jr. (apud Iasi, 2012, p. 289), posteriormente, criticou essa estratégia porque articulava essa etapa revolucionária com o “mesmo esquema consagrado, o da revolução ‘democrático-burguesa’, segundo o modelo leninista relativo à Rússia czarista”. Adotavam-se assim receituários e dogmas de esquemas abstratos, contidos nas formulações do VI Congresso da Internacional Comunista, de 1928. Nessa formulação, a passagem para a ditadura do proletariado implicava, em países “coloniais e semicoloniais”, transitar por uma série de “etapas preparatórias” que correspondiam ao desenvolvimento da “revolução democrático-burguesa” (Iasi, 2012, p. 294).

No Brasil, essa etapa correspondia à luta antilatifundiária e anti-imperialista e implicava uma aliança do proletariado com a burguesia nacional para desenvolver o capitalismo brasileiro. Segundo Iasi (2012, p. 289), na leitura de então havia espaço para essa aliança porque “as demandas de uma suposta burguesia nacional por um desenvolvimento autônomo do capitalismo brasileiro a faria se chocar com os interesses do imperialismo e de seus aliados internos, as oligarquias nacionais”.

Na década de 1960, acenava-se com “a possibilidade de um governo nacionalista democrático, previsto nas teses do PCB”, surgindo também um clima de lutas por “reformas de base”, no qual o protagonismo cabia aos movimentos sociais. Reis (2007) afirma que a conjuntura internacional criara novas expectativas para as forças políticas da esquerda, exemplificando com a Revolução Cubana, em 1959, e sua radicalização socialista até 1961; a vitória da revolução argelina, em 1962; a retomada da guerra de libertação nacional do Vietnã, desde 1960; além da projeção internacional do maoísmo ofensivo e revolucionário. Essas circunstâncias, no conjunto, fizeram com que o PCB sofresse a concorrência de forças políticas e de tendências mais radicalizadas no interior do partido, as quais criaram

diversos partidos e organizações a partir dos anos 1960, assumindo uma retórica de enfrentamento revolucionário:

[...] a Organização Revolucionária Marxista-Política Operária (ORM-Polop), de 1961; o já referido Partido Comunista do Brasil (PC do B), formado em 1962. Neste mesmo ano, a Ação Popular (AP), agrupando setores católicos radicalizados. No âmbito das correntes nacionalistas, o movimento das ligas camponesas, com ambições de se transformar em partido político, com a estruturação do Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT), sem contar as tendências nacionalistas revolucionárias, animadas e estimuladas por Leonel Brizola, como os Grupos de 11 e o Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), em fins de 1963, início de 1964 (Reis, 2007, p. 98).

Os elementos centrais da estratégia democrática nacional foram colocados em xeque com o golpe burguês-militar de 1964. A própria dinâmica da luta de classes e a forma como o capitalismo brasileiro produziu sua estrutura de classes fizeram com que as classes não se posicionassem como o imaginado, demonstrando o erro de avaliação histórica do real. Por meio de uma aliança, a burguesia apoiou o latifúndio e o imperialismo e posicionou-se contra o operariado, criando um impasse estratégico na esquerda brasileira.

[...] A forma particular do capitalismo brasileiro havia produzido uma estrutura de classes na qual a burguesia mantinha simultaneamente seu caráter dependente e associado, temendo muito mais uma revolução proletária do que uma existência subordinada ao imperialismo. Ao contrário de antagonismo à estrutura agrária tradicional e latifundiária, o capitalismo brasileiro, submetido às demandas do capital monopolista internacional, tornava possível uma aliança estratégica entre a burguesia brasileira, o latifúndio monoexportador e o imperialismo (PCB, 2009, p. 2).

As forças políticas que procuraram escapar do destino do PCB, destruído e empurrado para fora da vida política após o golpe de

1964, também não tiveram êxito, “quedando-se no gueto do isolamento político” (Reis, 2007, p. 100). Os impasses estratégicos da esquerda brasileira se estenderiam ainda por um longo prazo, mesmo durante todos os anos de resistência contra a ditadura burguesa-militar.

[...] Independente da opção pela luta armada ou pela resistência democrática, o horizonte estratégico, na quase totalidade das forças de esquerda, permaneceu nos marcos de uma estratégia democrática nacional. Se observarmos os programas das organizações que optaram pela luta armada, poderemos concluir que a radicalidade da forma de luta não correspondia a uma estratégia de revolução socialista para o Brasil. Pode-se dizer que a maioria absoluta das organizações revolucionárias brasileiras não chegou a uma formulação estratégica da revolução socialista para o Brasil (PCB, 2009, p. 3).

Oliveira (1972, p. 33) realizou uma crítica profunda da estratégia da esquerda e apontou seus equívocos, dentre os quais, a ênfase na dependência externa, a ausência de análise dos aspectos internos das estruturas de dominação, a visão do desenvolvimento por um ângulo que destacava a oposição entre as nações. Segundo o autor, passou “despercebido o fato de que”, antes disso, “o desenvolvimento ou o crescimento é um problema que diz respeito à oposição entre classes sociais internas”. Ele preconizou então a necessidade prática de um rompimento radical com a teoria do subdesenvolvimento, pois esta cumpriu uma função ideológica e impediu a constituição de uma teoria sobre o capitalismo no Brasil.

[...] Com seus estereótipos de “desenvolvimento autossustentado”, “internacionalização do centro de decisões”, “integração nacional”, “planejamento”, “interesse nacional”, a teoria do subdesenvolvimento sentou as bases do “desenvolvimentismo” que desviou a atenção teórica e a ação política do problema da luta de classes, justamente no período em que, com a transformação da economia de base agrária para industrial-urbana, as condições objetivas daquela se agravavam. A teoria do subdesenvolvimento foi, assim, a

ideologia própria do chamado período populista; se ela hoje não cumpre esse papel, é porque a hegemonia de uma classe se afirmou de tal modo que a face já não precisa de máscara (Oliveira, 1972, p. 34).

Iasi (2012, p. 293), por sua vez, contrapôs-se à estratégia democrática nacional, especialmente a falácia de que um “capitalismo autônomo” no Brasil interessaria tanto à burguesia quanto ao proletariado. De sua perspectiva, a autonomia não seria real, porque esse capitalismo viria “acompanhado dos meios políticos próprios do capitalismo desenvolvido, seja na sofisticação de seu Estado, seja através dos meios, diretos e indiretos, de amoldamento da classe trabalhadora à ordem do capital”.

Uma reelaboração dessa estratégia de esquerda ocorreria no final da década de 1970, com a crise da ditadura, como veremos no próximo item. Por ora, vamos nos ater à questão ideológica e cultural que predominou no período ditatorial.

Netto (2011) entende que o processo de amadurecimento das condições para a constituição de uma tradição marxista no Brasil foi interrompido pela ditadura, que liquidou o projeto sociopolítico da esquerda. Dentre as consequências dessa interrupção, o autor destaca a superação do monopólio político-partidário de inspiração socialista revolucionária – com a proliferação de agrupamentos que se reclamavam revolucionários na segunda metade da década de 1960 – e a generalização de um “simplismo intelectual”.

Além disso, houve a emersão do “marxismo acadêmico”, que teve elementos positivos, mas também negativos. Dentre estes, a substituição das matrizes originais por textos de vulgarizadores e comentadores; a tendência ao oportunismo teórico, já que as fontes variam ao sabor da conjuntura e não segundo exigências da reflexão; e a análise do passado sem que fossem considerados seus condicionantes histórico-sociais e políticos. Geraram-se, assim, juízos de valor moralistas e até filisteus.

Importante ressaltar que a pós-graduação da PUC de São Paulo, em sua origem, não se organizou com base no referencial teórico mar-

xista, nem os professores e alunos do programa tinham, nessa fase, adotado a matriz marxista, a exemplo do próprio Saviani. Esse fator nos auxilia a dimensionar mais adequadamente os limites da elaboração da crítica educacional naquele momento.

Um elemento determinante para a constituição do pensamento educacional de esquerda naquela conjuntura foi, além das censuras impostas pelo regime ditatorial, a própria formação cultural brasileira. A influência do humanismo tradicional é largamente constatada nos estudos sobre a história da educação brasileira, nos quais se consideram os jesuítas como os grandes responsáveis por nosso processo de escolarização durante séculos. Como não nos cabe retomar essa trajetória, indicamos apenas a influência desse processo no caso sintomático das instituições confessionais, como a PUC de São Paulo SP, as quais foram focos profícuos da resistência à ditadura e da formação de quadros para os movimentos sociais. Isso pode ser explicado, segundo Cunha (apud Handfas, 2006), pela hegemonia política e ideológica da igreja católica no sistema e no corpo de profissionais do ensino, no qual predominava um “messianismo educacional”, o que nos ajuda a entender também o “ativismo missionário” que predominou entre os educadores do período e se expressou na sobrevalorização da escola.

Handfas (2006) também destacou no campo educacional a presença marcante de quadros de origem clerical, cujo acúmulo teórico já estava identificado com a fenomenologia e com o existencialismo, sobretudo o cristão, mesmo que tais correntes tenham se caracterizado pelo agnosticismo. A influência de tais correntes teóricas teria afetado, a seu ver, a assimilação do marxismo e, submetendo-o ao próprio campo teórico delas, revelaram, assim, indícios de um humanismo teórico³⁵. Destacamos ainda o fato de que, embora o Centro de Educa-

³⁵ Para entender os fundamentos de sua crítica, tentaremos sintetizar suas teses, com a clareza dos riscos de tal procedimento. Apoiada em Althusser e Marx, Handfas (2006) identificou mudanças no percurso teórico de Marx. Influenciado por Feuerbach, ele teria sido afetado inicialmente pelo humanismo teórico. Na análise da autora, até os *Manuscritos* prevalecera a teoria da essência do homem, cujas categorias eram a exteriorização, a alienação e a mediação, embora ele já utilizasse também as categorias econômicas. Nas *Teses sobre Feuerbach* e em *A ideologia alemã*, de 1845, Marx assu-

ção da PUC de São Paulo abrigasse professores de diferentes matrizes teóricas e políticas, a hegemonia era do pensamento fenomenológico.

No caso de Saviani, é possível constatar que sua formação foi pautada nesses referenciais teóricos, possivelmente em razão de sua antiga vinculação com a igreja católica, seja como seminarista seja como militante político, já que, na década de 1960, passou pela Ação Popular (AP) e militou na Juventude Universitária Católica (JUC). Em 1996, em uma conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira, Saviani (2010c, p. 12) explicou que passara a perceber que, naqueles movimentos, “havia pouca consistência na compreensão do Ser Humano. As teorizações eram adoçadas pela boa-fé”, além de se camuflar as diferenças e supor “que tudo e todos seriam igualizáveis porque são filhos do mesmo Criador”, o que “empobrece o teor crítico da reflexão”. Na passagem transcrita a seguir, ele explica como foi sua transição para o método fenomenológico-dialético:

Eu, em certa época, pensei o método fenomenológico-dialético como uma superação dos limites tanto da fenomenologia quanto da dialética. Depois, reconsiderei isso. Como? Percebi que o que eu denominava “método fenomenológico-dialético” era o próprio método dialético. E

mira a teoria da história e, avançando definitivamente na direção do materialismo histórico, concebia que os objetos não eram uma simples objetivação da essência humana, mas resultado das relações sociais em seu conjunto. Com essa concepção, os indivíduos reais, nas condições históricas e sociais, exerciam o papel central em suas análises. Mesmo exercendo uma função crítica no plano político, Handfas (2006) considerou que a produção inicial de Marx estava envolta na problemática do “humanismo teórico”, denominação dada por Althusser. A autora identificou a presença desse humanismo no pensamento educacional crítico brasileiro, a exemplo do emprego da noção genérica de trabalho como expressão da relação entre o homem e o objeto, com todos os efeitos de alienação que dela resultam. Com essa forma genérica, a categoria trabalho tornou-se determinante nos estudos educacionais, os quais eram permeados pelo problema da historicização das categorias e pela articulação contraditória com os elementos da realidade. Em vez de se considerar o capitalismo em suas condições sociais, os processos de trabalho, a questão do valor e as forças ideológicas, dava-se preferência à noção genérica de homem, à perda de sua essência. A crítica educacional nas décadas de 1970 e 1980 limitava-se, dessa forma, “a reivindicar um tipo de formação mais humanizada, num discurso bastante identificado com o discurso dominante” (Handfas, 2006, p. 139).

mais. O que eu denominava “limites do método dialético” eram limitações impostas pela leitura mecanicista.

Atualmente estou entendendo que o socialismo científico faz, a partir do estudo marxista, uma superação daquela vontade contida no socialismo utópico. [...] (Saviani, 2010c, p. 12).

Na sociedade brasileira desse período, como já apontamos, um clima de engajamento e de radicalização era impulsionado pelas contradições do processo de industrialização, resultando no conflito entre os interesses socioeconômicos multinacionais associados e as classes trabalhadoras, conflito esse que marcou o curto governo nacional-reformista de João Goulart (1961-1964), deposto pelo golpe militar. A pulverização da esquerda desde o final dos anos de 1950 e a incapacidade organizativa dos partidos políticos e sua divisão em facções levaram ao surgimento de formações extralegais, como a AP, ao lado da Ação Democrática Parlamentar, das Ligas Camponesas e diversas outras.

A AP, fundada em 1962, foi composta por universitários e secundaristas que militavam na Ação Católica desde o final dos anos de 1950 e participavam também da Juventude Estudantil Católica (JEC) e da JUC. Esta militava de forma não organizada e seus militantes encontravam limites para sua ação dentro da igreja, pela radicalidade com que defendiam suas ideias, pois, embora tivessem uma radical formação ideológica anticomunista, eram influenciados pela postura comunista. A AP propunha:

[...] uma política de preparação revolucionária, consistindo numa *mobilização do povo, na base do desenvolvimento de seus níveis de consciência e organização*, firmando esta mobilização numa luta contra a dupla dominação capitalista (internacional e nacional) e feudal (Moraes, 2011, p. 76, grifos nossos).

Em entrevistas posteriores, integrantes da AP concluíram que, como eram socialistas de um modo genérico, sem base marxista, fal-

tava articulação entre suas proposições pragmáticas e suas táticas de ação política. Segundo Betinho, eles liam Marx com um compromisso com o humanismo e com a liberdade, mas na prática política, acabaram convergindo para o “reformismo” do PCB. Luiz Carlos Prestes confirma a aliança com a AP, embora não concordasse com sua ação, com os exageros de esquerda, o que os levou a criticar a União Nacional dos Estudantes (UNE) pelo seu “esquerdismo” (Moraes, 2011). As estratégias da AP, que se concentrava na mobilização popular, na formação da consciência e em sua organização, permaneceram nas formulações posteriores da PHC, embora embasadas em outra perspectiva teórica, já assumidamente marxista.

Foi essa conjuntura ideológica e política que marcou a transição de Saviani para o método dialético, o que explica a complexidade a ser enfrentada na análise de suas produções iniciais. Por exemplo, em sua tese de doutorado, de 1971, a fenomenologia ainda era uma referência fundamental para suas elaborações teóricas; o mesmo se pode afirmar da obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, pois os diferentes textos que a compõem nos oferecem a possibilidade de acompanhar as mudanças em sua trajetória intelectual, desde a adoção da fenomenologia até a opção pelo marxismo, passando pela influência dos autores que depois classificou de “crítico-reprodutivistas” e também do marxismo de matriz gramsciniana. O contato posterior com as obras de Marx e com o próprio marxismo revela as contradições teóricas daquele momento em que a esquerda tentava se articular de modo consistente, diante das reais condições impostas aos intelectuais.

Ao elaborar um balanço da aproximação com o pensamento de Gramsci por parte da primeira turma de doutorado da PUC de São Paulo no final dos anos de 1970, Nosella (2010) identifica certo “modismo gramsciano”. Isso pode ser constatado nas teses e dissertações da pós-graduação em educação no Brasil, nas quais o número de citações de Gramsci chega a mais de 40%, e também na proliferação de projetos e propostas de política educacional, tanto nas secretarias municipais quanto nas estaduais, após a vitória da oposição política (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) nas eleições de

1982. Ele explica que tanto os alunos da primeira turma de doutorado da PUC de São Paulo quanto os das turmas seguintes, seja por meio de cursos seja por meio de produção textual, disseminaram o pensamento de Gramsci nas Faculdades de Educação.

[...] Estudávamos os textos sem datá-los com precisão, nem identificávamos os interlocutores e a problemática subjacentes às afirmações de Gramsci. A sociedade capitalista era considerada genericamente como uma imensa máquina homogênea, formada por duas classes antagônicas, cercadas por suas respectivas constelações de Instituições e de intelectuais programados para a luta na conquista da hegemonia dos trabalhadores. Tudo ao sabor do estruturalismo marxista (Nosella, 2010, p. 193-194).

Nosella (2010, p. 198) considera que uma das causas dessa forma de abordagem de Gramsci, além do “espírito pragmático e imediatista dos educadores”, foi a forte, a “marcante” influência da “filosofia escolástica, a metafísica dos seminários católicos”, no campo dos educadores, que “guarda uma infeliz característica: o espírito doutrinário que se sobrepõe ao de investigação”. Vai ainda mais longe ao afirmar que tal “característica, aliás, maculou o próprio marxismo aqui no Brasil”.

Na avaliação de Netto (2011), apesar do golpe que desferiu contra a cultura da esquerda, a ditadura, contraditoriamente, também gerou necessidades e possibilidades objetivas de recuperação dos ganhos do passado e de construção da tradição marxista brasileira. Para isso, no entanto, é preciso ultrapassar os vieses irracionalistas e o hipercriticismo abstrato do marxismo acadêmico.

Enfim, neste item, pretendemos mostrar justamente as limitações na apreensão do pensamento marxista nesse período específico da história da educação brasileira e nos resultados políticos para as lutas da classe trabalhadora. Pretendemos, com base nisso, realizar uma análise crítica dos fundamentos da PHC, de forma a apreender seus limites em face dos próprios condicionantes da objetividade material. Para isso, procuraremos analisar a seguir como esse processo cultural está

vinculado às transformações concretas nas relações de produção da vida social brasileira entre as décadas de 1970 e 1980.

1.2.2 A reorganização produtiva do capital: consequências sociopolíticas

O esgotamento do regime político ditatorial brasileiro está diretamente associado às transformações econômicas e produtivas resultantes da rearticulação da forma social do capital em seu processo de crise cíclica na década de 1970. Para analisar esses acontecimentos, é preciso relacioná-los ao fluxo das relações interiores do modo de produção capitalista. Indispensável para isso é pautarmos a discussão nos autores da tradição marxista, não por dogmatismo, mas por considerar que eles foram os únicos a analisar e compreender a lógica interna desse modo de produção.

Uma análise crítica consistente não pode se apoiar na pobreza teórica da burguesia, que trata com surpresa as crises cíclicas do capital, encarando-as como acontecimentos ocasionais que prejudicam a todos e, por isso, mobilizam esforços coletivos para sua superação, para o “bem comum”. Nossa compreensão é de que a crise é parte indissociável e saudável da lógica do capital e não pode ser identificada por seus efeitos, como é comum nas análises correntes. Exemplo claro é a identificação da crise de 1973 como a “crise do petróleo”. Nesses casos, o fenômeno aparente explica o processo como um todo, tomando o efeito como causa determinante, resultando em uma análise incorreta do real.

Outro equívoco comum nos estudos do processo de produção capitalista é restringir-se às evidências empíricas existentes, como ocorre muitas vezes nos estudos de caso que trazem dados dispersos, limitados a determinados setores econômicos, como, por exemplo, o ramo metal mecânico, em detrimento de outros. Embora estes estudos sejam necessários e muitos estejam pautados em um referencial marxista, é mister avançar, num “esforço de análise que dê conta das tendências gerais ou, pelo menos, que defina melhor a articulação dos casos isolados com os processos gerais” (Catani apud Tumolo, 2002, p. 71).

Os limites desses estudos foram apontados por Tumolo (2002) em estudo a respeito das investigações sobre a reestruturação produtiva no Brasil. Após analisar cerca de duas centenas de produções das diversas áreas do conhecimento, suas conclusões são de que as pesquisas realizadas sobre os processos de trabalho apontaram o “dis-senso”. Indicaram que “a marca distintiva do chamado processo de reestruturação produtiva no Brasil é a *heterogeneidade generalizada*, que ocorre não só entre as empresas, mas também no interior delas”, tornando “difícil estabelecer comparações e conexões entre as diversas partes díspares desse mosaico” (Tumolo, 2002, p. 64). No que se refere às relações de trabalho e às relações sindicais, embora os resultados apresentados nos textos não sejam semelhantes, os estudos realizados pelo autor apontaram certa congruência, tornando possível concluir que houve a intensificação do ritmo de trabalho, a diminuição dos postos de trabalho, a neutralização sindical – sendo a “participação controlada” dos trabalhadores um de seus mecanismos – e até a diminuição do preço do salário.

Quanto aos processos de reestruturação, Tumolo (2002) identificou três posições distintas: um grupo os descreve e não se manifesta; outro declara-se favorável e outro tece críticas e deseja que tal processo seja diferente, que beneficie a todos, levando muitos a caracterizar a existência de um processo de “modernização conservadora” no Brasil. O autor também constatou que as pesquisas e análises dos estudiosos ficaram restritas aos processos de trabalho. Tumolo (2002, p. 73) assevera que essa análise é “balizada, mesmo que inconscientemente, pela categoria de trabalho concreto, como se a sociedade em que vivemos tivesse como finalidade a produção de valores de uso”. Como vivemos em uma sociedade capitalista, balizada pelo valor, que tem como substância o trabalho abstrato, esse tipo de análise fica comprometida em suas bases. Dessa maneira, afirma o autor que faltaria agregar a categoria do trabalho produtivo, que produz mais-valia e, assim, capital.

[...] Se é verdade que o capitalismo é uma sociedade produtora de mercadorias e que, por isso, o trabalho concreto está subsumido pelo trabalho abstrato, é forçoso ir além e reconhecer que este modo de produção, no qual a força de

trabalho é a principal mercadoria, é essencialmente uma sociedade produtora de mais-valia e capital e que, por esta razão, o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor) que, por sua vez está subsumido pelo trabalho produtivo de capital. É somente com este “mergulho” que conseguimos, quiçá, apreender e compreender as contradições próprias da acumulação capitalista (Tumolo, 2002, p. 73-74).

Esses limites na análise econômica do capital refletem-se na produção do campo educacional. Em 1996, Eunice Trein, então coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação, da Anped, avaliou a produção de seu grupo e identificou as temáticas que estavam em ascensão e em refluxo em seu interior, concluindo que:

[...] temas que envolvem abordagens macroeconômicas e políticas face à crise dos projetos gestados no ideário da modernidade são relegados a segundo plano. Penso que por falta de paciência histórica, estamos nos perdendo no imediatismo, no afã de resultados palpáveis, vendo a árvore e pensando estar vendo a floresta (Trein apud Tumolo, 2002, p. 67).

Catani (apud Tumolo, 2002, p. 69), que coordenou uma ampla pesquisa sobre os processos de trabalho e as novas tecnologias, observou que a produção no Brasil ao longo da década de 1980 indicou “o caráter contraditório da inovação tecnológica, num quadro de relações de trabalho conservadoras e de movimento sindical sob tutela do Estado”. Foram mencionadas também transformações irregulares e contingentes, que não ameaçaram o capitalismo em seu controle e despotismo. Já as relações de trabalho, só parcialmente obtiveram um aperfeiçoamento. O autor avalia essa produção, demonstrando seus contornos e limites, deixando-nos um importante alerta:

[...] *o mundo do trabalho precisa ser sacudido por uma teoria crítica radical. Repetem-se ad infinitum estudos que, embora bem intencionados, ficam na superfície dos fatos, na revelação do óbvio ou na ambiguidade dos balanços dos aspectos positivos e negativos sem posicionamentos mais*

explícitos. O exemplo mais flagrante desse desperdício de esforços são as análises sobre a relação tecnologia-emprego e sobre a qualificação-desqualificação da força de trabalho. Baseados em estudo de caso, inúmeros autores progressistas se iludem sobre as reais tendências do capitalismo, pois tomam dados isolados que não revelam a lógica inexorável. O capitalismo não gera empregos suficientes e, menos ainda, promove a qualificação generalizada. Esses não são seus objetivos e só se realizam em circunstâncias ocasionais, para atender necessidades pontuais da reprodução (Catani apud Tumolo, 2002, p. 71-72).

Tumolo (2002, p. 74) desafia-nos a deslocar as análises para o aspecto central do tema e procurar “compreender a conformação da fase contemporânea de acumulação de capital através de um de seus elementos determinantes, qual seja, os atuais processos de trabalho”. Como uma contribuição nesse sentido, ele destaca Harvey, que, valendo-se do marxismo, escreveu uma das mais bem fundamentadas críticas à pós-modernidade e a sua oposição às metanarrativas. Este autor estabeleceu uma relação entre as mudanças culturais e as político-econômicas que ocorreram desde 1972 e as confrontou “com as regras básicas da acumulação capitalista”. Sua conclusão foi de que essas mudanças são mais “transformações de aparência superficial do que sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova” (Harvey apud Tumolo, 2002, p. 75).

Ao estudar o fordismo e suas imbricações com o keynesianismo, bem como a crise desse paradigma da organização da produção, Harvey analisou as transformações político-econômicas do capitalismo do final do século XX, denominando-as de “acumulação flexível de capital”. Identificando as razões da crise do modelo fordista-keynesiano no período de 1965 a 1973, Harvey (apud Tumolo, 2002, p. 77) apontou sua incapacidade para conter as contradições inerentes ao capitalismo. Sua rigidez esgotava as “opções para lidar com o problema da superacumulação”, embora tivesse conseguido resolvê-lo no longo período de expansão do pós-guerra. Assim, o novo modelo que emergiu da crise de superacumulação de 1973 demarcou também a crise do

modelo fordista-keynesiano. A acumulação flexível se opôs à rigidez do fordismo, apoiando-se “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

Tumolo (2002, p. 78) considera que Harvey, tendo percorrido um longo caminho analítico, apresentou sua maior contribuição nas conclusões, onde afirma que, “para além das diferenças, oposições e ‘desidentidades’, há entre aqueles dois modelos uma identidade, a saber, o seu pertencimento ao mesmo todo estruturado, o capitalismo”. Ele eliminou assim a rígida distinção entre modernismo e pós-modernismo, substituindo-a por uma análise do fluxo de relações interiores do capitalismo. Tumolo (2002, p. 79) aplica a mesma conclusão ao fordismo e à acumulação flexível, “cuja rígida distinção categorial desaparece, dando lugar a uma *análise do fluxo de relações interiores no capitalismo como um todo*”.

O novo padrão de acumulação de capital, apesar de diferenças substantivas, apresenta-se como “a resposta histórica construída pelo capital à crise de superacumulação que precedeu o processo recessivo de 1973”. Ou seja, mantém os mesmos objetivos dos padrões de produção capitalista anteriores, que são: “a superação da crise e a decorrente continuidade da acumulação capitalista, sob um novo patamar, sobretudo através da *intensificação da exploração sobre a força de trabalho*” (Tumolo, 2002, p. 91). O autor destaca que Marx já observara isso em períodos anteriores ao modo de produção capitalista. Nos capítulos XI a XIII de *O capital*, este demonstrara que a lógica de acumulação capitalista, de valorização do capital, exigia o controle dos processos de trabalho. A análise do processo de desenvolvimento do capital nos leva a constatar que as contradições são geradas pela articulação de dois elementos fundamentais: a concorrência intercapitalista e a luta antagônica com a classe trabalhadora. A concorrência intercapitalista gera inevitavelmente as crises cíclicas de superprodução de capital, em razão de um complexo conjunto de elementos que nos parecem bem explicitados por Tumolo.

Por causa da concorrência, que é um elemento inerente a esse modo de produção, os capitalistas – desde os capita-

listas individuais até os grandes conglomerados globais – são constrangidos a fazer investimentos proporcionalmente maiores em capital constante em relação ao capital variável, o que diminui o valor unitário das mercadorias produzidas, proporcionando àqueles que primeiramente assim o procedem uma condição favorável, mesmo que momentaneamente, na concorrência do mercado e, ao mesmo, tempo, permitindo-lhes auferir, durante um certo tempo, um lucro extra. Estas condições favoráveis são anuladas tão logo outros capitalistas implementam as mesmas – e até outras – inovações, o que gera uma diminuição generalizada do valor unitário das mercadorias e, portanto, de seu valor, neutralizando aquelas vantagens obtidas pelos primeiros. Todavia, o processo se reinicia de forma constante e ininterrupta, o que acaba por gerar uma contradição inerente à acumulação capitalista, qual seja, uma tendência à queda da taxa de lucro, mesmo que a massa de lucro possa até aumentar. Tal fenômeno pode ser mais bem apreendido através do que se segue: 1. Como a taxa de lucro é resultante da relação entre a mais-valia e a soma do capital constante e variável; 2. Como a mais-valia e, por decorrência, o lucro, só podem ser produzidos pela força de trabalho, ou seja, pelo capital variável e nunca pelo capital constante; e 3. Como há uma necessidade de investimento cada vez maior em capital constante em relação ao capital variável, ou seja, um aumento da composição orgânica do capital; resulta daqui uma queda tendencial da taxa de lucro que, evidentemente, não ocorre de maneira uniforme, e que se constitui como um dos elementos centrais da crise capitalista. [...] (Tumolo, 2002, p. 93-94).

Como desdobramento dessa tendencial queda da taxa de lucro, tem-se a eclosão das crises cíclicas de superprodução de capital. O processo recessivo posterior às crises exige do capital soluções para a contradição descrita, o que se dá por meio da destruição parcial de capital acumulado, seja do capital constante, seja do variável.

[...] Destruição de capital constante significa aumento da capacidade ociosa das empresas, diminuição generalizada

do valor e até eliminação de empresas e mercadorias, falência de algumas empresas e absorção destas por outras, etc.; e destruição de capital variável implica rebaixamento de salários, aumento da taxa de desemprego e do “exército industrial de reserva”, fome, miséria etc., o que propicia uma intensificação da exploração da força de trabalho – que é o principal segredo da retomada do crescimento e da continuidade da acumulação capitalista – aguçando, assim, a luta antagônica entre as classes sociais fundamentais. [...] (Tumolo, 2002, p. 94-95).

Um exemplo típico foi recessão posterior à crise de 1972-1973. Além de representar a solução e a continuidade do processo de acumulação e demarcar a crise do modelo fordista-keynesiano (que não significou sua eliminação), esse momento expressou a necessidade de o capital gestar e construir um novo padrão de acumulação, com novos processos de trabalho. O toyotismo, ou acumulação flexível, foi a forma histórica que tornou possível intensificar a exploração, que “exige uma constante reposição/recriação/readequação da luta contra a classe trabalhadora”. Embora sua implementação tenha sido justificada por motivos técnico-econômicos, esse novo modelo “obedece muito mais uma lógica *político-econômica*”, cujo objetivo era “intensificar a exploração sobre a força de trabalho e, ao mesmo tempo, lograr uma vitória política sobre os trabalhadores” (Tumolo, 2002, p. 95).

Isso explica a heterogeneidade dos padrões produtivos entre os países capitalistas, entre as próprias empresas e mesmo entre setores delas: as empresas capitalistas buscam combinar os “modelos produtivos mais adequados às características da conjuntura para atingir os seus objetivos”. Por isso, a categoria “trabalho concreto” não é adequada a uma análise profunda. No entanto, quando se adota a perspectiva da totalidade e se utilizam categorias como “trabalho abstrato” e “trabalho produtivo de mais-valia e capital”, pode-se verificar que os processos de trabalho estão subordinados ao processo de valorização do capital. Tumolo (2002, p. 96) considera ser esta “a *unidade* na *diversidade* dos processos de trabalho. Trata-se, portanto, da *ordem*

do trabalho subordinada à *ordem do capital* e não da *desordem do trabalho*”, já que o capital procura encontrar formas mais eficazes de exploração da força de trabalho.

[...] Por essa razão, o processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil não pode ser caracterizado, conforme vêm fazendo muitos de seus estudiosos que até tem uma postura crítica, como o de uma *modernização conservadora*, na suposição de que existiria uma *modernização progressista* em favor dos trabalhadores e do conjunto da sociedade. [...] Toda modernização produtiva do capital tem a finalidade de conservar, preservar e ampliar a acumulação capitalista baseada na exploração da força de trabalho e, nesta acepção, toda modernização de capital é conservadora. Por isso, não tem consistência a ideia de uma suposta *modernização progressista* no âmbito da *ordem do capital*. Aliás, tais adjetivos são inapropriados, uma vez que se trata de uma *modernização capitalista*, sem qualquer adjetivação. [...] (Tumolo, 2002, p. 97).

Dessa maneira, se existiram dúvidas quanto à existência ou não de desenvolvimento capitalista no Brasil, isso deixou de ser um problema. A situação histórica entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980 no Brasil expressava a forma capitalista de produção, acompanhada da forma autoritária da ditadura, que forneceu elementos para que os setores particulares de classe, com suas especificidades, se aliassem à classe trabalhadora e empreendessem um amplo movimento de lutas sociais.

[...] O elo comum a todos estes movimentos particulares, em que pesem as especificidades de cada setor, são as perdas salariais impostas pela manipulação dos mecanismos de definição da inflação pelo então ministro Delfim Neto. Ao se levantar contra o arrocho salarial, o movimento grevista do final da década de 1970 e início dos anos 1980 transforma a crítica à política econômica em crítica contra a ditadura. Tanto a ação dos trabalhadores como a reação do governo militar permitem que se unifique um leque muito maior de setores sociais entorno desta ação específica de classe: movimento contra a carestia, movimento pela anistia, mo-

vimento estudantil, cristãos progressistas e setores diversos da intelectualidade (Iasi, 2006, p. 319).

Pautado em uma profunda análise histórica, o autor identifica nas trajetórias particulares os distintos caminhos que conduziram a essa fusão genérica, os quais lhe parecem acidentais e aleatórios. Ocorre que cada setor particular via na emergência das lutas operárias metalúrgicas a expressão singular do que ocorria em sua realidade, deslocando seu desejo de luta e de enfrentamento contra as injustiças para aquelas pessoas que enfrentavam a ditadura e a repressão. É assim que um “setor particular da classe ao se mover representa, em sua ação particular, a possibilidade de uma fusão geral, uma fusão que por enfrentar um adversário que é a imagem de um ‘impasse geral’, permite a emergência de uma fusão de classe” (Iasi, 2006, p. 373).

O final da década de 1970 e o início dos anos de 1980 no Brasil foram marcados, portanto, por uma confluência de diversas lutas sociais, “que encontraram na emergência de uma luta sindical, no coração mesmo da produção do valor, sua expressão de unificação e de fusão de classe, primeiro contra as condições de vida e trabalho, depois contra a ditadura que ruía” (Iasi, 2006, p. 374). A expressão política desse processo foi a criação, em 1980, do Partido dos Trabalhadores (PT), que buscava representar os setores nas lutas específicas que confluíam para a contraposição à ditadura, mudando o caráter de abertura restrita e sob controle das intenções dos militares.

Antes de entendermos o percurso político e estratégico do PT, consideramos importante retomar a conjuntura ditatorial e seu processo de abertura, mostrando seu desdobramento na própria dinâmica das lutas de classes. Não podemos nos esquecer de que o governo burguês-militar extinguiu o sistema partidário vigente e implantara o bipartidarismo: Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Nesse aspecto, o Brasil se distinguiu de outras experiências militares e autoritárias da América Latina, pois permitiu a legalização de um canal de oposição, o MDB, e, embora o tivesse sob controle durante boa parte de seu governo, manteve uma fachada democrática para o regime burguês-militar. Com a instau-

ração da crise econômica mundial do capitalismo, acompanhada no Brasil pela crise de legitimidade do governo militar, esse panorama começaria a se alterar.

O Estado passaria a buscar maior legitimidade por meio do processo eleitoral, julgando que seu partido, a Arena, pudesse vencer as eleições legislativas de 1974, já que obtivera esmagadora vitória sobre o partido da oposição em 1970 e que o apoio político que ainda tinha e os altos índices de crescimento econômico anteriores assegurariam sua vitória. Alves (1984) traçou a conjuntura político-partidária desse momento, relatando que, inicialmente, os próprios políticos do MDB estavam céticos quanto à possibilidade de se organizarem e obterem algum êxito nas urnas. O clima de liberalização e os debates que marcaram esse período, entretanto, mudaram o rumo das eleições.

O MDB assumiu uma posição mais agressiva, denunciando a compra de terras pelas multinacionais, questionando a desnacionalização da economia brasileira e concentrando-se “nas questões da repressão, da injustiça social e da iniquidade do modelo econômico”. O *slogan* de sua campanha apelava para a esperança e para o desejo de pressionar por reformas, “numa estratégia que a oposição definia como de ‘ocupação de todo o espaço político disponível’” (Alves, 1984, p. 188).

Os outros setores políticos adotaram a estratégia de apoiar eleitoralmente o partido de oposição “oficial”, que serviu de conduto para os votos de protesto. O MDB ganhou uma multidão de voluntários e os resultados das eleições foram sua vitória no Senado, onde recebeu 4 milhões de votos a mais do que a Arena. Segundo Alves (1984, p. 189), os observadores políticos avaliaram que as eleições foram “consideradas equivalentes a um plebiscito em que os eleitores votaram antes *contra* o governo do que *na* oposição”.

A ditadura reagiu e, nas eleições municipais de 1976, instituiu a Lei Falcão, determinando que os candidatos apresentassem no rádio e na televisão apenas seus nomes, números e currículo. Ou seja, a campanha ficava reduzida ao silêncio, sem a apresentação de plataformas, sem debates e sem argumentação. A Arena obteve assim uma vitória

apertada e novas medidas de controle eleitoral foram acionadas pelo Estado de segurança nacional, na tentativa de reprimir a oposição e assim legitimar suas políticas de “distensão gradual” de forma segura. As vantagens foram incertas, pois, nas eleições de 1978, “o MDB tornara-se um partido de oposição ‘real’, tendo logrado reunir amplo espectro de opiniões políticas – das conservadoras às socialistas – numa estrutura unificada” (Alves, 1984, p. 196). Seu foco era denunciar a incongruência entre a proposta democrática do governo e a ausência de liberdade eleitoral.

Os resultados das eleições de 1978 asseguraram ao MDB a vitória no Senado com 4,3 milhões de votos a mais que a Arena. Esta manteve a maioria na Câmara dos Deputados, mas com margem menor do que nas eleições anteriores. O MDB, em sua campanha, buscou apoio nas organizações de base, que lutavam pelos direitos humanos, sindicais, políticos e de associação, envolvendo militantes diversos, como estudantes, ativistas da igreja, organizações sindicais, etc. Essa experiência serviu para desenvolver futuramente ainda mais vínculos entre as organizações partidárias e de base.

Em meio às incertezas do período e às contradições entre a política oficial de liberalização e as remanescentes repressões políticas, fortalecia a luta pela defesa dos direitos humanos. A Igreja Católica foi uma das instituições que mais atuou, tanto no terreno da “política formal”, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), quanto por meio da “política informal”, mais próxima das bases, como foi o caso das pastorais locais e nacional. Junto com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Igreja Católica protegeu as ações civis instauradas contra o abuso do poder.

A OAB, criada no Brasil em 1930, aderiu à oposição ao Estado, segundo Alves (1984), por duas razões principais: a criação de uma estrutura paralela de leis extraordinárias outorgadas e revogadas por simples decreto do Executivo; o fato de os advogados terem se tornado alvos de repressão ao defender as vítimas e investigar atos repressivos do Estado. Como essa instituição era oficialmente autônoma em relação ao Estado, no que tange à harmonia judicial e à Constituição, foi a mais adequada para defender os direitos humanos e legais.

A Associação Brasileira de Imprensa (ABI), fundada em 1931, uniu todas as associações de jornalistas existentes. Diferentemente da OAB, não gozava de autonomia legal em face do Estado, mas sua atuação prática era relativamente independente. Mesmo sob censura do Estado ditatorial, a imprensa desempenhou um papel importante, porque descobriu, comprovou e combateu a tortura de presos políticos, organizou comissões e grupos de combate à censura nos meios de comunicação e na cultura. Juntamente com esses grupos, exerceu pressão sobre o Estado, que, em 1978, acabou suspendendo a censura prévia à imprensa alternativa e mais agressiva.

Em 1978, as pressões políticas obrigaram o Estado a dialogar com os líderes do MDB, da OAB e da ABI e também com os representantes da CNBB, resultando desses encontros um pacote de reformas introduzido sob a forma da Emenda Constitucional nº 11. Os dispositivos à Constituição de 1967, apesar de manter medidas de controle, as chamadas “salvaguardas de emergência”, expressaram uma vitória parcial e negociada entre os dois lados.

Segundo Alves (1984, p. 218), esse período de 1974 a 1979 correspondeu a uma inversão da situação anterior: a oposição, de fraca e desmobilizada, embora se mantivesse “contraditória e incerta”, tornou-se fortalecida com a adesão das elites. O Estado foi pressionado à liberalização tanto por meio da OAB, da ABI, da CNBB ou do MDB, os quais sentiam-se ameaçados com o controle repressivo, com a centralização do poder, a violência, a repressão; quanto pelos industriais e empresários, que com o fim do “milagre”, sentiam-se ameaçados pelo Estado tecnocrático em seus interesses econômicos. Usando eficientemente os canais institucionais e as redes existentes, a oposição passou a atuar no nível da política formal, derrubando a cultura do silêncio, do isolamento e da descrença.

Os anos de 1978-1984 foram marcados pela política da “abertura”, por meio da qual os diferentes setores da oposição ampliaram seu espaço político, enfrentando e questionando a legitimidade do Estado. Nesse período, Alves (1984, p. 226) detectou “a emergência de um movimento popular configurado na aliança entre as comunidades de base ligadas à Igreja, os grupos associativos seculares e o novo mo-

vimento sindical, tanto do campo quanto das áreas urbanas”. Paludo (2001) preconizou que, em meados de 1975, (re)emergiram as lutas sociais populares, firmando e constituindo o chamado Campo Democrático Popular (CDP)³⁶.

Exemplo deste amplo movimento popular foram as associações de moradores e favelados, surgidas em meio à rápida industrialização capitalista e derivadas da disparidade da distribuição de renda e da exploração da população trabalhadora. Estas mobilizaram a população a realizar pressões políticas para as melhorias nos bairros. Também as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica trabalharam para despertar a consciência crítica, para fortalecer politicamente as massas, para ampliar a participação em movimentos populares, numa união de interesses entre oprimidos e perseguidos. Além disso, procuraram fortalecer o movimento da classe trabalhadora, inspirando ainda a participação democrática interna.

O “novo movimento sindical” figura entre esses movimentos sociais. Ele começou a adquirir importância política em 1977, ao lado das greves de 1978-1980, que foram empurradas para as ruas pelos metalúrgicos da região do ABCD paulista, ampliando as reivindica-

³⁶ Entre os vários movimentos sociais populares e organizações fundados no Brasil a partir desse período, Paludo (2001) indicou os mais importantes: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pastorais da Igreja Católica, as associações e movimentos comunitários (movimentos de bairros), a Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (Anampos), a rearticulação do movimento sindical, o Movimento Negro Unificado, o PT, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a articulação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR/RS), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), e os Centros de Desenvolvimento e Promoção Popular. Além destes, outros se constituíram e continuam se constituindo, como o Movimento de Luta pela Moradia (MLM), o Movimento de Justiça e Direitos Humanos, o Movimento de Luta contra a AIDS, o Movimento pelo Direito da Livre Escolha Sexual, o Movimento Estudantil, o Movimento dos Povos Indígenas, o Movimento Ecológico, o Movimento pela Anistia, os Movimentos de Luta pela Saúde, os Movimentos dos Idosos/Aposentados, o Movimento pela Constituinte, bem como o Movimento em Defesa da Escola Pública, lançado em 1988. Destacamos também o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, organizado em 1986, que congregou diversas entidades e foi fundamental para assegurar algumas garantias para a educação brasileira no processo da Constituinte.

ções dos trabalhadores (professores, médicos, bancários e outras categorias também aderiram às greves).

A resistência à ditadura contou com outras instituições, além da OAB e da ABI, que desempenharam um ativo papel nesse período. Foi o caso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), que abrindo intelectuais e estudantes, acabaram assumindo um caráter mais político, de luta pela democratização, redirecionando parte de seus agentes para o interior do Estado, por meio de disputas no legislativo e no executivo. Especificamente no campo educacional, houve uma reorganização dos educadores tendo em vista o influxo dos acontecimentos políticos e sociais.

Expressão clara desse clima cultural e ideológico que envolveu os intelectuais em torno do problema educacional foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1977; do Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), em 1978; e da Ande, em 1979. Organizaram-se diversos eventos, dentre os quais se destacam o I Seminário Brasileiro de Educação, em 1978 e sua transformação, a partir da segunda edição bienal, em 1980, nas Conferências Brasileiras de Educação – CBEs. Esses eventos foram possíveis graças à atuação dos educadores nas entidades nacionais, que tinham em comum a luta pela extensão da educação para a maioria da população e as críticas à educação brasileira legada pela ditadura.

A I CBE, organizada com base no tema da política educacional, contou com a participação coletiva da Anped, Ande e Cedes. Cunha (apud Handfas, 2006) registrou as bandeiras de luta expressas no Manifesto dos Educadores resultante dessa conferência: a defesa do Estado democrático, a educação para a maioria, não só para as elites, e a não aceitação pelos educadores do papel de meros executores de políticas do Estado. O Cedes e a Ande favoreceram também publicações na área educacional, como os extintos *Cadernos Cedes* e a Revista *Ande*. A Anped, por sua vez, foi decisiva para a difusão da teoria educacional produzida pela pós-graduação em educação no Brasil. Emergia assim uma reflexão crítica sobre a educação, moti-

vando uma articulação política dos educadores com os movimentos sociais em ascensão.

A “abertura política”, todavia, tinha limites claros. Em 1980, a greve dos metalúrgicos de São Paulo foi violentamente reprimida pela articulação das Polícias Estadual e Militar e pelo Exército. Nessa data, fortaleceu-se “a aliança entre as organizações de base, a Igreja, os movimentos sindicais e os setores de oposição” (Alves, 1984, p. 262), embora houvesse caído o número de trabalhadores em greve.

O período foi ainda marcado pela criação de novos partidos políticos e pela busca de novas formas de organização nas fábricas, enraizando-se, nesse processo de lutas e greves, a negociação direta entre patrões e trabalhadores. Na tentativa de liberalizar o Estado de forma segura, procurava-se desagregar as diversas organizações da oposição e diminuir as pressões da sociedade civil. O governo adotou assim um plano gradual e seguro, constituído de duas fases: em 1979, uma anistia política parcial permitiu o retorno dos exilados e a recuperação dos direitos políticos dos líderes; ainda em 1979, foi aprovado, sob intensos protestos do MDB, a lei da reforma partidária, cujo objetivo, de acordo com Alves (1984, p. 269), era “tentar dividir e fragmentar a oposição e controlar mais cuidadosamente a organização dos partidos políticos”.

Extinguiram-se assim a Arena e o MDB, na esperança de obter uma vantagem eleitoral para o partido governamental, que apenas mudou de nome, formando o Partido Democrático Social (PDS). Já o MDB, que queria se manter unificado e em crescimento, foi obrigado a mudar de nome porque, conforme o projeto de lei, deveria contemplar a palavra “partido”. Assim, tornou-se PMDB. A nova lei tentou ainda excluir os setores mais radicais do movimento popular, impedindo qualquer denominação que se filiasse com base em crenças, raça ou classe.

O PT, que já estava sendo articulado pelos líderes sindicais e membros das organizações e comunidades de base, conseguiu ser registrado sob o argumento de que incluiria “entre seus filiados camponeses e membros da classe média, além de operários, e de que sua

arregimentação baseava-se no programa partidário, e não em motivação classista” (Alves, 1984, p. 270).

Com a dissolução da Arena e do MDB e os obstáculos à organização de novos partidos, a oposição se desarticulou, dividindo-se conforme a estratégia a ser adotada: uns defendiam uma “aliança da frente democrática” para manter a unidade do PMDB; outros defendiam uma “corrente de transição” no governo; as classes trabalhadoras, por sua vez, queriam organizar um partido de bases, identificado com as questões de classe. Essa medida, por outro lado, resultou na politização dos sindicatos, associações e organizações sociais, ao invés de seu afastamento da política, como pretendia o governo. O fato foi que, mesmo com a desorganização da oposição, o Estado pôde elaborar políticas que asseguravam seu controle sobre o Congresso e sobre o colégio eleitoral para as eleições presidenciais de 1984.

Alves (1984, p. 275) observou que, até outubro de 1980, o PMDB se tornara o maior partido de oposição e, herdando a maioria dos filiados do antigo MDB e de seus bens, congregou “sob a bandeira única da luta pela democracia, grupos que representavam desde grandes capitalistas a camponeses e operários do ‘novo movimento sindical’”. Também contou com a adesão de ex-integrantes do governo burguês-militar e de antigos participantes da luta armada, além de obter “igual apoio de conservadores e de organizações clandestinas de esquerda, como o Movimento Revolucionário de 8 de Outubro (MR-8), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o PCB. Essa ampla “aliança da frente democrática” tinha o objetivo de derrotar o PDS, do governo, nas eleições de 1982.

Já os capitalistas e setores financeiros, membros mais conservadores do antigo MDB, organizaram o Partido Popular (PP) com o objetivo de realizar um governo de transição controlada, por meio da participação no processo decisório governamental. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) também se organizou, congregando três correntes do poder político: o trabalhismo populista de Getúlio Vargas; o janismo e o lacerdismo do Rio de Janeiro. Estes realizaram uma oposição negociada, votando ora com a oposição, ora com o governo e equilibrando as negociações políticas. Já o Partido Democrático Tra-

balhista (PDT) tinha um caráter social-democrata e abrigou um pequeno setor socialista, dotando-se de uma estrutura centralizada em que as lideranças decidiam.

O PT foi o terceiro maior partido de oposição. Nascido das greves de 1978-1980, em aliança com os movimentos de base, urbanos e sociais, e com a ação social dos católicos progressistas, canalizou, mesmo diante da carência de recursos que marcou sua trajetória nesse período, as reivindicações de diversos movimentos populares, congregando-as em um novo tipo de organização partidária e estimulando-as a uma nova forma de participação política, ao nível das bases.

As eleições de 1982 teriam como resultado a vitória dos partidos de oposição nos estados mais importantes e industrializados. Nesse mesmo ano, o Brasil iniciou negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI), cujas políticas de austeridade impunham o controle da inflação. Dentre as medidas adotadas, destaca-se o reajuste do salário abaixo do custo de vida. O problema, segundo Alves (1984), era que o país tinha um alto índice de desemprego, de mortalidade infantil, problemas de fome, de forma que as medidas geraram um caos econômico, levando governo, empresários e banqueiros a se acusarem mutuamente. O resultado das medidas de austeridade do governo foi uma nova eclosão de greves em julho de 1983. Em 21 de julho, uma greve geral contra a política econômica do governo e do FMI foi tomando a forma de pressão direta sobre o Congresso Nacional, levando os parlamentares a se preocupar com seu futuro político. Criou-se um impasse entre a força da oposição e os poderes coercitivos do Estado, gerando incertezas na política brasileira, desorientando o quadro político. Mesmo entre os governos eleitos democraticamente, houve dura repressão aos desempregados e grevistas, o que os levou a perder prestígio, tornar-se conservadores e se confundir com governos do PDS.

Em 1984, a oposição e as entidades da sociedade civil uniram-se em defesa das eleições diretas e em pressões sobre o Congresso Nacional, do que resultou apenas uma conciliação. O que se presenciou no relacionamento entre Estado e oposição, de acordo com Alves (1984, p. 319), foi que, “após cada período de repressão (que refletia

a posição do setor de ‘segurança interna’ dos militares), o Estado encetava uma política de liberalização gradual, para diminuir o nível de tensão criada pela violência do Aparato Repressivo”. Mesmo durante a “abertura”, a repressão discriminava as classes trabalhadoras, sendo intolerante com os movimentos sociais de operários e camponeses. Em sua conclusão, a autora instigava a oposição a sair da negociação e partir para a ruptura nas estruturas formais do Estado de Segurança Nacional, para conquistar de fato uma transição democrática.

O PMDB teve uma formação e um percurso extremamente complexos, por ter se constituído em meio a um regime burguês-militar, por ter disputado eleições em um clima repressivo, ter conseguido se consagrar como porta voz legítimo da oposição e ter sobrevivido à ameaça de sua dissolução com a reforma partidária de 1979. Isso acarretou ao partido sérios problemas de identidade, que se tornariam mais evidentes a partir de 1985, quando o partido se tornou governo, tendo a responsabilidade de solucionar os problemas existentes. Além do desgaste decorrente do gradualismo das mudanças, durante as quais o partido acostumou-se a transigir para dar continuidade às disputas, havia a grave questão da indefinição de seu perfil ocasionada por sua própria constituição. Formado e fortalecido com base em um movimento de resistência ao regime autoritário, ele foi capaz de aglutinar grupos heterogêneos que, como vimos, sentiam-se representados no PMDB em função do objetivo maior, o de democratização do país.

[...] Esse objetivo é que dava identidade ao partido. Com o tempo, porém, foi-se criando uma situação em que essa identidade passou a significar coisas muito diversas para os diferentes grupos que integravam o partido ou lhe davam apoio eleitoral. Para alguns, a bandeira da resistência ao regime militar significava apenas o retorno à democracia que vigorara antes do Golpe de 64; para outros significava diminuição da intervenção do Estado na economia; para outros, ainda, era uma postura de esquerda, uma pregação de reforma social. É certo que, desde sua fundação, o PMDB incorporou um discurso reformista e popular, mas esse discurso foi sempre genérico, insuficiente para acirrar clivagens no

interior do partido. Não impedia que alas conservadoras e progressistas se julgassem representantes reais do partido. [...] (Kinzo, 1994, p. 146).

Para manter o equilíbrio entre as posições divergentes, era preciso adotar uma relativa indefinição ideológica, uma postura genérica, que ficou insustentável quando o partido teve de tomar posições concretas, seja participando do governo, seja atuando no Legislativo e nos trabalhos do Congresso Constituinte (1987-1988). Com a diluição de seu perfil ideológico e a implantação do pluripartidarismo, foi possível, nas eleições de 1985 para prefeito e de 1986 para governador, constatar que o PMDB perdera o apoio dos “setores mais pobres”. Nos anos subsequentes, esse partido entrou em uma nova fase e foi “se adaptando a um papel moderador, apoiado na difícil convivência entre as correntes que o compõem e em sua condição de centro do espectro político-ideológico” (Kinzo, 1994, p. 150).

Acompanhemos agora a trajetória política do PT, com suas formulações estratégicas, a fim de entender um dos mais expressivos movimentos das lutas de classes no período. Já na Carta de Princípios do futuro PT, de 1979, pode-se apreender seu caráter anticapitalista e classista.

A repressão ao movimento grevista de 1978/1979 foi essencial ao desenvolvimento da constatação da “necessidade objetiva”, nos termos da própria Carta de Princípios, de criação de uma organização política própria dos trabalhadores. É neste sentido que o caráter anticapitalista se faz acompanhar de uma outra característica inicial do partido que surgia: o caráter classista (Iasi, 2006, p. 378).

Ao analisar os documentos originais do PT, como esta Carta e a Declaração Política de outubro de 1979, Iasi (2006) identificou que uma das estratégias era levar a vocação anticapitalista a avançar para um horizonte socialista. Esse objetivo estratégico passaria por um governo dos trabalhadores, que criasse as condições para o estabelecimento de uma democratização real da sociedade e das instituições

políticas, finalidade que seria atingida quando essa classe exercesse o poder econômico e político.

O Manifesto da Fundação do PT, em 1980, reafirma seu caráter anticapitalista e a busca de independência e autonomia de classe, bem como o compromisso com a democracia, que se manifestava na própria forma de organização do partido, apoiado em decisões coletivas e com uma direção e programa decididos nas bases. Todavia, a meta socialista só reapareceria no 1º Encontro Nacional, em 1981.

Do 1º Encontro Nacional (1981) ao 5º Encontro Nacional (1987), o PT reafirmou sua estratégia de luta pelo socialismo. Em discurso de agosto de 1981, Lula afirmou que lutaria por uma nova sociedade na qual os trabalhadores seriam os donos dos meios de produção. Por isso, distinguia o PT do sindicato, que se limitava a melhorar as relações entre capital e trabalho. O debate se dirigiu então para o tipo de socialismo pretendido e ficava evidente que este se fundava em uma dupla diferenciação: “de um lado, a negação dos limites paliativos da socialdemocracia; de outro, a intenção de se diferenciar das transições socialistas caracterizadas como ‘burocráticas’” (Iasi, 2006, p. 387).

Nesse caso, o movimento dos trabalhadores passou de lutas sindicais para um partido de corte classista, que, buscando sua identidade e originalidade, negava-se a adotar modelos prontos e, no confronto real com seu adversário, projetava uma meta socialista. Para Iasi (2006, p. 390), “a classe apenas redescobria caminhos que parte de sua consciência ingênua acreditava que eram novos, daí a pretensão, que muitas vezes se confundiu com arrogância, de estar criando algo absolutamente original”.

No 2º Encontro Nacional (1982), traduziram-se taticamente os princípios firmados, com a finalidade de preparar o partido para as eleições, lançando candidaturas próprias e sem coligações. No 3º Encontro Nacional (1984), em razão da intensificação da aceitação do partido pelos trabalhadores e do aumento do número de movimentos populares em todo o país, a preocupação foi com a organização, as finanças e a formação política. Aprovou-se um Regimento Interno e adotou-se uma política de crescimento, para acumular forças com o

objetivo de “alterar a correlação de forças” em favor dos trabalhadores. Em 1985, organizou-se um Encontro Extraordinário para avaliar a campanha pelas eleições diretas e decidir se o PT participaria ou não das eleições indiretas. O fato marcante foi o surgimento, pela primeira vez, de uma divergência entre a bancada parlamentar e as diretrizes da direção nacional, para a qual pendeu a solução, o que demonstrava que o centro do poder ainda estava no partido e em sua identidade com um momento de lutas e ações sociais. O PT não participou das eleições indiretas, disputadas por Paulo Maluf e Tancredo Neves, e manteve sua independência de classe, sem aderir ao “pacto das elites” (Iasi, 2006).

O 4º Encontro Nacional, em 1986 foi marcado pelo posicionamento do partido na caracterização da formação social brasileira, alicerce para a estratégia do próximo encontro. Nesse posicionamento, caracterizou-se um “alto nível de desenvolvimento” do capitalismo brasileiro, marcado por profundas desigualdades regionais, por um desenvolvimento subordinado e dependente do capitalismo internacional, cujos resultados eram o endividamento financeiro e o controle multinacional de setores fundamentais da economia. Considerava-se que a estrutura de classes era própria do capitalismo, com uma poderosa burguesia, que incorporara e integrara setores como o industrial, latifundiário e financeiro, de comunicação e serviços, além do capital internacional monopolista. A classe trabalhadora ainda não se integrara e unificara satisfatoriamente, sendo constituída pela classe média urbana e rural, bem como pelos assalariados urbanos e rurais. Nos centros urbanos maiores, existiam grandes setores de “marginalizados”, não inseridos no mercado de trabalho, compostos tanto por expropriados rurais quanto por desempregados e cujos destinos prováveis seriam “a criminalidade, o tráfico de drogas, a prostituição e a violência de formas ‘antissociais’ que acabariam atingindo as próprias camadas assalariadas e os setores inferiores das classes médias” (Iasi, 2006, p. 397).

Já o Estado brasileiro foi caracterizado por sua modernidade, por seu poder e por trabalhar em benefício da classe burguesa. Nessas resoluções, os participantes do encontro afirmaram que não havia

condições imediatas para uma ruptura radical com a ordem burguesa, porque não havia ainda no conjunto da classe a consciência dessa necessidade. Essa constatação já era resultado de uma concorrência de fatores, de um equilíbrio de forças, de uma ação das lideranças para conquistar as consciências dos trabalhadores contra o senso comum. O problema, de acordo com Iasi (2006, p. 401), era que “a política do ‘acúmulo de forças’ acabara por moldar um comportamento de classe para ações táticas cada vez mais distantes do objetivo estratégico”. Esse acúmulo de forças, naquele momento, era visto como uma tática para consolidar o bloco social dos trabalhadores, atraindo os pequenos proprietários e assalariados com remuneração superior, numa política de alianças que excluía a grande burguesia. O pressuposto era que o desenvolvimento do capitalismo e a luta de classes favoreciam o acúmulo de forças e ampliação dos espaços democráticos, sendo essas conquistas populares uma espécie de “ponte” para alcançar a meta estratégica socialista.

O 5º Encontro Nacional, ocorrido em dezembro de 1987, foi marcado por grandes mobilizações sociais, mas também por uma inflexão profunda na dinâmica da luta de classes, constatada pelo fracasso de uma tentativa de greve geral, pelo recuo e pela defensiva do movimento sindical. O capital iniciou uma resistência profunda, visível na discussão a respeito do atendimento das reivindicações da greve da transnacional General Motors Company (GM), de São Caetano: a gerência mundial ameaçou que preferia deixar o país a ceder às exigências dos trabalhadores que ocupavam a fábrica. Para evitar o impasse, tentaram-se medidas paliativas; ao mesmo tempo foi implantada uma reestruturação produtiva, cuja política quebrou o poder de mobilização dos sindicatos pela base.

Em 1988, com a prorrogação do mandato do então presidente José Sarney para cinco anos, em decorrência do momento político, houve uma ampla mobilização contra a política econômica do FMI, identificada como a causadora da dívida externa e da baixa qualidade de vida dos assalariados. Iasi (2006, p. 413-414) observou que “vivíamos um momento muito particular no qual a expressão política da classe, e com ela seu partido, alcançavam pontos de grande

maturidade, ao mesmo tempo em que sua base iniciava um processo crescente de crise e defensiva”.

O PT, conseqüentemente, passou a lidar com ameaças à unidade interna. Suas resoluções quanto ao objetivo estratégico socialista demarcam a necessidade de um momento específico entre o processo tático de acumular forças, para gestar formas embrionárias de poder proletário, como cooperativas, conselhos populares, etc., e o socialismo efetivamente democrático, o poder exercido “pelos” trabalhadores: esse momento seria o que os trabalhadores precisavam para acabar com o domínio político da burguesia, colocando o Estado a seu serviço. Essas formulações tinham como objetivo diferenciar os que estavam dentro e os que estavam fora do PT – como os políticos progressistas do PMDB, os partidos comunistas, a velha estrutura sindical, a política tradicional ou populista –, mas também os companheiros que, internamente, defendiam a linha revolucionária e identificavam a política do acúmulo de forças com uma linha reformista. Estes últimos eram então uma minoria no PT.

Apesar das divergências internas quanto à forma e o ritmo das táticas, ou seja, se o caso era de acúmulo ou de ruptura, prevalecia certo consenso quanto ao objetivo estratégico socialista e quanto ao fato de a burguesia ser a inimiga principal a combater. Esse dois aspectos eram uma remanescência do processo de fusão de classes ocorrido em um momento de intensas lutas sociais que de fato contrapuseram a burguesia aos trabalhadores. O problema remontava à inclusão no leque de alianças de parcelas de pequenos e microempresários, ou seja, daqueles que estabeleciam uma relação de compra de força de trabalho e a exploravam: a pequena burguesia, que não pertence à classe trabalhadora.

Esse embate interno era perceptível na campanha das diretas, a qual confundia forças sociais distintas no movimento que, unindo trabalhadores e burguesia, isolava a ditadura. Essa “aliança tática” seria criticada por certos setores do partido, provocando reações do bloco majoritário. Segundo as resoluções, a aliança dos trabalhadores com a pequena burguesia seria uma questão estratégica, tanto para destruir o capitalismo quanto para construir o socialismo, momento em que

haveria a convivência entre essas classes, como forma democrática de socialismo proposto. Com a “surpreendente” descoberta do “Estado moderno” brasileiro, este estaria aberto à disputa das diversas classes. Iasi (2006) destaca algumas imprecisões nesse quesito, como a incompreensão do caráter de classe de um Estado e de sua composição. O fato de o Estado recrutar funcionários assalariados não pode ser confundido com sua abertura para a disputa de distintas classes. O Estado não é obrigado a incorporar as instituições da sociedade civil, ao contrário, é por meio delas que ele se legitima e perpetua. Não serve hoje à hegemonia da burguesia e amanhã à hegemonia do proletariado, ele é um Estado a serviço dos interesses de classe e, no caso do capitalismo, da classe burguesa.

[...] O que transparece nas resoluções é um pano de fundo em que há uma mal digerida tradução do conceito gramsciano de hegemonia, seja no mundo da prática política (cujo principal responsável é uma leitura chamada de “eurocomunista” que se espalhou, principalmente a partir da mudança de rumos do PCI [Partido Comunista Italiano]), assim como no campo acadêmico por uma certa leitura da obra de Gramsci, fundamentalmente pela contribuição de Carlos Nelson Coutinho (Iasi, 2006, p. 425).

Outra conclusão significativa resultante do 5º Encontro Nacional foi a de que o capitalismo brasileiro seria um processo inconcluso, pois, apesar de sua expansão acelerada, mantivera o latifúndio, subordinara-se ao imperialismo e não incorporara à produção milhões de pessoas. Dessa maneira, a burguesia ficava “impedida” de hegemizar a sociedade, o que a levava à necessidade de manter o fator repressivo. A partir de 1985, o PT assumia assim uma nova alternativa, intitulada “estratégia democrática popular”, que contrapunha à impossível hegemonia da burguesia outro projeto, capaz de unificar os setores explorados pelos monopólios: uma possível hegemonia popular.

Portanto, na ordem do dia, estaria disposto um conjunto de medidas que visavam superar os entraves que impediriam um desenvolvimento e que dessem conta exatamente destas

tarefas: superar as desigualdades regionais, incluir milhões nos frutos do desenvolvimento, superar o caráter coercitivo do Estado por um Estado “moderno” democrático, buscar uma inserção não subordinada na ordem econômica internacional, romper o círculo perverso do endividamento financeiro e a subjugação aos ditames do FMI, fazer uma reforma agrária. Para se contrapor à hegemonia burguesa, que segundo as formulações tinha dificuldade de se efetivar, e realizar estas tarefas seria necessária uma “aliança de classes dos trabalhadores assalariados com as camadas médias e com o campo” (Iasi, 2006, p. 428).

A finalidade de tal formulação era unificar o PT, rompendo com a tradição reformista e/ou vanguardista, mas isso acabou resultando em uma versão muito próxima da “estratégia democrática nacional” do PCB, com quem o PT disputava a direção política da classe trabalhadora. A estratégia democrática nacional do PCB prevaleceu dos anos de 1950 até 1964 e tinha os seguintes entendimentos comuns com a estratégia democrática popular do PT: um desenvolvimento capitalista inconcluso devido à dependência com o imperialismo, a permanência do latifúndio e a impossibilidade da revolução democrática devido às debilidades da burguesia nacional.

O PT tentou então, em 1987, demarcar as diferenças, rejeitando a alternativa do PCB de aceitar uma aliança com a burguesia nacional. O programa “democrático” seria fundamentado em uma aliança com a “pequena burguesia” e sua ação se caracterizaria por tarefas que não se confundiam com as da burguesia. Por meio de ações “anti-imperialistas, antilatifundiárias e antimonopolistas”, a luta adquiriria, portanto, um caráter “popular” e não “nacional”. Iasi (2006) destacou as palavras como forma de diferenciar os discursos, de mostrar a estreiteza da expressão “classe trabalhadora” nas novas formulações e as razões de sua substituição pela palavra “povo”, com o que se daria um caráter “popular” às transformações.

Tratava-se de uma visão da revolução “dentro da ordem” que só se completaria “contra e fora da ordem”. Marx, contrapondo-se à tese anarquista revolucionária de uma sociedade sem classes e sem Estado,

apresentara o socialismo como uma transição necessária; o PT apresentou “uma transição antes desta transição, uma ‘etapa’ nos termos do pensamento da Terceira Internacional”, na qual seria necessário “realizar as ‘tarefas democráticas em atraso’ para só depois iniciarmos as transformações propriamente socialistas” (Iasi, 2006, p. 431-432). A questão era o sentido dessa “etapa democrática” em um país já com relações de produção capitalistas predominantes e com um Estado nacional burguês moderno.

O 5º Encontro Nacional lançava assim as bases para uma estratégia de adiamento das mudanças revolucionárias. Por meio de um longo processo de acúmulo de forças, seja no movimento de massas, seja na ocupação dos espaços institucionais, a meta era colocar em prática as mudanças do “Programa Democrático e Popular”, cujo desfecho seria uma vitória nas eleições presidenciais, ponto institucional que tornaria possível iniciar um processo de ruptura socialista.

A conjuntura política e econômica dos anos de 1988 e 1989 antecipou a possibilidade da vitória do candidato Lula às eleições presidenciais, seja pela acentuação da crise econômica seja pela crise de legitimidade do governo Sarney. O insucesso do plano cruzado precipitou as intensas mobilizações grevistas do período. Em 1988, o PT venceu em trinta e seis prefeituras e a disputa presidencial estava polarizada entre Lula e Brizola. O bloco conservador, todavia, conseguiu se unir, apesar da crise do PMDB, apresentando como alternativa o governador de Alagoas, Fernando Collor de Mello.

No 6º Encontro Nacional, de 1989, foi proposto um programa estratégico para uma possível chegada do PT ao governo, caso em que ele se declararia socialista, porque a candidatura de Lula representaria um governo dos trabalhadores. O PT estava otimista quanto à possibilidade de conquistar o executivo, embora não tivesse completado o acúmulo de forças previsto. O governo “democrático popular” seria uma continuidade da política de acúmulo de forças, com a vantagem de possibilitar sua aceleração, criando condições para uma ruptura socialista no país, por meio de reformas fundamentais, organização dos movimentos sociais e “elevação do nível de consciência dos trabalhadores”. Esse governo e a transição ao socialismo seriam “elos

do mesmo processo”, ficando explicitado nesta resolução o caráter da “transição para transição” e a previsão de uma inevitável reação conservadora, que geraria tensões. Estas seriam enfrentadas democraticamente pela mobilização e pela luta da maioria. Fato importante destacado por Iasi (2006, p. 451) “é que a meta socialista praticamente desapareceu na ação concreta da campanha, ainda que o caráter popular e de mobilização militante tenha marcado a disputa de 1989”.

A história demonstrou que, apesar dos problemas existentes nas estratégias da burguesia nacional, apesar de sua crise política, ela não encontrou problemas para exercer sua hegemonia, pois garantiu a prorrogação do mandato de Sarney, sua sucessão com Collor, que derrotou Lula, depois o governo de Itamar Franco e, por último, o de Fernando Henrique Cardoso, em dois mandatos consecutivos. O PT, com a derrota eleitoral de 1989 e diante da nova conjuntura da década de 1990, iniciou, como veremos na segunda parte deste trabalho, uma inflexão à direita, definindo-se pela estratégia democrática popular. Esse foi o movimento da classe trabalhadora nas décadas de 1970 e 1980, visualizado por meio da trajetória do PT, que, criado com um corte classista e anticapitalista e tendo acompanhado a efervescência das lutas de classes ocorridas no período, terminava marcado pela defensiva e pelo rebaixamento de suas metas.

Processo semelhante pode ser constatado na história da constituição e do desenvolvimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Sua criação foi formalizada em São Bernardo do Campo, São Paulo, no 1º Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat), realizado em 1983 com a presença de mais de cinco mil delegados e de convidados internacionais. Para Tumolo (2002, p. 110), sem desconsiderar a rica história desse movimento no país, que remonta à segunda metade do século XIX, “é possível afirmar que, por razões históricas, a CUT se constituiu numa das mais (senão a mais) profícuas e importantes experiências do movimento operário-sindical no Brasil”.

Ao analisar a história da CUT, Tumolo (2002) indicou a emergência de duas grandes forças no movimento sindical: as “oposições sindicais”, como a dos metalúrgicos de São Paulo, e o “novo sindicalismo”, que nascia com a experiência de São Bernardo. Com as greves

ocorridas entre 1978-1980, na região do ABCD paulista, foi reinaugurado e reconstruído o movimento sindical após um longo e duro período de repressão ditatorial. As causas para a emergência do novo sindicalismo podem ser atribuídas à alta concentração operária na região do ABCD paulista, à unificação da luta contra o arrocho salarial e à superexploração da força de trabalho, além das contradições da própria ditadura. Tumolo (2002, p. 113) concluiu que “o *novo sindicalismo*, as *oposições sindicais* e o *sindicalismo rural* foram as três principais organizações sindicais que formaram” a CUT.

Para se diferenciar e se contrapor a outras correntes sindicais, a CUT, desde o início, buscou construir sua identidade política com uma perspectiva classista e anticapitalista. Isso gerou discordância no movimento operário, levando à criação de duas centrais: CUT e Comando Geral dos Trabalhadores – CGT. O projeto político inicial da CUT, de caráter socialista, foi confirmado em 1986, no Rio de Janeiro, no II Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (ConCUT), no qual também se formalizaram duas tendências internas na CUT: a “Articulação Sindical” e a “CUT pela base” (Gianotti; Lopes Neto apud Tumolo, 2002).

A marca registrada do primeiro período da CUT (1983-1986) se alteraria ao final da década de 1980, como já tinha sido sinalizado no III ConCUT, de Belo Horizonte, em 1988. Segundo Rodrigues (apud Tumolo, 2002, p. 116), este fora “o último congresso de *massas* da Central Única dos Trabalhadores e o maior de todos”: fechava-se nesta reunião “um ciclo na vida da CUT”, encerrava-se a fase “heroica” do movimento operário e do sindicalismo no Brasil ocorrida de 1978 a 1988.

O III ConCUT expressou o acirramento das disputas entre as duas principais concepções sindicais: a Articulação, tendência majoritária, que defendia que a CUT se tornasse uma central de organizações sindicais, combativa; e a da esquerda socialista que preconizava que ela se tornasse uma central de luta anticapitalista. Na discussão de seu estatuto, houve uma “verdadeira batalha” quanto ao critério de escolha dos delegados para os fóruns decisórios da CUT, tendo sido aprovada “uma diminuição drástica no número de delegados

para os próximos congressos”, sob o pretexto de que “era impossível continuar realizando os congressos com a participação ‘massiva’ de representantes” (Tumolo, 2002, p. 119).

Em 1988, a CUT iniciava assim um processo de transição que se estenderia aproximadamente a 1991, levando-a a alterar substancialmente seu projeto político: de uma ação sindical combativa, de confronto, de cunho classista e anticapitalista, ela se caracterizaria por um sindicalismo propositivo e negociador. Tumolo (2002) sustenta a tese de que esse processo deve ser entendido como uma resposta política da CUT para a vitória do capital no plano mundial, obtida por meio da consolidação do padrão de acumulação flexível. Em seu período inicial na segunda metade dos anos de 1970 e durante os anos de 1980, o movimento sindical brasileiro cresceu intensamente, contrariando a tendência da maioria dos países centrais, nos quais o sindicalismo entrou em processo de discenso. No entanto, na virada da década de 1980 para a de 1990, o sindicalismo brasileiro entrou em sintonia com os demais países³⁷.

Tal mudança de estratégia política teve desdobramentos na formação sindical, embora não de modo linear e nem mecânico. É possível afirmar, todavia, que a primeira fase de formação sindical da CUT, que foi de 1984 a 1986, foi assentada “sobre uma base de contorno classista, com perspectiva anticapitalista e socialista, que se expressou na configuração daquelas primeiras atividades que visavam estabelecer a articulação entre a formação sindical com a formação de quadros políticos” (Tumolo, 2002, p. 217-218). Nessa fase, delineou-se gradativamente um programa de formação composto por seminários e cursos-relâmpagos, organizados de acordo com as demandas conjunturais do movimento sindical ao lado de cursos de aprofundamento, de maior duração, que analisavam e discutiam grandes questões da luta de classes, como as referentes ao sindicalismo, às noções básicas de economia política, à história do movimento operário-sindical no

³⁷ A atividade grevista demonstrou claramente esse movimento descendente no Brasil. De 1985 a 1989 houve uma linha ascendente, atingindo quase 108 milhões de trabalhadores/hora parados. Em 1994, depois de uma queda significativa, havia somente 10,5 milhões de trabalhadores/hora parados (Tumolo, 2002).

Brasil. Projetou-se, inclusive, um curso sobre a história das revoluções socialistas, que, ao que se indica, não chegou a ser executado.

No final da década de 1980, a formação sindical da CUT foi deixando de ter como referência estes princípios políticos. Adquirindo um caráter instrumental, redefiniu seu enfoque global e abandonou temáticas como as referentes às classes sociais, ao Estado, à ideologia, à história do movimento operário no Brasil e no mundo e também à economia política. Ao suprimir esses temas fundamentais, que garantiam aos participantes uma formação de cunho classista, cujo objetivo era municiá-los para o combate contra o capitalismo e para a construção do socialismo, a formação sindical foi sendo gradativa e radicalmente modificada, adquirindo um caráter crescentemente “instrumental”. Para Tumolo (2002, p. 170), isso significou, “ainda que jamais tenha sido explicitado, não só uma mudança de rumo” na formação ofertada, “mas, principalmente, uma alteração e redefinição dos princípios originais da formação sindical cutista”. Essa tendência instrumental se caracterizaria por uma estratégia sindical “afirmativa” e “propositiva”, tendo a democracia como valor fundamental.

Para encerrarmos esta análise histórica dos projetos políticos e estratégicos dos partidos, apresentamos a posição do PCB, por sintetizar as questões essenciais que marcaram os projetos sociopolíticos em disputa. No final da década de 1970, esse partido vivenciou a mesma polêmica que tinha presidido sua formulação estratégica anterior, embora sob nova forma:

Com a crise da ditadura, no final da década de 1970, reapresentou-se a mesma polêmica na forma de uma frente democrática nacional ou frente popular. Mas, mesmo neste quadro, que colocaria em campos opostos o PCB e o nascente PT, no período que se seguiria, a esquerda brasileira operava nos marcos de uma formulação democrática, diferenciada apenas na ênfase da política de alianças como democrática nacional (supondo ainda uma aliança com “setores progressistas” da burguesia nacional) ou democrática popular, na qual a aliança seria prioritariamente com setores explorados pelo capitalismo, como os trabalhadores

assalariados urbanos e rurais e o campesinato, chegando, no máximo, a admitir alianças com setores médios e a pequena burguesia (PCB, 2009, p. 3).

Foi a estratégia do PT, a democrática popular, que hegemonizou as lutas nas décadas de 1980 e 1990. Ela “se fundamentava na suposição de que havia ‘tarefas democráticas em atraso’, mas que a subordinação estratégica da burguesia nacional impedia que elas pudessem ser resolvidas no âmbito de uma revolução socialista hegemonizada pelo proletariado” (PCB, 2009, p. 3), optando pela via do acúmulo de forças nos espaços institucionais. Os desdobramentos de tal estratégia serão vistos na sequência dos estudos, na segunda parte desta exposição.

Como nosso intuito é identificar o projeto político estratégico da PHC e suas obras desse período não trazem referências diretas à questão político-partidária, embora tratem da questão da relação entre educação e política, procuramos na produção posterior dos autores alguns indícios que revelassem com qual formulação estratégica estavam mais identificados.

A pesquisa de Máximo (2008) nos forneceu alguns elementos importantes, ao investigar o envolvimento de dois grupos de educadores brasileiros com a prática política, por meio de entrevistas concedidas no período de 1993 a 1996. Ele verificou que, na trajetória pessoal do primeiro grupo, composto por Saviani, Cury e Libâneo, além de Selma Garrido Pimenta, não houve engajamento político dos intelectuais no que se refere ao partido político e nem em relação a qualquer tipo de vínculo direto com as massas. Já em relação ao segundo grupo, composto por Paulo Freire, Moacir Gadotti e Mário Sérgio Cortella, houve uma conciliação das atividades acadêmicas com a atuação em quadros de partidos políticos, principalmente no PT, e também com as atividades ligadas às massas. Interessa-nos aqui a posição do primeiro grupo, porque nos fornece elementos para a apreensão da articulação entre a educação e a política na PHC³⁸.

³⁸ Esclarecemos aqui que nosso intuito não é o de criticar os autores por sua não atuação partidária e nem pelo não envolvimento direto com as massas, pois considera-

Na entrevista concedida para essa pesquisa, Saviani reafirmou as *Onze Teses sobre educação e política*, apresentadas na obra *Escola e democracia*, preconizando não haver incompatibilidade entre a atividade político-partidária e a atividade científica, até porque a educação seria plena de sentido político. Para Máximo (2008), a compatibilidade afirmada pelo autor era apenas formal, já que ele e os demais entrevistados do primeiro grupo ofereceram vários argumentos para justificar seu trabalho restrito ao âmbito da academia. Dentre eles, destacam-se a defesa da autonomia da cultura e da dimensão política intrínseca à educação, que no parecer de Máximo (2008, p. 198) acabam revelando uma adoção do princípio da autosuficiência política da educação, como uma espécie de “profissão de fé”, embora a negassem em tese. “Desse modo, o significado político das suas atividades sustenta-se numa espécie de intencionalidade racional a favor das transformações sociais”.

Os educadores do primeiro grupo foram instigados por Máximo (2008) a justificar o seu não engajamento na política partidária. As razões apresentadas foram: a ausência de interesse pessoal pelo poder no âmbito do Estado, o risco da militância ameaçar a liberdade de expressão e de pensamento, além do temor do centralismo democrático. Saviani aprofundou-se nas respostas e destacou a contradição do intelectual nesse quesito. Na avaliação de Máximo (2008, p. 199-200), todavia, ele revelou “argumentos apenas formais, de pouca sustentação”, ao justificar sua recusa em aderir a qualquer partido político na década de 1980, “fundamentando-se na tese de que as esquerdas não deveriam dividir-se”. Ele explicou que, como havia alunos na pós-graduação de distintos partidos, ele teria preferido não se filiar para não dividir as forças da esquerda³⁹.

mos que a influência política dos mesmos não se restringe a estes espaços. O fato de não estarem engajados na política partidária não significa que não estejam atuando na política, ao contrário, é possível constatar, por exemplo, a influência política da PHC perante os educadores e até na formulação de políticas públicas.

³⁹ Máximo (2008, p. 199-200) considerou que esse argumento perdeu força e o que parecia mais sólido foi a justificativa “da incompatibilidade – não confessada – entre as exigências da atividade acadêmica e a vida partidária”, pois os diversos argumentos “desembocam na prioridade do aprofundamento teórico, no âmbito acadêmico, que,

Máximo (2008) considerou que houve uma mútua exclusão das atividades partidárias e acadêmicas. Seria preciso priorizar uma em detrimento da outra pois o ingresso no partido ou a atividade científica exigiriam dedicação integral. Saviani (2011b, p. 88) reproduziu essa entrevista na coletânea organizada recentemente e aí ficou evidente esse posicionamento: “O meu argumento era: se eu estou filiando-me nesse partido, é porque eu quero trabalhar na construção desse partido, quero dar o melhor de mim para que ele cresça, fique grande e chegue ao poder. Isso implicaria, para mim, uma mudança de prioridades”.

Essa entrevista é útil principalmente porque caracteriza seu posicionamento diante da complexa questão político-partidária e de suas estratégias, que marcaram a década de 1980. Ele explica que teve contato com alunos da pós-graduação que eram do PCB na segunda metade da década de 1970. Lembremo-nos de que seu contato com o marxismo ainda era incipiente, pois só começou a analisar textos do próprio Marx em 1978. Em 1976, em São Carlos, ao abrir o curso de Mestrado, ele recebeu um convite para entrar na clandestinidade. Foi lá que também conheceu com militantes do MR-8, quando dialogou com uma aluna militante sobre a questão partidária, expondo seu posicionamento em relação ao partido:

[...] E quando o tema era a questão partidária, eu expunha para ela minha visão do problema, inclusive minhas restrições, não aos partidos, mas às formas como esses partidos estavam no Brasil, como as fragmentações das esquerdas, com o MR-8 digladiando-se com o PCB, o PCdoB etc. Uma vez, inclusive, ela disse que se eu entrasse no partido, no MR-8, rapidinho eu iria para a cúpula. E eu disse: “acho que não vem ao caso!”. E ela brincou comigo: “Bom, na verdade, você já é um partido” (Saviani, 2011b, p 85).

a rigor, exclui a militância partidária”. A seu ver, a mesma lógica argumentativa fora empregada por Saviani para justificar seu afastamento das massas. Apesar de sua luta ser a favor dos interesses das massas, ele não realizava o trabalho com as mesmas porque elas o teriam afastado do trabalho sistemático, que era o mais importante para elas mesmas. Para Máximo (2008), esse tipo de atuação era fundamental, por isso houve certa “cobrança” disso, o que nos parece ser problemático.

Por parte do PT, no final da década de 1970, ele também recebeu certa pressão para filiar-se. O problema foi o PT ter surgido em contraposição ao PMDB e ao PCB e, secundariamente, ao PCdoB, com os quais ele já trabalhava e tinha objetivos comuns, desenvolvendo atividades de políticas educacionais e ações educacionais conjuntas. A questão mais relevante para sua não filiação nem ao PT e nem a esses partidos era porque sua atuação aglutinava elementos de diferentes posições das esquerdas. Como ele não queria dividir a esquerda e como o trabalho que desenvolvia extrapolava as divisões de caráter partidário, preferiu não se filiar aos partidos disponíveis na época.

Máximo (2008) questionou os entrevistados sobre a ausência que se criou no meio educacional em relação ao tema do partido político, que virou uma espécie de “tabu”, no que diz respeito ao envolvimento dos professores com a política. Inclusive se dirigiu a Saviani perguntando se as onze teses que publicou não teriam contribuído para despolitizar o magistério, no que ele respondeu com cautela, explicando que elas foram produzidas num contexto em que a participação política do professor era uma palavra de ordem, vigorando um politicismo. Por isso ele concentrara-se em defender a especificidade da educação naquele momento, para “desembaraçá-la da política”, mesmo sem negar que “há uma subordinação real da educação à política” (Máximo, 2008, p. 211).

Por fim, os três entrevistados do primeiro grupo reafirmaram que seus fundamentos teóricos estavam assentados na mesma base teórica, marxista, embora todos reconhecessem que houve influências anteriores na sua formação pessoal e que estas deixaram marcas, embora não como concepções estruturadas. “Como experiência de vida, de formação, a experiência da carreira religiosa talvez tenha me marcado, com a ideia de altruísmo, de humildade, de você não disputar o poder” (Saviani, 2011b, p. 94). Apesar de todos se reconhecerem no marxismo, Máximo (2008, p. 226) constatou que este foi “percebido pela via de leituras gramscianas, com enfoque no ‘universo’ superestrutural”, cuja marca era a atuação nos aparelhos da sociedade civil, marcadamente no setor público, com prioridade no elemento consenso, não havendo

dúvidas quanto à “defesa da democracia” e à prevalência “do elemento persuasão sobre a coerção”.

Mais recentemente, na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2007a, p. 412) forneceu novos elementos para a identificação do movimento dos educadores envolvidos com a elaboração da PHC. Estes estiveram envolvidos mais diretamente com o PMDB e os partidos comunistas. Ao situar as ideias “contra-hegemônicas”, surgidas na transição democrática que se seguiu ao golpe burguês-militar, o autor identifica certa ambiguidade e heterogeneidade, pois nestas havia desde posições liberais progressistas até as radicais anarquistas. Apropriando-se da denominação dada por Snyders, denominou-as de “pedagogias de esquerda”, não de marxistas ou revolucionárias. Ao agrupá-las, distinguiu duas modalidades de propostas: uma centrada na educação popular, de certo modo à margem da estrutura escolar, inspirada principalmente em Paulo Freire; e outra pautada pela centralidade da educação escolar e a defesa intransigente da escola pública, que aglutinou representantes na Revista Ande.

Ao se referir à conjuntura política, Saviani (2007a, p. 413) situou a referência principal da primeira tendência no PT e da segunda tendência, na qual inclui a PHC, identificou maior proximidade “com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e secundariamente com o PT”.

O agrupamento da PHC vivia as contradições do momento em toda sua extensão, como fica visível nesse posicionamento, inclusive no que se referia às estratégias adotadas pelos partidos políticos. Por isso a dificuldade em precisar a proposta política específica que direcionava suas lutas e aspirações. É possível afirmar que ela é produto de indefinidas posições políticas, que adquiriam unidade por meio de dois princípios que pareciam ser os mais importantes naquele período: a luta pela ordem democrática e a defesa da escola pública.

A partir dessa visão de conjunto do período em questão torna-se possível avançar na discussão. Nessa outra etapa de nossa análise, recuperaremos os debates teóricos travados pela PHC nessa primeira fase. O objetivo é resgatar as fontes teóricas, os interlocutores críti-

cos e os autores que serviram de base à PHC, para obter uma visão mais abrangente e precisa da totalidade de seu processo de construção teórica.

1.3 OS INTERLOCUTORES E AS MATRIZES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O debate teórico que envolveu a constituição dessa proposta foi intenso, como já constatamos em alguns momentos desse trabalho, com polêmicas e críticas acirradas a determinadas posições educacionais. As críticas às propostas burguesas de ensino foram direcionadas à pedagogia tradicional, à escola nova e ao tecnicismo, este considerado por Saviani como uma terceira teoria pedagógica⁴⁰. As polêmicas instauradas podem ser acompanhadas nas publicações especializadas em educação dos anos de 1980⁴¹. As reações mais acaloradas se deram por parte dos escolanovistas, que também se consideravam progressistas e tiveram suas proposições abaladas com as alcunhas de reacionários e antidemocráticos dadas nos artigos escritos na época por Saviani (2003b). O combate às teorias que advogavam a desescolarização e também às que defendiam a educação popular foi realizado pelos educadores envolvidos com a elaboração da PHC, mas este foi menos intenso e evidente, ao menos na produção bibliográfica do período.

O mais explícito e que nos interessa mais diretamente, por isso será objeto de estudos mais aprofundados, foi em relação aos autores considerados “crítico-reprodutivistas”, por envolver teorias que tam-

⁴⁰ Esse é um aspecto que mereceria estudos mais aprofundados, inviáveis nesse trabalho. Até que ponto o tecnicismo pode ser considerado uma proposta distinta da escola nova? Não localizamos em nenhum dos autores matriciais consultados referências à existência dessa pedagogia específica, que ao que tudo indica foi destacada por Saviani. O próprio autor (2007a, p. 380), posteriormente, indicou a proximidade entre a escola nova e o tecnicismo, embora apontando substantivas diferenças, como veremos no terceiro capítulo.

⁴¹ É possível acompanhar, por exemplo, a polêmica travada entre Cury e Cunha, a respeito das categorias da reprodução e da contradição, na revista *Educação e Sociedade*, números 9 e 10, no ano de 1981. Também a revista da *Ande* foi um importante veículo de divulgação das novas ideias educacionais.

bém se colocavam no campo da esquerda. Isso é crucial, portanto, para apreendermos a questão político-estratégica que fundamenta a PHC. O destaque de Saviani (2003b) foi para as produções de Bourdieu e Passeron, de Althusser, bem como de Baudelot e Establet, por isso as estudamos nesse item, situando-as em meio ao debate daquele período.

Além dos interlocutores críticos, retomamos também os autores matriciais que contribuíram em sua fundamentação. Nesse caso foram priorizados aqueles que são mais diretamente referidos pelo autor, como Gramsci e outros autores que analisaram a educação numa perspectiva marxista. É o caso de Snyders e Suchodolski. O estudo de Gramsci se restringiu em retomar questões cruciais que afetaram a proposta da PHC. Apesar de Marx ser uma referência básica, não consideramos apropriado realizar uma análise específica de seu pensamento nesse momento, o que demandaria boa parte do tempo e do espaço de nossa discussão. O confronto com suas proposições teóricas se dará no decorrer do trabalho como um todo. O objetivo da retomada dos autores acima especificados é investigar a veracidade e a extensão das assertivas feitas em relação aos mesmos, a fim de reunir elementos suficientes que permitam uma análise crítica e consistente dessa primeira fase.

1.3.1 Os “crítico-reprodutivistas” e a análise da escola

O primeiro destaque a ser dado nesse aspecto é a influência francesa. Os autores criticados pela PHC, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e Althusser, produziram as obras estudadas na década de 1970, em meio a inúmeras e distintas contradições naquele país. Eles atuavam na área da sociologia e alguns também militavam em partidos políticos.

Nogueira (1990) nos fornece alguns elementos para apreendermos o contexto no qual se inseriam suas produções. Segundo a autora, não por acaso, foi no imediato pós-guerra, nas décadas de 1950 e de 1960, que a Sociologia da Educação se constituía como um dos principais ramos da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos.

Isso expressava a preocupação com o crescimento das instituições de ensino e com as medidas necessárias para organizá-las, ocasionando uma multiplicação dos financiamentos para a pesquisa educacional. A explicação desse fenômeno não pode ser compreendida a partir de um enfoque ingênuo, ao contrário, ela só se torna visível ao cotejá-lo com as condições sociais objetivas daquele período.

Se por um lado os anos de 1950 e 1960 vivenciaram um rápido crescimento do comércio e da produção nos países centrais, constituindo o mito da “Era Dourada do capitalismo”, e fornecendo as condições para o financiamento dos “pactos sociais” das décadas do pós-guerra; por outro desencadearam a crise de superacumulação capitalista, que foi marcada, segundo Silver (2005, p. 157) “por competição intercapitalista intensa e por uma redução geral dos lucros”. Foi no contexto dessa crise que sucumbiram os pactos sociais de acomodação dos trabalhadores no pós-guerra.

A solução adotada pelo capital foi a intensificação do ritmo de trabalho, a fim de resolver os problemas gerados com a crise de lucratividade e a competição intercapitalista. Esta se mostrou, contudo, contraproducente, pois gerou no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, uma revolta declarada, além da não cooperação, das ondas grevistas e do radicalismo trabalhista nas indústrias fordistas da Europa central. Para Silver (2005), os contra-ataques do capital e dos Estados nos anos de 1970 foram indiretos, combinando eficientes soluções espaciais, tecnológicas/ organizacionais e financeiras, que enfraqueceram os movimentos dos trabalhadores dos países centrais nos anos de 1980. Instaurou-se uma profunda crise nos movimentos trabalhistas, revertendo suas conquistas e resultando em derrotas das suas greves, que nesse período já tinham adquirido um caráter defensivo.

Portanto, na década de 1970, quando teve de escolher entre atender às reivindicações do povo pelo cumprimento das promessas hegemônicas ou às reivindicações dos capitalistas pela restauração de condições favoráveis à acumulação, os Estados-metrópole evitaram escolher. Em resposta, o capital “entrou em greve”. O capital, cada vez mais móvel, “votou com os pés”, não apenas intensificando e aprofun-

dando o deslocamento geográfico do capital produtivo para área de baixos salários, mas também acumulando capital em forma líquida nos paraísos fiscais internacionais que proliferavam na época. E na medida em que a produção industrial ainda se concentrava nos países centrais, as soluções tecnológicas e a crescente dependência do braço imigrante tornaram-se estratégias capitalistas cada vez mais importantes (Silver, 2005, p. 158-159).

Essa crise, que se instaurou no movimento operário dos países centrais, não ocorreu em todos os lugares. No caso de países da periferia do sistema, como o Brasil, cujas indústrias de bens de consumo duráveis obtiveram uma rápida industrialização, novos movimentos foram “criados como consequência tanto das soluções espaciais buscadas pelo capital corporativo multinacional como dos esforços estatais de modernização via substituição de importações” (Silver, 2005, p. 159). Iniciados com um caráter marxiano e não apenas de lutas defensivas, esses movimentos entraram em crise na década de 1990, em virtude das soluções adotadas pelo capital e pelos Estados para seu enfrentamento. Esse processo contou com inovações em tecnologias, em formas de organização, além da ascensão do neoliberalismo, que vinha sendo implementado nos países centrais desde a década de 1970. Harvey (2004, p. 157) preconizou que as vitórias eleitorais de Thatcher (1979) e Reagan (1980) representaram a “consolidação do que já vinha acontecendo em boa parte dos anos 70”.

Não por acaso, a maioria dos autores que vamos abordar realizaram o debate crítico na França, país privilegiado para analisarmos a dinâmica da luta de classes inerente ao modo de produção capitalista e suas contradições. No séc. XIX, Engels (2011, p. 22) definiu de forma precisa a importância histórica deste país, “em que cada uma das lutas de classe históricas foi travada até a decisão final e em que, em consequência disso, também as formas políticas alternantes, [...], assumiram contornos bem nítidos”. Naquele momento, três revoluções europeias tiveram seu epicentro em Paris: em 1830, em 1848 e em 1871.

Arcary (2008) analisou o movimento francês de maio de 1968, situando-o em meio à história das revoluções capitalistas na França,

fornecendo-nos outros elementos que explicitam a dinâmica da luta de classes nas décadas de 1960 e 1970 na França. Desta forma se torna possível apreender as condições reais em que foram produzidas as obras em análise. Dentre os acontecimentos que afetaram o século XX francês, ele identificou a derrota da Comuna de Paris e a instituição da república, indicando-os como marcos da consolidação temporária do poder burguês. Para o autor, mesmo ao final da Primeira Guerra Mundial este país teria sido poupado da onda revolucionária que sacudiu a Europa Central e Oriental, ao menos até a crise mundial de 1929, quando se instaurou um grupo de Frente Popular, com Leon Blum, em 1936, ocorrendo uma greve geral e o surgimento de uma situação revolucionária.

No entanto, as hesitações insuperáveis da SFIO (Seção Francesa da Internacional Operária) – a social-democracia – e do PCF (Partido Comunista Francês), associadas às dificuldades no cenário internacional – consolidação do nazismo na Alemanha, terror do estalinismo na URSS durante os anos dos julgamentos de Moscou, isolamento das forças revolucionárias na guerra civil espanhola – conduziram a uma inversão desfavorável da relação de forças entre as classes. As classes proprietárias francesas abraçaram uma perspectiva contrarrevolucionária aberta: *mieux Hitler que le Front Populaire* (melhor Hitler que a Frente Popular). (Arcary, 2008, p. 204).

Após a Segunda Guerra Mundial a burguesia europeia parecia confiante na superação histórica das revoluções, considerando-as próprias de países atrasados ou exóticos, diagnóstico compartilhado por muitos marxistas também, que não conseguiam vislumbrar uma situação revolucionária nas metrópoles imperialistas. Isso se dava mesmo diante das desestabilizações provenientes das derrotas nas guerras coloniais, como no caso da Guerra da Argélia (1954-1961) e do Vietnã (1965).

Apesar do financiamento norte-americano, o crescimento econômico deixava a Europa em posição complementar na política internacional, o que ocorria, segundo Arcary (2008, p. 204), graças à “inter-

venção do Estado que alimentava os gastos militares”. Instituíra-se um capitalismo regulado que reduzira as taxas de desemprego e se apoiava numa crescente dependência das forças de trabalho emigrante. O Estado estendia os serviços públicos diminuindo a mortalidade infantil, elevando a escolaridade, aumentando a proteção social dos idosos e os salários, mesmo que lentamente, com o controle inflacionário, além de possibilitar o aumento do consumo dos bens duráveis. As políticas keynesianas pareciam ter garantido a governabilidade política, mesmo com a ameaça da Guerra Fria. Em meio ao clima de certo otimismo que se estendia na sociedade, os conservadores e reacionários seriam, porém, surpreendidos mais uma vez pela história.

A luta de classes na Europa assumia uma forma previsível e, mesmo na França, depois do fim da guerra da Argélia, seguia um ritmo contido: lutas, essencialmente, defensivas, e protestos de dimensões modestas, que reagrupavam uma vanguarda. Algumas prisões depois de um ato em solidariedade com a resistência no Vietnã, porém, foram o estopim de uma avalanche. Na sequência, pouco mais do que uma centena de estudantes da Universidade de Paris-X, em Nanterre, na periferia de Paris, ocupou a sala do Conselho de Universidade. O movimento estudantil estava engajado em uma campanha contra a reforma do ensino superior. Mas não era indiferente à espetacular repercussão da Ofensiva do Tet, que conseguiu hastear a bandeira vietcong no teto da embaixada americana em Saigon (Arcary, 2008, p. 206).

A ocupação se estendeu para a Sorbonne e o governo De Gaulle utilizou a força repressiva no bairro latino de Paris, o Quartier Latin, precipitando uma batalha campal em que os estudantes se defendiam em improvisadas barricadas. Isso desencadeou uma marcha dias depois, pelas ruas de Paris, com cerca de um milhão de pessoas, e a seguir uma greve geral política, embora nos termos de Arcary (2008, p. 207) fosse “acéfala, sem uma proposta de saída política para a crise. O movimento não levantava sequer uma proposta clara de deposição do governo”.

Há distintas teorias para explicar o motivo dessa crise política

que se radicalizava em crise revolucionária, mas que seria superada. Ela se iniciou apesar dos sindicatos e contra as decisões do Partido Socialista (PS) e do PCF – que desejava chegar ao poder pela colaboração de classes e não via revolução –, e se desenvolveu no contexto da maior vaga revolucionária internacional da segunda metade do séc. XX. Inesperadamente, o movimento estudantil liderou as manifestações iniciais, foi para a porta das fábricas e obteve o apoio do proletariado, incendiando os ânimos populares. Na França, no Brasil, no México, na Argentina e em Praga, o ano de 1968 destacou os estudantes no processo revolucionário.

Uma das razões estaria no aumento significativo da quantidade de estudantes, principalmente os de origem social não burguesa. O crescimento demográfico do pós-guerra e uma intensa urbanização e industrialização, com seus efeitos sociais, combinaram-se com o aumento da escolaridade, com a entrada mais tardia dos jovens no mercado de trabalho e com as precárias condições do ensino francês, nas quais faltavam locais, equipamentos e professores. É possível vislumbrarmos um panorama dos problemas do ensino francês por meio de uma testemunha que escreveu no calor dos acontecimentos:

Dizem que vivemos na sociedade da abundância, mas na universidade só existe abundância de alunos e carência do restante. Em 1945, havia cerca de 120 mil estudantes nas universidades francesas; hoje a soma se eleva a mais de meio milhão, e só na Sorbonne há 160 mil. Não cabemos nas salas, e precisamos escutar as aulas nos corredores, através de um sistema de amplificação de voz. Mais de 30 mil estudantes querem utilizar a biblioteca, mas só há capacidade para quinhentos leitores. [...]. Nessas circunstâncias, perdemos o contato com os professores. Quase todos se limitam a ditar a mesma disciplina há trinta anos, sem que o aluno tenha a menor possibilidade de contestar esse ensino quase periclitante, raramente revisado ou atualizado.... a maioria não lê livros, somente as anotações mimeografadas para passar nos exames de final de ano. O objetivo da universidade atual é memorizar uma cultura morta dentro de um sistema de remoto paternalismo, isto é,

a universidade segue a imagem do Estado burguês (Fuentes apud Soares; Petarnella, 2009, p. 346-347).

Arcary (2008, p. 208) identificou três novas características na onda revolucionária de 1968: “a entrada em cena da juventude estudantil como detonador da mobilização operária e popular”; a perda parcial do domínio dos partidos comunistas sobre os movimentos dos trabalhadores; e a “extensão internacional que a onda revolucionária alcançou, contagiando lutas em três continentes”. Para ele, essa foi a quarta onda da revolução mundial do século XX. A primeira tivera como epicentro a revolução russa e se estendera da Europa Oriental para a central; a segunda, que sacudira a Europa do Mediterrâneo, fora decorrente da crise de 1929; e a terceira ocorrera na sequência da derrota do nazifascismo.

Entre 1968 e 1979/80, a dominação imperialista esteve seriamente ameaçada. Foi a mais internacional de todas as vagas revolucionárias, até hoje. O internacionalismo nasceu das cinzas com a solidariedade internacional ao Vietnã – uma campanha muito mais ampla que o apoio ao FLN (Frente de Libertação Nacional) na Argélia – e o repúdio mundial ao golpe de Pinochet.

A quarta onda da revolução mundial começou na Europa, como as anteriores – Maio 68 francês, Primavera de Praga e Outono quente italiano –, mas esteve articulada com a situação na Ásia (ofensiva no Vietnã e internacionalização no Camboja), passou pela África – início da derrota militar portuguesa nas colônias africanas, em especial na Guiné – e chegou a ter refração na América Latina, onde o movimento estudantil se levantou pelas liberdades democráticas (México e Brasil, em 1968) e o movimento operário se lançou a ações de massas radicalizadas (Cordobazo argentino em 1969, Revolução Chilena 1970/73). Em todos esses processos, o papel dos partidos comunistas disciplinados por Moscou foi, dramaticamente, em maior ou menor medida, reacionário, e sua influência começou a declinar, abrindo o caminho para a reorganização de uma nova esquerda (Arcary, 2008, p. 207).

O clima de otimismo econômico e social sofreu assim uma inflexão em meados da década de 1970, diante da crise estrutural do sistema do capital, que ocasionou uma recessão econômica mundial. A década de 1960 terminava com o ascenso de revoltas sociais envolvendo conflitos culturais, raciais, de classes e entre nações. A relativa “estabilidade social dos anos 50 cedia lugar assim a um período de crise cultural e de turbulência política que se inicia ao final dos anos 60, e se prolonga até meados da década de 70” (Nogueira, 1990, p. 52).

É importante reter os fundamentos dessa crise, a fim de não perdermos de vista a questão fundamental que desencadeou tais abalos sociais e políticos. Era um momento de crise cíclica do capital, que como vimos, é parte necessária do sociometabolismo do capital.

[...] as crises são, de fato, não apenas inevitáveis, mas também necessárias, pois são a única maneira em que o equilíbrio pode ser restaurado e as contradições internas da acumulação do capital, pelo menos temporariamente, resolvidas. As crises são, por assim dizer, os racionalizadores irracionais de um capitalismo sempre instável [...] (Harvey, 2011, p. 65).

Diante dessa conjuntura, para assegurar a reprodução da mais-valia, o capital necessita administrar e contornar os limites potenciais da oferta de trabalho, para o que aciona diferentes mecanismos, em tempos e espaços distintos. Os capitalistas procuram controlar e manipular a oferta e a demanda do trabalho utilizando-se da mobilidade geográfica, seja ela do capital e/ou do trabalho, colocando os trabalhadores individuais em concorrência uns com os outros para os postos de trabalho em oferta, além de utilizar-se do racismo e do machismo para manipular setores privilegiados da força de trabalho, explorando e promovendo fragmentações entre os próprios trabalhadores. É obvio que há aspectos contraditórios na política da oferta e demanda de trabalho, “decorrentes da dinâmica de organização da classe e da política de classe, tal como praticada individual e coletivamente pelos trabalhadores nos seus mercados de trabalho distintos” (Harvey, 2011, p. 58). O problema do período em questão, conforme demonstramos, é

que as condições de luta tinham sido desfavoráveis aos trabalhadores, em grande parte devido ao deslocamento da produção, que aumentou o domínio do capital sobre a oferta e as condições da força de trabalho.

A partir de meados da década de 1960, as inovações nas tecnologias dos transportes tornaram mais fácil o deslocamento da produção, para áreas com salários baixos e fraca organização do trabalho. Nas últimas décadas, [...] as deslocalizações maciças da atividade industrial transformaram radicalmente a forma como funcionam os mercados de trabalho, em comparação com as circunstâncias que em geral prevaleciam antes de 1970 (Harvey, 2011, p. 58).

O Estado também exerceu um papel dinâmico em relação a essas lutas, como assevera o autor, tanto para transcender as barreiras da organização do trabalho, como o fez de forma efetiva desde meados da década de 1970 em boa parte do mundo, como para facilitar a mobilidade do capital, que se desloca para locais em que haja oferta de trabalho e sua organização mais fraca. Além disso, garante ainda o fornecimento quantitativo e qualitativo de força de trabalho adequadas, por meio de formação profissional, treinamento e docilidade políticas.

[...] Certamente, se o trabalho é bem organizado demais e muito poderoso num determinado local, a classe capitalista procurará comandar o aparato estatal para que este atenda a seus interesses, como aconteceu, [...], com Pinochet, Reagan, Thatcher, Kohl *et al.* Mas a organização do trabalho por partidos políticos de esquerda pode empurrar na direção oposta, como tem acontecido em vários lugares (como a Escandinávia) em determinados momentos (como no consenso “social-democrata” dos anos 1960 em grande parte da Europa). Mas o uso do poder estatal para transcender a barreira da organização do trabalho tem sido muito efetivo desde meados da década de 1970 em muitas partes do mundo (Harvey, 2011, p. 60).

Foi possível verificar esse fenômeno também na crise que se explicitou em 1973-1975, em razão do esgotamento da rigidez das

práticas e políticas de governo do período fordista-keynesiano. Estas mostravam-se inflacionárias e depararam-se com a redução do crescimento. Governos como os de Nixon e de Heath já haviam identificado os sintomas da crise no período de 1970-1974. Eles iniciaram lutas para desmobilizar o trabalho organizado e reduzir as despesas governamentais, o que foi adotado também por governos trabalhistas e democráticos que se seguiram, embora estes solucionassem o problema de forma corporativa, confiando na obediência e respeito sindical pelas escolhas políticas. Estas escolhas, por sua vez, foram vistas como “virtudes governamentais”, como uma “troca entre crescimento e equidade”, resultando na “gradual retirada de apoio ao Estado do bem-estar social”, bem como no “ataque ao salário real e ao poder sindical organizado” (Harvey, 2004, p. 158).

A vida cultural não pode, portanto, ser analisada num plano exterior à lógica de acumulação do capital, ao contrário. Para Harvey (2004, p. 308), é justamente “porque o capitalismo é imperialista e expansionista” que “a vida cultural, num número cada vez maior de áreas, vai ficando ao alcance do nexo do dinheiro e da lógica da circulação do capital”. No processo que gerou o chamado “pós-modernismo”, a esquerda teve dificuldades de lidar com as respostas históricas que lhe pareciam radicais. A “nova esquerda” preocupou-se em libertar-se da “velha esquerda” e suas políticas, como a dos partidos comunistas tradicionais, do “marxismo ortodoxo”, e também das instituições burocratizadas (Estado, universidades, sindicatos, etc.), vendo-se a si própria “como uma força cultural e político-econômica”, o que a conduziu a abraçar “novos movimentos sociais que eram eles mesmos agentes de fragmentação da política da velha esquerda”. Ela celebrou assim as diferenças, a descentralização, a democratização do gosto, o poder da imaginação sobre a materialidade, “levando a nova esquerda a se opor a atitudes e instituições tradicionais da classe trabalhadora” (Harvey, 2004, p. 319). Ela perdeu a capacidade de criticar a si mesma e aos processos sociais de transformação que serviram de base para os “pós-modernos” de pensamento.

Hobsbawm (1995, p. 279) também analisou as causas da “súbita e quase mundial explosão de radicalismo estudantil em 1968”,

que surpreendera os mais velhos. Para ele, a década de 1960 dava sinais de desgaste do “equilíbrio da ‘Era de Ouro’ das economias de mercado desenvolvidas”, que “dependiam de uma coordenação entre o crescimento econômico da produção e os ganhos que mantinham os lucros estáveis”. A produção e o consumo se equilibravam e o mercado se mantinha ativo, tendo os Estados Unidos como o estabilizador da economia, com uma administração keynesiana que se traduzia nos “Estados do bem-estar”. Os jovens, a nova geração de trabalhadores, tinham expectativas assentadas na segurança da oferta de empregos e nos regulares aumentos de salários negociados pelos sindicatos, embora estes fossem bem menos do que era possível obter do mercado.

Durante a década de 1960, tudo isso dava sinais de desgaste. A hegemonia dos EUA declinou e, enquanto caía, o sistema monetário com base no dólar-ouro desabou. Houve alguns sinais de diminuição na produtividade da mão de obra em vários países, e sem dúvida sinais de que o grande reservatório de mão de obra da migração interna, que alimentara o *boom* industrial, chegava perto da exaustão. Após vinte anos, tornara-se adulta uma nova geração, para a qual a experiência do entreguerras – desemprego em massa, insegurança, preços estáveis ou em queda – era história, e não parte de sua experiência. Eles haviam ajustado suas expectativas à única experiência de seu grupo etário, de pleno emprego e inflação contínua (Friedman apud Hobsbawm, 1995, p. 279).

Quando tal expectativa se esgota, a nova geração explode numa agitação estudantil, servindo de alerta para os que acreditavam ter solucionado os problemas sociais ocidentais. O movimento estudantil se uniu ao proletariado e as lutas culturais se ampliaram, adquirindo um caráter amplamente político. Os problemas específicos dos estudantes, aliados ao contexto mais amplo, foram o estopim que detonou o descontentamento geral. Como já visto, no âmbito educacional o crescimento quantitativo da oferta educacional nos sistemas de ensino conviveu com altos índices de insatisfação quanto às possibilidades de

democratização do ensino, pois apesar de alguns avanços, não houve a equalização das oportunidades de ensino e nem a diminuição das desigualdades sociais, estas acirradas então em virtude da crise econômica mundial. O resultado prático foi a contestação das medidas educativas liberais acionadas nas décadas de 1950 e 1960.

E a razão disso é que a realidade atestava que à expansão/ transformação do aparelho escolar não havia correspondido uma modificação das estruturas sociais, nem sequer uma redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais ou uma alteração importante das relações que cada grupo social mantém com a cultura escolar. Com efeito, o crescimento não beneficiava igualmente a todos, e o mito da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino passou, então, a ser fortemente contestado a partir do final da década de 60, bem como a visão da educação como **investimento produtivo** própria dos economistas partidários da teoria do capital humano. O clima de otimismo cedia lugar ao desencanto... (Nogueira, 1990, p. 53).

Uma das críticas endereçadas aos autores franceses que denunciaram o caráter reprodutor da escola, elaborada pelos autores pela PHC, foi justamente o pessimismo e inação que suas constatações causavam nos educadores. Parece-nos que tal acusação fica deslocada se não situamos suas produções nessas condições objetivas reais, diante das quais se debruçaram em suas análises. Nessa perspectiva, nos propomos a uma releitura dos mesmos, que será feita na sequência, a fim de apreendermos melhor suas lutas e posições teórico-políticas.

1.3.1.1 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

Por terem desenvolvido a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, esses autores foram interlocutores privilegiados pela PHC, motivo pelo qual consideramos importante compreender melhor suas proposições. Nosso intuito não é o de realizar um estudo exaustivo de suas obras, o que fugiria de nosso propósito. Apenas investigamos alguns de seus elementos teóricos, que exerce-

ram influências no Brasil, relacionando-os com as condições objetivas que lhes serviram de base.

Os dois lançaram na França três livros em parceria⁴², sendo o mais divulgado no Brasil o último deles, lançado em 1970: *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Ele foi traduzido e publicado no Brasil pela primeira vez em 1975. Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-) eram formados em Filosofia, na *École Normale Supérieure*, mas, segundo Gonçalves (2010), pesquisaram e produziram trabalhos no campo da sociologia por discordarem do campo filosófico que, em 1950, na França, privilegiava a teoria e negava a relação com o campo empírico.

Defendendo a necessidade de relacionar teoria e pesquisa empírica, ambos desenvolviam estudos sobre o sistema de ensino francês do final da década de 1960 e concluíram que a estrutura e a organização do sistema de ensino, bem como seus agentes, contribuíam para a reprodução social, mesmo que estes últimos nem sempre tivessem consciência disso. Embora se inspirassem em um referencial weberiano, recorreram também aos marxistas. Bourdieu ficou mais conhecido no Brasil do que Passeron, pois suas obras posteriores não tiveram aqui uma recepção significativa.

A Reprodução é considerada um clássico do sistema de ensino e foi escrita num país e numa conjuntura política e social bastante distinta da brasileira, por isso a necessidade de contextualizá-la. É interessante ressaltar que, apesar disso, ao relacionar a reprodução cultural com a reprodução social, sua recepção aqui foi propícia num primeiro momento, devido ao clima de contestação e de denúncia às políticas educacionais ditatoriais que tomava conta das produções intelectuais em meados da década de 1970 no Brasil. A persistência da repressão social e política e o fato de que a educação estava sob os ditames das políticas impostas pela ditadura burguesa-militar, com altos índices

⁴² Em 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture* (*Os herdeiros, os estudantes e a cultura*); em 1967, *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques* (*A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas*) e em 1970, *La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (*A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*).

de evasão, repetência e exclusão nas instituições escolares, contribuiu significativamente para isso. Na França, por outro lado, havia ocorrido a universalização dos ensinos fundamental e médio, além de avanços significativos em termos de ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, o que explicitava outras problemáticas como objeto de estudo desses intelectuais.

A produção teórica de Bourdieu e Passeron é produto dessa conjuntura econômica, política e ideológica e não poderia ser adequadamente compreendida sem a referência a essa materialidade. A obra *A reprodução* traduz esse clima teórico ao desmascarar a ilusão francesa de democratização do ensino, pois apesar do crescimento estatístico, não se consolidara uma igualação das oportunidades escolares das crianças procedentes das diferentes categorias sociais. No intuito de apontar os limites das instituições educacionais para a equalização social é que sua produção deve ser entendida, por isso a tônica em seu caráter de tendência à reprodução da ordem social.

Baseados em dados empíricos, os autores demonstraram que o acesso das classes populares ao ensino superior, por exemplo, era pago ao preço da *restrição das escolhas*, restando-lhes quase que uma *condenação* aos cursos, disciplinas e instituições objetivamente rebaiados na hierarquia escolar. Isso estaria ligado a fracas possibilidades de êxito posterior, seja ele escolar ou social. Seu alerta era no sentido de que “esse fenômeno morfológico pode encobrir uma perpetuação do *status quo* ou mesmo, em certos casos, uma regressão da representação das classes desfavorecidas tanto quanto uma ampliação da base social do recrutamento” (Bourdieu; Passeron, 2010, p. 256). Desta forma, uma sociedade que proclama ideologias democráticas acaba, muitas vezes, contribuindo para dissimular a função que desempenha, de reprodução da ordem social estabelecida.

A obra está estruturada em duas partes, a primeira apresenta os fundamentos teóricos logicamente articulados e a segunda uma aplicação dessas proposições, ao associar a teoria com os dados empíricos do sistema de ensino francês. Em ambas as partes é possível chegar ao mesmo princípio, ou seja, “ao sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, ponto central da

teoria do sistema de ensino”, como explicam no prefácio Bourdieu e Passeron (2010, p. 16).

Na obra é evidente o clima ideológico do período, pois há um debate frequente com outras concepções, como o economismo evolucionista e o relativismo culturalista. Eles criticaram a ineficácia dessas teorias para apreender a relação entre a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura da relação de classes. Ocorria uma distorção porque elas não consideravam a relação entre os diferentes subsistemas implicados no exercício das funções dos sistemas de ensino.

Segundo os autores, o mesmo problema acometia certas “críticas” mais radicais ao sistema de ensino, que buscavam na contestação à sua função de inculcação o meio de ocultar as funções de classes que ela preenchia. Elas repousavam sobre denúncias de alienações genéricas, condenando a repressão das hierarquias e perdendo a relação mais complexa que envolvia o sistema de ensino e as classes sociais, que é a de autonomia e de dependência relativas. A crítica dos autores estendeu-se à sociologia da educação, devido às autonomizações que realizava. Por recorrer a explicações pautadas em abstrações reificantes – como aspirações culturais dos alunos, conservantismo dos professores, motivação dos pais – perdia-se de vista a produção de conceitos relacionais.

Conhecida no Brasil entre os educadores como teoria “crítico-reprodutivista”, a partir da classificação de Saviani (2003b), ela preconizou que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, inclusive a que se realiza na instituição escolar, pois impõe um arbitrário cultural. A violência simbólica tem dois sentidos: o de imposição e inculcação de certas significações, “*convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa*” (Bourdieu; Passeron, 2010, p. 29); e o de “re-produção” da seleção arbitrária que uma classe opera em e por seu arbitrário cultural.

Ao explicar melhor essas proposições os autores esclareceram que a seleção que define a cultura de uma classe é arbitrária porque sua estrutura e funções não podem ser deduzidas por um princípio

universal, físico, biológico. Elas não eram fixas e imutáveis, pois dependiam das condições sociais, da relação de forças entre as classes constitutivas de cada formação social, que, por sua vez, colocavam determinada cultura como dominante. Esta cultura exprimia, de maneira mediata, os interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes. Como o poder de impor um arbitrário cultural repousa sobre as relações de força entre as classes, a ação pedagógica contribuía para a reprodução das relações de força em que se baseia ao reproduzir o arbitrário cultural, ou seja, ela exercia a função de reprodução social pela reprodução cultural.

Ampliando a análise, os autores preconizaram que toda ação pedagógica implica necessariamente uma autoridade pedagógica para seu exercício, bem como uma autonomia relativa da instituição encarregada de exercê-la. Isso acaba por dar legitimidade para a transmissão e para as sanções aplicadas, que são socialmente aprovadas ou garantidas. A autoridade é dissimulada, muitas vezes, por formas afetivas liberais, o que dificulta a apreensão da violência simbólica, pois quanto mais o receptor reconhece a autoridade pedagógica, mais ele interioriza e reconhece a mensagem. Por isso, a autoridade pedagógica dotada de legitimidade seria uma imposição do arbitrário cultural dominante. Para Bourdieu e Passeron (2010, p. 44), “*ela tende a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural dominante que ela inculca como cultura legítima*”; essa é sua verdade objetiva.

A autoridade pedagógica, a seu ver, é delegada pelos grupos ou classes que impõem o arbitrário cultural e estes dão limites quanto ao modo de imposição, o que vai ser imposto, quem impõe e a quem é imposto. Uma das condições de seu exercício é a dissimulação do duplo arbitrário da imposição do arbitrário cultural, por meio de uma combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação ou legitimação dessa violência. Os autores preconizam que o sistema das ações pedagógicas é submetido assim ao efeito de dominação da ação pedagógica dominante. Ele tende a reproduzir nas classes dominadas e dominantes o desconhecimento da verdade objetiva da cultura dominante como arbitrário cultural, cujo resultado é a tendência de reprodução das relações sociais de força.

O trabalho pedagógico decorrente dessa ação acaba produzindo um *habitus*, ou seja, persiste o bastante para garantir uma formação durável, “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP [ação pedagógica]” (Bourdieu; Passeron, 2010, p. 53). Perpetuam-se assim os princípios interiorizados em suas práticas, de modo exaustivo e em campos diferentes. A ação de inculcação é, portanto, contínua, e tende a reproduzir as estruturas objetivas das quais ela é produto, pela mediação do hábito, sendo mais eficaz o trabalho pedagógico do que a coerção política. O *habitus* contribui para a reprodução da integração moral e intelectual das classes sociais ao produzir a legitimidade do produto e de sua necessidade para um consumidor legítimo.

Para os autores, a necessidade cultural é produzida socialmente. O trabalho pedagógico tende a dissimular mais ao realizar a verdade objetiva do *habitus* e ao produzir o desconhecimento do duplo arbitrário da ação pedagógica e da limitação ética e intelectual correlativas à interiorização. A função do trabalho pedagógico é manter a ordem, reproduzir a estrutura da relação de forças entre as classes, seja pela inculcação ou pela exclusão, quando impõe aos dominados o reconhecimento da cultura dominante. A imposição se dá muitas vezes sob a aparência de uma autoexclusão, ou seja, o indivíduo é levado a crer que foi excluído da escola como sanção por sua indignidade cultural, para que não ignore a lei da cultura legítima. O trabalho pedagógico delimita os destinatários de seus produtos, que são considerados legítimos, e produz o desconhecimento dos mecanismos dessa delimitação, dissimulando-os pela autoeliminação, pela eliminação adiada e pela seleção (provas, concursos).

É com base nesses pressupostos que os autores analisaram o sistema de ensino institucionalizado, que deve produzir as condições de produção de um *habitus* coerente com os princípios do arbitrário cultural que visa reproduzir. Além disso, ele deve produzir o desconhecimento dessas condições. Não há, portanto, história autônoma das escolas, pois elas correspondem a uma formação social e marcam o início do processo de institucionalização do trabalho pedagógico.

Segundo os autores, o sistema de ensino recruta e forma agen-

tes para assegurar a inculcação por intermédio dos próprios sistemas de ensino. Estes reproduzem e inculcam o arbitrário cultural como cultura legítima por meio de avaliações e concursos. Como é preciso garantir homogeneidade e ortodoxia no trabalho pedagógico, a cultura escolar é rotinizada, para repetição indefinida, como no caso das enciclopédias, dos catecismos. Os próprios agentes tem uma formação homogênea e homogeneizante.

Qualquer que seja o *habitus* a inculcar, conservador ou revolucionário, o trabalho escolar gera um discurso para explicitar seus princípios segundo uma lógica que obedece às exigências da institucionalização da aprendizagem. Quanto mais a ação pedagógica tem a função de reprodução cultural e quanto menos seus agentes participam de outro corpo de práticas, mais obedecem à rotinização.

Como o sistema de ensino deve perpetuar-se para a reprodução cultural e social, ele detém o monopólio da produção de seus agentes, por isso há uma tendência à inércia exercida nos limites de sua autonomia relativa. Os autores corroboram a tese de que o sistema de ensino tende à reprodução, o que explicaria sua propensão a reproduzir com atraso as transformações culturais. Para que sua autoridade não seja questionada, todo sistema de ensino deve produzir e reproduzir também o desconhecimento da violência simbólica que exerce e o reconhecimento de sua legitimidade como instituição pedagógica.

O sistema de ensino produz uma autoridade pedagógica que parece ter fundamento na atividade pessoal do agente, o que não é real, e dessa forma produz e reproduz as condições do trabalho pedagógico institucionalizado. Na verdade não é o docente quem fundamenta sua autoridade pedagógica por conta própria, ela é socialmente objetivada e garantida pela função que assume no sistema de ensino. Ele é formado e convocado para exercer um trabalho escolar segundo processos controlados e regulados pela instituição, em momentos e lugares determinados. A autoridade escolar gera a ilusão de que a violência simbólica dos sistemas de ensino não mantém relação com a luta de classes, graças à ideologia da neutralidade da escola, da utopia da universidade crítica e da ilusão de que a escola seria um mecanismo de transformação. Ao desviar a autoridade para o funcionário, ocorre a

dissimulação dos fundamentos da autoridade escolar, produzindo a ilusão da independência do trabalho escolar em relação às condições sociais e institucionais.

É assim que os autores concluem que o sistema de ensino dominante pode exercer o trabalho pedagógico dominante como trabalho escolar, sem que professores e alunos conheçam sua dependência relativa às relações da força social em que ele se exerce. Isso porque ele produz e reproduz as condições para exercer sua função de inculcação, que são suficientes para reproduzir a cultura legítima e para contribuir na reprodução das relações de força. Além disso, por existir como instituição, Bourdieu e Passeron (2010, p. 90) indicam o desconhecimento da violência simbólica exercida, pois seus meios institucionais “estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural”. A sua dependência é assegurada pela sua independência.

No prefácio os autores (2010, p. 16) solicitam que não se faça uma leitura moralizante de sua obra, apoiada em conotações éticas ligadas ao uso das palavras “legitimidade” ou “autoridade”, pois isso “transformaria as comprovações de um fato em justificações ou denúncias”. Os efeitos objetivos apontados por eles também não devem ser vistos como produtos de uma ação intencional, consciente e voluntária dos indivíduos, pois esse procedimento “encontraria malévola mistificação ou ingenuidade culpável aí onde só se diz *dissimulação e desconhecimento*”.

No Brasil, se num primeiro momento essa teoria atendeu às expectativas dos educadores, colaborando para as críticas à educação imposta pela ditadura burguesa-militar, no final da década de 1970 ela foi criticada pela PHC devido à ênfase na reprodução que provocava nas análises educacionais e pelo pessimismo que causava nos educadores, o que não correspondia às expectativas e novas demandas surgidas no Brasil com o processo de democratização. Nesse clima teórico é que ela foi classificada de teoria “crítico-reprodutivista”.

Em 23 de abril de 1982, em aula inaugural proferida no *Collège de France* e traduzida para o português na obra *Lições da aula*, Bourdieu

(1988, p. 18) apontou novos elementos que problematizam essa classificação. Ele explicou que buscava construir um modelo de luta verdadeiro por meio da imposição da representação verdadeira da realidade, tal como ela se apresenta, já que era um sociólogo. Para ele, “aqueles que deploram o pessimismo desencantado ou os efeitos desmobilizadores da análise sociológica quando ela formula, por exemplo, as leis da reprodução social”, estariam próximo daqueles que reprovaram a Galileu por ter desencorajado o sonho de voar ao elaborar a lei da queda dos corpos. Em seus argumentos, enunciar uma lei social é oferecer a possibilidade de introduzir “elementos modificadores” em meio às circunstâncias que contribuem para o efeito que ela prevê.

[...] Mas, sobretudo, o conhecimento exerce, por si mesmo, um efeito – que me parece libertador –, todas as vezes em que os mecanismos de que ele estabelece as leis de funcionamento devem uma parte de sua eficácia ao desconhecimento, ou seja, todas as vezes em que ele toca nos fundamentos da violência simbólica. [...]. Compreende-se que a sociologia veja contestar-se sem cessar seu estatuto de ciência, e antes de tudo, evidentemente, por todos aqueles que têm necessidade das trevas do desconhecimento para exercer seu comércio simbólico (Bourdieu, 1988, p. 19-20).

A sociologia não foi concebida como um capítulo da mecânica, pois “os campos sociais são campos de forças, mas também campos de luta para transformar ou conservar esses campos de força”. É por isso que a relação dos agentes com o jogo faz parte do campo social e “pode estar no princípio de sua transformação”. Os agentes atuam em diferentes campos sociais, perseguindo seus objetivos, “contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-las” (Bourdieu, 1988, p. 51). É possível concluir que seu objetivo não foi imputar uma característica imutável nas instituições, mas sim apontar seus limites diante das questões impostas por seu tempo.

[...] Não haveria sociólogo que assumisse o risco de destruir o discreto véu de fé ou de má-fé que faz o charme de

todas as devoções institucionais, sem que ao mesmo tempo acreditasse na possibilidade e necessidade de universalizar a liberdade em relação à instituição que a sociologia procura; sem que acreditasse nas virtudes libertadoras daquilo que é sem dúvida o menos ilegítimo dos poderes simbólicos, o da ciência, especialmente no momento em que toma a forma de uma ciência dos poderes simbólicos capaz de restituir aos sujeitos sociais o domínio das falsas transcendências que o desconhecimento não para de criar e recriar (Bourdieu, 1988, p. 63).

Sua crença na possibilidade de mudança ficou evidente também nos argumentos que ele explicitou em entrevista concedida em 1999 a Maria Andréa Loyola. Manifestou então sua surpresa quanto ao rótulo de “reprodutivista” que recebera no Brasil e se defendeu das acusações.

[...] Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação –, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz *as coisas são assim*, pensam que você está dizendo *as coisas devem ser assim*, ou *é bom que as coisas sejam dessa forma*, ou ainda o contrário, *as coisas não devem mais ser assim* (Bourdieu apud Gonçalves, 2010, p. 13-14).

Nessa mesma entrevista Bourdieu (apud Gonçalves, 2010, p. 14) atualizou seu posicionamento quanto à concepção do sistema de ensino enquanto instituição que contribui para a reprodução social: “Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar*”.

Embora não negue a possibilidade da mudança, ele advogou que

ela é difícil e depende de vários fatores: “Tentei analisar tudo isso e mostrar que se trata de uma dominação muito difícil de ser modificada; é preciso também uma revolução simbólica, nas cabeças [...] Portanto, os lugares de luta não se reduzem ao plano doméstico”. Admitiu que a escola poderia ser um lugar de luta de classes, o que anula qualquer suposição de que ele seja um determinista e não acredite na necessidade da luta na escola: “O mundo da cultura está repleto de nichos [...] Por estranho que pareça, acho que o futuro está nessa lógica do nicho. [...] Há públicos potenciais [...] O sistema escolar continua sendo um dos nichos possíveis da concorrência do privado: ele oferece a dedicação, pessoas que acreditam, além de recursos, certamente não são muito grandes, mas que permitem que se façam coisas” (Bourdieu apud Sapelli; Schadeck, 2012, p. 7-8).

A partir do que foi exposto e para que haja uma avaliação mais precisa dos autores e de sua obra, salientamos a necessidade de rever as críticas realizadas, levando em consideração o contexto em que ocorreu essa produção. Como foi possível perceber, não houve uma negação da autonomia relativa do sistema de ensino e nem da historicidade das práticas, sejam elas educativas, políticas ou ideológicas. Além disso, a obra é produto de seu tempo e responde a questões específicas. Suas teses tiveram continuidade e aprofundamento, o que demanda outros estudos para uma avaliação mais rigorosa dessa questão.

1.3.1.2 Louis Althusser

Do mesmo modo que os autores anteriores, Louis Althusser (1918-1990) teve uma importância significativa no debate educacional brasileiro em meados da década de 1970 e no início da década de 1980, devido a sua teoria da “escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)”. Limitamo-nos aqui a analisar a obra *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*, que foi considerada pelo próprio autor como uma introdução à discussão do tema.

O autor nasceu na Argélia, era filósofo e adepto do catolicismo. Foi aprovado em agosto de 1939 no concurso para a Escola Normal

Superior, em Paris, na qual não ingressou devido à convocação para servir como soldado à Segunda Guerra Mundial. No campo de concentração, ao tornar-se prisioneiro alemão, ele entrou em contato com o marxismo graças ao francês Pierre Corrèges. Após sua libertação, voltou a Paris e ingressou na Escola Normal Superior, seis anos após a aprovação, onde trabalhou como professor e secretário por mais de trinta anos. Aí ele conheceu Hélène, sua esposa, que era socióloga, militante comunista e participara da resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial. Aos 29 anos Althusser entrou em depressão profunda e foi internado e tratado à base de eletrochoques, por sofrer de psicose maniaco-depressiva.

Em 1948 ingressou no PCF e foi aprovado como professor titular da Escola Normal Superior, quando então já abandonara o catolicismo em favor do marxismo. Nos anos de 1960 escreveu seus trabalhos mais importantes, realizando uma revolução teórica polêmica no campo marxista ao opor-se à leitura dominante de Marx, que tinha um caráter economicista e humanista. Produziu até os anos de 1980 e desenvolveu a teoria da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado. A obra que contém essa teoria é a que analisaremos aqui. Ela foi produzida em 1969 e inclui um *post-scriptum* de abril de 1970.

O ano de 1980 marcaria o fim de sua vida intelectual, devido ao trágico assassinato de sua esposa, “em uma de suas crises profundas de depressão”. Ele não foi a julgamento pelo crime, pois foi classificado “em estado de não responsabilidade jurídico-legal”, veredito que o levou “à internação num hospital psiquiátrico e à condenação pública pelo resto de sua vida” (Cassin, 2002, p. 7). Ele escreveu duas autobiografias, uma em 1976, intitulada *Os fatos*, e outra em 1985, após o assassinato de Hélène, intitulada *O futuro dura muito tempo*. Elas só foram publicadas em 1990, após a sua morte.

Sua produção teórica não está desvinculada do contexto no qual escreveu, entre o auge e o início do esgotamento do chamado “ciclo de prosperidade” do capital nos países centrais que, como vimos, trouxe novas problemáticas sociais para o campo teórico. Uma das diferenças em relação à Bourdieu e Passeron é que Althusser se coloca diretamente no campo marxista, abrindo uma ampla polêmica contra o

marxismo oficial. Sua produção intelectual também esteve vinculada a sua participação como militante político do PCF, período em que se envolveu em várias polêmicas dentro e fora do comunismo. Além de criticar o revisionismo soviético, no XX Congresso do PCUS, também se aproximou dos maoístas em alguns textos, segundo Cassin (2002). Seus livros de 1965 demarcam bem suas críticas ao materialismo mecanicista de Stálin e também aos críticos do “stalinismo”, que acabaram caindo no “humanismo teórico”. Com os acontecimentos de Moscou, os partidos comunistas se dividiam e muitos adotavam uma postura antistalinista, sendo que o PCF adotou a nova linha do revisionismo soviético, o que ocasionou a saída da esposa de Althusser do partido. Ele não saiu, enfrentou duramente seus dirigentes, fazendo críticas a sua participação no movimento de Maio de 1968, nas eleições e na revolução argelina.

Albuquerque (2010) considera que as primeiras intervenções teóricas dele são também políticas, pois foram produzidas em meio ao debate sobre o estalinismo e sobre a autonomia dos intelectuais. Sua tentativa de reelaboração teórica da questão do Estado deve ser entendida no contexto marcado pelo deslocamento nas lutas de classes, em meados de 1968.

[...], não restam dúvidas de que o período se caracterizou por um desdobramento do *front* principal, por um lado, dos operários fabris para a camada de técnicos de nível médio ou, até mesmo, de nível universitário e, sobretudo, para a massa estudantil e, por outro lado, da luta econômica nas empresas e sindicatos, para a luta política “desorganizada” nas instituições (Albuquerque, 2010, p. 14).

A política dos partidos comunistas europeus nesse período, principalmente na França, não foi solidária com o movimento estudantil e o minimizou, retraindo as reivindicações políticas do movimento operário, então enquadradas em reivindicações salariais. O pensamento marxista e a esquerda em geral denunciavam o caráter de classe do Estado e reivindicavam sua instrumentalização pelas classes subalternas, contaminando com o enfoque marxista as demais instituições,

inclusive a universidade. Albuquerque (2010, p. 15) explica que ela “era agora simultaneamente concebida como instrumento da classe dominante, conquista da classe operária e instituição instrumental e exterior à luta de classes”. O PCF, por sua vez, considerava sua contestação como um “anarquismo de inspiração pequeno-burguesa”.

Predominava assim no marxismo oficial a ideia iluminista de universidade: era o instrumento de progresso da ciência, estando esta ligada aos interesses universais da humanidade, portanto, acima das classes. O problema dela seria apenas o predomínio dos valores e princípios das classes dominantes, devendo, portanto, ser substituída por valores proletários ou democráticos avançados. Albuquerque (2010, p. 16) assevera que tal concepção não estaria muito longe da que predominava em setores da esquerda brasileira, “de que o estatismo autoritário no Brasil prenuncia o socialismo, bastando, para isso, que deixe de ser dominado por interesses contrários aos do povo”.

A influência de Althusser no Brasil foi intensa, como se constata no fato de ter sido o filósofo mais publicado aqui entre o início e o fim da ditadura burguesa-militar, juntamente com Gramsci. Foi expressiva também sua influência na França e na América Latina, nesta principalmente graças à difusão de suas obras pela chilena Marta Harnecker, aluna sua. Houve, porém, várias polêmicas.

Interessa-nos aqui, mais especificamente, suas posições acerca da escola e de suas funções na sociedade capitalista, pois foi em meio a esse debate que a PHC foi criada. A primeira tradução para o português da teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, ao que tudo indica, foi feita pela Editora Presença, de Lisboa, em 1974 (apesar de circular no Brasil também uma edição não datada), na obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*.

Nessa obra Althusser posicionou-se no debate do período, procurando “avançar com prudência” na teoria marxista do Estado, lembrando que não se tratava de um texto completo. Gramsci foi considerado por ele “o único que avançou” nesse campo, pois percebeu que o Estado não se reduzia ao aparelho repressivo, mas compreendia várias outras instituições. A estas Althusser denominou de aparelhos ideo-

lógicos do Estado (AIE), explicando que se manifestavam junto ao aparelho repressivo do Estado, mas que não se confundiam com ele. Citou os AIE religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e o cultural, que constituíam “certo número de realidades que apresentam-se (sic!) ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Althusser, 2010, p. 68).

Apesar da distinção entre aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, ele esclareceu que ambos funcionavam tanto por meio da violência quanto da ideologia; a diferença estava na predominância de uma ou outra. O aparelho repressivo funcionava predominantemente através da repressão e secundariamente através da ideologia e os aparelhos ideológicos funcionavam predominantemente através da ideologia e secundariamente através da repressão. Segundo Althusser (2010, p. 70), o que havia eram “combinações tácitas ou explícitas entre o jogo do Aparelho (repressivo) do Estado e o jogo dos Aparelhos Ideológicos do Estado”. A diversidade dos AIE era unificada por seu funcionamento sob a ideologia dominante, embora o autor não deixasse de reconhecer que havia diversidade e contradições em seu interior.

Advogou não ser possível ignorar que a classe dominante detém o poder do Estado e que, para continuar detendo-o de forma duradoura, ela dispunha de seu aparelho repressivo e era ativa nos AIE, ou seja, exercia ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos AIE. A prova disso seria o fato de Lênin ter se preocupado em revolucionar o AIE escolar e outros para garantir o futuro da ditadura do proletariado e a passagem para o socialismo. Nesse momento, ele deixou claro que os AIE são meios e lugar da luta de classes, pois há interesses distintos em jogo:

[...] os Aparelhos ideológicos do Estado *podem não apenas ser os meios mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de forma encarniçadas da luta de classes*. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque *a resistência das classes exploradas*

pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (Althusser, 2010, p. 71-72, grifos nossos).

Numa nota de rodapé ele explicita ainda melhor essa concepção, apoiado em Marx, que diferencia em uma revolução social os abalos materiais das condições de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas por meio das quais os homens tomam consciência desse conflito e o levam até o fim. Althusser (2010, p. 72) afirma a partir daí que a luta de classes se exerce também nas formas ideológicas dos AIE, embora as ultrapasse, por isso é possível dizer que “a luta das classes exploradas pode se exercer nos AIE, voltando a arma da ideologia contra as classes no poder”.

Enquanto o Aparelho (repressivo) do Estado constitui um todo organizado, centralizado por uma unidade de direção – a da política da luta de classes aplicada pela classe dominante –, os AIE “são múltiplos, distintos e relativamente autônomos, susceptíveis de oferecer um campo objetivo às contradições que expressam, de formas ora limitadas, ora mais amplas, os efeitos dos choques entre a luta das classes” (Althusser, 2010, p. 74). O que unifica os AIE é a ideologia dominante, a da classe dominante, e a função de todos eles é reproduzir as relações de produção capitalista. Segundo o autor, apesar de parecer um “concerto” regido por uma única partitura, ele é perturbado pelas contradições, tanto as originárias dos proletários quanto as do restante das antigas classes dominantes.

Os temas do Humanismo, do Nacionalismo, do economicismo e do moralismo são tratados pela ideologia dominante, embora de forma oculta, por meio do AIE dominante na sociedade capitalista, que para Althusser é a escola. Ela se encarrega das crianças durante anos, inculca saberes e a ideologia dominante em estado puro (moral, filosofia), e prepara os jovens que não vão imediatamente para o processo de produção para preencher os quadros da divisão do trabalho que os espera, seja como empregados, pequenos burgueses, agentes da exploração ou profissionais da ideologia.

Por meio da inculcação da ideologia da classe dominante são assim reproduzidas as relações de produção, as relações entre explorados e exploradores, embora o autor deixe claro que essa não é a função exclusiva da escola. Ela é, todavia, o AIE dominante e seus mecanismos são dissimulados e encobertos pela ideologia da “escola universalmente aceita”, que a representa como neutra, desprovida de ideologia, com professores livres que conduzem as crianças à liberdade, à moralidade e à responsabilidade adulta. Embora com exceções, a maioria dos docentes sequer suspeita do trabalho que o sistema os obriga a fazer e segue com empenho as orientações, como no caso dos métodos novos, contribuindo para manter essa representação ideológica da escola, tornando-a algo tão natural e indispensável como a Igreja o era na sociedade feudal.

Althusser preconiza ainda que a crise que assola os sistemas escolares tem um sentido político, pois sendo o AIE dominante, eles desempenham um papel determinante na reprodução das relações de produção. Se o modo de produção dominante é ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes, inevitavelmente abala a escola.

No que se refere à ideologia, ele sustenta que ela tem uma existência material, pois se expressa no comportamento material dos indivíduos. Suas práticas “são reguladas por *rituais* nos quais estas práticas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico, mesmo que numa pequena parte deste aparelho” (Althusser, 2010, p. 91), como no caso de um enterro, de uma aula na escola e de uma pequena massa numa igreja. Como um dos efeitos da ideologia é a negação de seu próprio caráter ideológico, é preciso situar-se fora dela, ou seja, no conhecimento científico. A maioria caminha entregue à ideologia, se inserindo nas práticas reguladas pelos rituais dos AIE, e acaba reconhecendo o estado de coisas como naturais.

A reprodução das relações produtivas e das demais relações que dela derivam é ignorada pelas formas mesmas desse reconhecimento que a ideologia promove. No texto, Althusser inicia com uma discussão sobre a reprodução das relações de produção e termina com a mesma problemática. Ele explicou que, para continuar existindo, toda formação social precisa produzir e também reproduzir as condições

de sua própria produção, ou seja, as forças produtivas e as relações de produção existentes. Ao analisar a necessidade de reproduzir os meios de produção, como máquinas, matérias-primas, etc., esclarece que omitiu de início, propositalmente, o que distingue as forças produtivas dos meios de produção, que é a reprodução da força de trabalho.

Esta é assegurada pelo salário, que “representa apenas a parte do valor produzido pelo gasto da força de trabalho, indispensável para sua reprodução”, ou seja, para a restituição de suas forças para comparecer ao trabalho diariamente, como alimentação, vestuário, etc., mas também “indispensável para a criação e educação das crianças nas quais o proletariado se reproduz” (Althusser, 2010, p. 56). Já que ele não é imortal, a força de trabalho deve ser reposta e preparada.

Depois de explicar que o valor do salário é historicamente variável e que sua imposição se dá por necessidades históricas das lutas de classes, detalhou melhor as necessidades envolvidas na reprodução da força de trabalho, que não são apenas materiais, mas também educacionais: a força de trabalho deve ser competente e estar apta a atuar no complexo do processo de produção. Como há uma divisão técnica do trabalho, com diferentes cargos e empregos, a qualificação do trabalhador é historicamente definida e tende a dar-se não mais no local de trabalho, mas fora da produção, principalmente por meio do sistema escolar capitalista, embora ocorra também em outras instituições e instâncias.

Ao se debruçar na análise da escola, o autor preconizou que ela contribui para a reprodução da qualificação do trabalhador e também reproduz sua submissão à ideologia dominante, por meio da aquisição de conhecimentos, de técnicas e de regras de bom comportamento. Estes são os conteúdos convenientes à adequação às regras da divisão social e técnica do trabalho e à ordem estabelecida pela dominação de classe.

Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o “know-how” mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua

“prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem de uma forma ou de outra estar “imbuídos” desta ideologia para desempenhar “conscienciosamente” suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja a de exploradores (capitalistas), seja a de auxiliares na exploração (os quadros), seja a de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus “funcionários”) etc... (Althusser, 2010, p. 58-59).

Nessa discussão o autor advertiu para a necessidade de abordar a questão da reprodução das relações de produção, pois se a deixasse no silêncio, cometer-se-ia uma omissão teórica e, pior, um grave erro político. A seu ver, o ponto de vista da reprodução torna-se fundamental para pensar o que caracteriza o essencial da existência e da natureza da superestrutura, sem abandonar o que a tradição marxista ensina sobre a autonomia relativa da superestrutura e de sua “ação de retorno” sobre a base. Esse foi o sentido de seu empreendimento teórico.

Ao concluir a obra, Althusser faz algumas notas finais para esclarecer que suas teses aí ficaram abstratas, por deixarem em suspenso o problema do processo de conjunto da realização da reprodução das relações de produção. Ele esclarece que “os AIE *contribuem*, como elementos deste processo, para esta reprodução”, mas é só no seio dos processos de produção e de circulação que a reprodução é realizada, embora sob o efeito das diferentes ideologias. “O ponto de vista da reprodução é então, em última instância, o ponto de vista da luta de classes” (Althusser, 2010, p. 105).

O Estado e seus aparelhos só tem sentido do ponto de vista da luta de classes enquanto mantenedores da opressão de classe e das condições de sua exploração e reprodução. Como não há luta sem classes antagônicas, “quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada”. O estabelecimento dos AIE, no qual a ideologia se torna dominante, para Althusser (2010, p. 106) “não se dá por si só”. Ao contrário, é “o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes: antes de mais nada contra as antigas classes dominantes e suas posições nos antigos e novos AIE, em seguida contra a classe explorada”. Na conclusão do texto, advogou que a luta

de classes nos AIE é um aspecto da luta de classes que ultrapassa os AIE, pois não se origina nele.

[...] Porque se é verdade que os AIE representam a *forma* pela qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente se realizar, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve necessariamente medir-se e confrontar-se, as ideologias não “nascem” dos AIE mas das classes sociais em luta: de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta, etc. (Althusser, 2010, p. 107).

Estes são alguns elementos da teoria que foi classificada de “crítico-reprodutivista” pelos educadores da PHC no Brasil. Respondendo a críticas, Althusser escreveu outro texto em 1976, em que desenvolveu seu entendimento da luta de classes nesses aparelhos e apresentou as implicações políticas de suas teses. Elas nos permitem entender o alcance do debate que se travou no período, que a nosso ver não representou um diletantismo intelectual, pois contém implicações medulares para o projeto estratégico de luta pelo comunismo.

Ele argumentou que as acusações que recebeu, de ser funcionalista, não levaram em conta suas notas finais, em que sublinhou o caráter abstrato de suas análises e colocou no centro de sua concepção a luta de classes. Para Althusser (2010, p. 110), “o específico da teoria que se pode retirar de Marx sobre a ideologia é a afirmação da *primazia da luta de classes* sobre as funções e o funcionamento do aparelho de Estado”, dos AIE, que seria incompatível com qualquer forma de funcionalismo. “A ideologia dominante não é nunca um *fato consumado da luta de classes* que escape à luta de classes”. Isso porque a ideologia que existe nos AIE é resultado de uma dura e longa luta de classes, em que a burguesia obtém a hegemonia por meio de uma luta externa, contra classes dominantes antigas e contra a classe operária, mas também por meio de uma luta interna, contra frações da própria classe, a fim de realizar sua unidade como classe dominante.

A classe dominante, ao reproduzir as condições materiais, políticas e ideológicas de sua existência, nunca resolve plenamente as contradições, que são reflexo da luta de classes. Segundo Althusser

(2010, p. 111), a “luta pela reprodução da ideologia dominante é um combate inacabado que sempre é preciso retomar e que sempre está submetido à lei da luta de classes”, por isso ela não é uma repetição simples, uma reprodução “mecânica de instituições *dadas*, definidas, de uma vez por todas, por suas funções”.

Decorrente dessa primeira tese sobre a “*primazia da luta de classes sobre a ideologia dominante e sobre os aparelhos ideológicos de Estado*”, ele extraiu uma segunda, afirmando que os AIE “são necessariamente o lugar e o marco de uma luta de classes que prolonga, nos aparelhos da ideologia dominante, a luta de classes geral que domina a formação social em seu conjunto”. Como a função dos AIE é inculcar a ideologia dominante, isso significa “que existe *resistência*, se há resistência, é que há luta e essa luta é, em definitivo, o eco direto ou indireto, próximo, ou, em geral, longínquo, da luta de classes” (Althusser, 2010, p. 112).

Para situar suas teses, ele se refere aos fatos de Maio de 1968, que permitiram ver uma luta até então surda e apagada, mas que acabaram por disfarçar o fenômeno fundamental que dominava os fatos, que era o caráter de luta de classes inerente à constituição histórica e à reprodução contraditória da ideologia dominante. Isso porque fizeram parecer uma luta de classes imediata, na forma de revolta nos AIE, em especial no aparelho escolar, vivendo o Maio de 68 sem forte perspectiva histórica e política. Por isso ele sentiu-se obrigado a explicar os fatos da luta de classes nos AIE, devolvendo a revolta a seus limites, a partir do ponto de vista da luta de classes como processo global, como reprodução, como processo histórico, e não como episódios de revolta e repressão imediata, como enfrentamentos limitados a uma esfera, seja ela política, econômica ou ideológica.

Transpondo essa tese para os partidos políticos e defendendo a possibilidade de um partido revolucionário, Althusser (2010, p. 113) esclareceu que o partido político não é um AIE. Ele é uma peça de um AIE específico, “o aparelho ideológico de Estado *político*, o qual *realiza* a ideologia política da classe dominante em seu, por exemplo, *regime constitucional*”. O que permite tratar o sistema político como um AIE?

[...] é a *ficção*, que corresponde a uma *certa* realidade, de que as peças desse sistema, assim como seu princípio de funcionamento, apoiam-se na *ideologia da liberdade* e da *igualdade* do indivíduo eleitor, na *livre escolha* dos representantes do povo pelos indivíduos que *compõem* esse povo, em função da *ideia* que cada qual faz da política que deve seguir o Estado (Althusser, 2010, p. 116).

Os partidos políticos foram criados sobre a base dessa ficção, para expressar e representar opções divergentes, o que não significa que isso não seja possível. Depende, porém, do desenvolvimento suficiente da luta de classes, para que os interesses das classes antagônicas possam se fazer visíveis, mesmo com todos os obstáculos e hipocrisias do sistema. Para o autor, isso “pode” acontecer, embora a experiência demonstre que os antagonismos são remotos e deformados em países burgueses onde a luta de classes não chega a ultrapassar os limites da representação eleitoral, permitindo que a burguesia esteja a salvo.

Como a existência dos partidos políticos baseia-se na luta de classes, a burguesia busca continuamente exercer sua hegemonia sobre os partidos operários, como forma de luta, e isso se torna possível quando os partidos operários caem nessa armadilha, tanto porque seus dirigentes se deixaram intimidar ou se deixaram comprar, quanto pelo fato de que a base se desviou de seus objetivos revolucionários em troca de vantagens materiais (aristocracia operária) ou porque cedeu à ideologia burguesa (revisionismo).

Althusser (2010, p. 120) analisou esses efeitos nos partidos comunistas, que deveriam “*em princípio*” ter uma ideologia antagônica à burguesa, uma organização distinta dos partidos burgueses, social-democratas e socialistas, além de um objetivo que não se limitasse à atuação no Parlamento, mas que estendesse a luta ao conjunto dos trabalhadores, à economia e à política. Suas formas de ação são próprias e não tem a ver com o voto secreto nas urnas; sua tarefa é outra: “Conduzir a luta da classe operária *em todos os terrenos, muito além do Parlamento*”, sendo que “sua *vocação última* não é *participar do governo*, mas derrubar e destruir o poder de Estado burguês”.

Ele insistiu nisso porque a maioria dos partidos comunistas ocidentais se consideram partidos de governo. Eles não poderiam entrar no governo, mesmo que este fosse de esquerda, que estivesse decidido a fazer reformas democráticas, e nem mesmo se ele fosse um governo da ditadura do proletariado, porque pensariam que sua função é gerir os assuntos desse Estado. O que devem fazer é preparar seu fim, sua extinção. Quando cedem, acabam inevitavelmente ou servindo ao Estado burguês ou perpetuando a ditadura do proletariado, como no caso dos países do Leste, quando deveriam contribuir para sua destruição.

Para fazer frente aos recursos e ao apoio que a burguesia tem, que inclusive lhe possibilita em muitos momentos ganhar partidários já convencidos de antemão, o partido operário precisava organizar-se e municiar-se de uma doutrina científica, para levar adiante uma luta de classes nas formas econômica, política e ideológica. A doutrina científica era essencial para a definição de sua linha e práticas, pois estas não se dão apenas na base da rebelião, mas também das relações de força entre as classes. Por isso as relações devem ser cuidadosamente analisadas e somadas às suas experiências de luta de classes, não só no âmbito nacional, mas também mundial.

É em função dessa *linha* que pode [o partido] julgar útil e *correto* entrar, em tal ou qual momento, num governo de esquerda, para realizar ali sua luta de classe, com seus objetivos próprios. Em qualquer dos casos, subordina sempre os interesses imediatos do movimento aos interesses futuros da classe operária. Submete sua tática à estratégia do comunismo, ou seja, à estratégia da sociedade sem classes. Estes são, ao menos, os *princípios* (Althusser, 2010, p. 122-123).

O partido comunista também necessitava de uma ideologia própria, que não era a ideologia puramente espontânea do proletariado, pois esta combina elementos burgueses e proletários, estes submetidos geralmente àqueles. Sua ideologia devia pautar-se em lutas já empreendidas e em conhecimentos objetivos que a teoria marxiana proporciona. Não se tratava, todavia, de aplicá-la como uma teoria dogmática, que só serve aos interesses do partido ou do Estado, como

é o caso da etapa stalinista, mas sim de utilizá-la para constituir uma ideologia que estivesse enraizada na prática estratégica do proletariado, que fosse capaz de unificar e orientar sua luta.

O partido revolucionário aparentava ser um partido como outro qualquer, parecia até aceitar as regras do jogo, por ter os mesmos direitos parlamentares dos demais. Como ele foi constituído sob o domínio da luta da classe burguesa sobre a operária, há de fato sempre o risco de que ele acabe caindo nas armadilhas do jogo, abandonando a luta de classes pela colaboração de classe, sob a influência da ideologia dominante. O cuidado a tomar é não se equivocar com uma luta de classes baseada na rebelião do proletariado contra a injustiça social, a desigualdade ou contra certas condições de exploração dadas, copiando a luta da burguesia. A condição para a autonomia proletária é livrar-se da ideologia dominante, ser diferente dela. “Isso significa que a ideologia proletária não é o diretamente oposto, a inversão, o reverso da ideologia burguesa, mas é *uma ideologia totalmente diferente*, que leva em si outros valores, que é *crítica e revolucionária*” (Althusser, 2010, p. 128).

Esse texto, que complementa o anterior, permite dimensionar melhor suas concepções políticas e os motivos que o levaram a enfatizar o fenômeno da reprodução que ocorre nos AIE. Sua análise da escola enquanto AIE dominante não está desvinculada de sua militância política no PCF. Talvez justamente pelas implicações políticas de suas teses houve tanta crítica e rejeição delas, o que nos leva à necessidade de redimensioná-las para melhor entendermos as modalidades e a força da luta de classes atuais.

Além disso, é preciso considerar a totalidade de sua obra para uma avaliação mais correta de suas teses. Como isso não convém aos objetivos desse trabalho, nos limitamos aqui a apresentar alguns elementos da releitura feita por Cassin (2002) a partir do manuscrito de Althusser, que foi publicado na França apenas em 1995 e no Brasil em 1999, pela Editora Vozes, com o título *Sobre a reprodução*. Esse manuscrito nos permite ver o texto *Aparelhos ideológicos de Estado* como parte de uma proposta maior. Ele constitui apenas um terço desse livro, embora não um texto diferente. Ficam evidentes assim seus

limites e lacunas, sendo este um dos objetivos do segundo capítulo de *Sobre a reprodução*, projeto de estudos inacabados do autor.

O manuscrito, a que nos referimos acima, fez parte de um projeto inicial de Althusser, que se desenvolveria em dois tomos: o primeiro, que trataria da reprodução das relações de produção e o segundo, que trataria da luta de classes nas formações sociais capitalistas. Sendo que o primeiro só aparece na íntegra na metade da década de 90 como manuscritos.

O conjunto da obra deveria tratar da concepção do materialismo histórico, das condições da reprodução da sociedade capitalista e da luta revolucionária para pôr fim a esta sociedade (Cassin, 2002, p. 46).

No texto *Sobre a reprodução* Althusser referiu-se aos AIE como um “sistema” formado por instituições e organizações, ou seja, ele não era uma instituição ou organização, mas uma das peças do sistema. O AIE escolar, por exemplo, enquanto um sistema, constitui-se de instituições, organizações escolares e suas práticas, que podem ser públicas ou privadas. A escola, portanto, é um elemento do AIE escolar, ela não se identifica diretamente com ele.

Foi nesse manuscrito que Althusser preconizou que a luta de classes era mais fácil e menos limitada nos AIE do que nos aparelhos repressivos de Estado (ARE), já que a experiência dos militantes e das massas era adquirida nos primeiros. Nesse sentido é que Cassin (2002, p. 103) conclui que a “luta de classes, no interior dos Aparelhos ideológicos de Estado é um importante elemento dessa releitura para clarear o pensamento de Althusser na viabilidade, eficácia e contribuição que a luta de classes no interior dos AIE pode dar para a revolução”.

Althusser reafirmou nessa obra a importância da luta ideológica que se dá no interior das escolas e de seu AIE, enquanto uma das formas da luta de classes. Ele se referiu às “ideologias subordinadas (ideologias secundárias) e à ideologia dominante (ideologia primária)” indicando que elas “são produto da luta de classes no interior dos AIE, portanto presentes também, no escolar e em suas instituições” (Cas-

sin, 2002, p. 118). A escola, enquanto AIE, tem uma função política e ideológica que precisa ser amplamente compreendida no conjunto das relações sociais, pois ela é um elemento estratégico numa totalidade que se rearticula hoje para a ampliação e reprodução do capital. A grande contribuição da teoria de Althusser para a educação na atualidade nos parece ser a de uma análise estrutural da relação entre educação e reprodução das relações de produção, por se tratar de uma teoria abrangente, que estabelece a educação como determinada, mas também participante da totalidade social.

1.3.1.3 Roger Establet e Christian Baudelot

O objeto de nossa análise será apenas a obra *L'école capitaliste en France*, escrita por Roger Establet e Christian Baudelot e publicada na França em 1971. Utilizaremos aqui parte da obra traduzida para o português e publicada na revista *Tempo Brasileiro* como de autoria de Establet. A produção de ambos é quase simultânea à de Althusser e de Bourdieu, embora posterior, mas os problemas com que se defrontam podem ser caracterizados como praticamente os mesmos. Eles também se esforçaram teoricamente para demonstrar que o que ocorre na escola primária tem “a ver com a luta de classes, com a exploração da classe operária pelos capitalistas, com a luta entre a ideologia burguesa e a ideologia proletária”, por isso Establet (1973, p. 105) preconizou que só dava para pensar a escola primária “em termos de contradição”.

Ambos receberam influências de Althusser e procuraram analisar a escola enquanto um aparelho ideológico cuja função é reproduzir as relações sociais de produção. Os esforços teóricos foram para “recolocar, de uma forma reunida”, a análise do aparelho escolar “no quadro da teoria da luta de classes”, por isso definiram o aparelho escolar como uma “*unidade contraditória de duas redes de escolarização*” (Establet, 1973, p. 107). Para os autores, isso era efetivado mediante a organização do aparelho escolar em duas redes de escolarização de classes: a rede primária profissional (PP) e a rede secundária superior (SS). Por trás da aparência de uma escola única, a rede PP preparava para o trabalho manual, cuja terminalidade encontrava-se nos cursos

técnicos profissionalizantes, e a rede SS preparava para o trabalho intelectual, produzindo os dirigentes das classes superiores, cuja terminalidade ocorria nos estudos universitários.

A escola primária, por sua vez, seria o lugar onde se operava a divisão das duas redes de escolarização, cujas funções, que se constituem numa só e mesma função, eram reproduzir a distribuição material dos indivíduos nos dois polos da sociedade e inculcar a ideologia burguesa. Esse processo, todavia, não ocorria sem contradições, pois ele expressava as próprias contradições sociais. Segundo Establet (1973, p. 93), nem a divisão social nem a inculcação ideológica dos indivíduos era racional e harmoniosa, pois “não se efetua sem contradições e sem lutas (senão nos sonhos dos ideólogos da burguesia e, às vezes, de seus críticos)”.

Apesar de a escola primária definir a orientação dos indivíduos para a rede PP ou para a rede SS, essa separação não é o seu resultado ou objetivo, ela é o meio e o princípio de seu funcionamento. Não era possível fazê-la desaparecer, pois não se tratava de um caso de orientação escolar das instituições tais como existe num determinado período histórico. Ela era, de fato, o fundamental da escola. “A generalização da escolarização e, em particular, da escolarização obrigatória ‘única’ é apenas sempre, historicamente, a *generalização do processo de divisão* mesmo” (Establet, 1973, p. 96).

Disso não se deduz que a escola fosse o instrumento e a causa da divisão da sociedade em classes, pois os autores deixaram claro que as classes sociais pré-existem à escola. O que ocorria na escola, a separação dos indivíduos para as duas redes, só era possível porque as duas redes existiam. Establet (1973, p. 110) apontou a necessidade de ultrapassar o nível das instituições visíveis e apreender “aquilo que as determina em última instância, isto é, *as relações sociais de produção*”, porque só há duas redes “porque é *preciso* que haja operários e capitalistas”. A sua conclusão é que o “que determina a estrutura do aparelho escolar, do qual os diferentes cursos individuais são apenas indícios, é, em última instância, a divisão da sociedade em classes”.

Por isso os autores preconizaram que só era possível entender a

escola primária e o conjunto do aparelho escolar a partir da definição da função do aparelho escolar para a reprodução das relações de produção. Como estas relações de produção são marcadas pela divisão em duas classes antagônicas, e as classes se definem pelo processo de luta que as opõem, não pelo grupo de indivíduos que a compõem, o processo de reprodução não se limita a uma reprodução mecânica de cada classe. Trata-se da reprodução da separação e do conflito, das classes operária e capitalista, que não é um processo separado e autônomo. A condição da reprodução da classe operária era sua separação dos meios de produção, sendo possível, portanto, a proletarianização da pequena burguesia tradicional, devido à concentração de capital.

Segundo Establet (1973, p. 113), o processo de concentração tem sua fonte na esfera da produção, mediante “a transformação da mais-valia em capital, condição da reprodução ampliada do próprio capital”. Só que “o aparelho escolar contribui também *com sua parte* para reproduzir as relações sociais de produção”. Ele o faz quando contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, que ocorrem pelo mesmo mecanismo das práticas escolares.

A repartição dos indivíduos nas duas redes no interior da escola desembocava nos postos opostos da divisão do trabalho no exterior da escola e a inculcação da ideologia burguesa era diferente nas duas redes, caminhando paralela ao recalçamento e ao mascaramento da ideologia proletária. O aparelho escolar ocupava assim um lugar privilegiado na esfera dos aparelhos ideológicos, pois era o único que inculcava a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho.

Havia contradição objetiva quando se defendia a possibilidade de superação das relações de produção capitalistas, devido a seu caráter histórico e transitório, mas não se admitia o mesmo quanto ao aparelho escolar, permanecendo este “*completamente prisioneiro dos mitos da eternidade da escola*” (Establet, 1973, p. 125). A consequência política era o reforço do aparelho escolar, que resultava do mito inculcado em seu próprio interior: o de que a origem e desenvolvimento da escolarização são produtos do progresso da civilização e de que a escola

sempre existiu, é uma necessidade universal da sociabilidade humana.

Establet (1973, p. 100, grifos nossos) afirmou ainda que a inculcação da ideologia burguesa não era mecânica nem harmônica, só porque as crianças eram obrigadas a ir à escola. “Tratando-se de impor uma ideologia de luta de classes, *o aparelho escolar é, ele próprio, o lugar de contradições*”. A classe burguesa “deve *lutar* contra as resistências, contra um inimigo real”, pois a classe proletária carrega uma ideologia própria e não é “reduzida espontaneamente ao papel que lhe é atribuído pelo mecanismo da ideologia burguesa”. É por isso que a condição para a inculcação é “*o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária*”. Ela é uma escola de classe porque se esforça ao mesmo tempo para não permitir a todos que adquiram uma cultura burguesa e para proibir os filhos de operários de adquirir, organizar e formular sua própria ideologia.

[...] Os dois aspectos são indissociáveis. O êxito do recalçamento e da sujeição condiciona o da inculcação. É por este esmagamento que a ideologia da classe dominante pode assim tornar-se a ideologia dominante em toda a sociedade, enquanto neste nível a relação de forças permanecer imutável. [...] (Establet, 1973, p. 100).

Fica clara a transitoriedade da hegemonia da classe dominante, que depende sempre da correlação das forças sociais em jogo. A luta ideológica é imprescindível para manter as relações sociais de produção vigentes, pois é preciso combater “a *ideologia proletária* que existe fora da escola, nas massas operárias e suas organizações”, pois ela “não está *presente em pessoa* na escola”, apenas “sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como *resistências*” (Establet, 1973, p. 106). Não há, portanto, negação da existência de uma luta ideológica dentro da escola, apenas a constatação de que ela se esforça continuamente para neutralizar qualquer efeito da força ideológica proletária, a fim de manter a dominação e a submissão das classes proletárias e assim impedir a luta revolucionária, a revolução e a ditadura do proletariado.

Handfas (2006), ao analisar as contribuições dos autores, cons-

tatou que, dependendo do nível de intensidade em que se manifestava a luta de classes, as disposições operárias poderiam ser extremamente limitadas diante das condições objetivas de reprodução da ideologia e das relações de produção capitalistas. Por isso elas figuram como resistências, contradições, que são limitadas enquanto circunscritas ao aparelho escolar capitalista.

Se examinarmos atentamente as formulações de Baudelot e Establet (1977), verificaremos que esses autores empreenderam sua investigação tendo em vista esse pressuposto teórico. Eles analisaram o sistema de ensino francês concebendo a escola como uma unidade contraditória. As contradições que se apresentam nessa unidade não podem ser resolvidas dentro dessa mesma unidade, sob pena de considerá-las meras imperfeições ou desajustes, perfeitamente sanados no interior da sociedade capitalista. Por conseguinte, essas contradições só podem ser superadas desde que ocorra a ruptura dessa unidade e a constituição de outra unidade, estruturada em novos termos e não simplesmente por meio de um acúmulo de contradições (Handfas, 2006, p. 122).

Apesar dos avanços que a escola capitalista pode proporcionar aos trabalhadores por meio do acesso aos conhecimentos científicos, Handfas (2006, p. 121) ressalta que estes “permanecem circunscritos à dinâmica escolar própria do sistema capitalista que é determinada no fundamental, pela ideologia pequeno-burguesa do conhecimento que comanda a transmissão do saber científico e da cultura”. O sentido das postulações de Baudelot e Establet pode ser apreendido por meio da constatação de que, enquanto persistirem os padrões ideológicos da escola capitalista, ela não será capaz de propiciar aos trabalhadores “os conhecimentos científicos, os elementos culturais e a formação política para criar as disposições necessárias para a formação de um novo homem” (Handfas, 2006, p. 122). Isso só poderá ocorrer numa sociedade de novo tipo, a socialista.

Como há contradição na escola, a classe dominante tem necessidade de constante adequação e aperfeiçoamento ideológico, a fim de coibir e anular as resistências da classe proletária e assim evitar

qualquer possibilidade de um avanço revolucionário. As teses acerca da escola, elencadas por esses autores, permitem-nos concluir que de modo algum se via na escola pública apenas a função reprodutora, apesar de sua prevalência enquanto o gênero humano estiver sob a égide das relações de produção capitalistas. Para esses autores, a luta de classes na escola depende da correlação de forças existentes na realidade concreta, o que por sua vez implica em condições objetivas que possibilitem um determinado nível de organização e reação dos trabalhadores.

1.3.2 Os autores matriciais e suas influências na pedagogia histórico-crítica

Para combater os “crítico-reprodutivistas” e assim estruturar uma nova pedagogia que estivesse a serviço das classes populares, os educadores reunidos na PUC de São Paulo recorreram ao materialismo histórico elaborado por Marx e Engels, bem como a outros autores marxistas que se destacavam no período. Como vimos, a argumentação da PHC foi elaborada no sentido de afirmar o caráter contraditório da educação e da escola na sociedade capitalista, para assim apresentar uma teoria pedagógica que conseguisse intervir em favor dos marginalizados da educação e da sociedade brasileiras, auxiliando no processo democrático.

Apesar dos fundamentos teóricos se reportarem a Marx e Engels, Antônio Gramsci (1891-1937) foi sem dúvida a referência matricial para esse grupo. No campo da educação – especificamente em nosso estudo, no processo de constituição da PHC – algumas categorias gramscianas foram apropriadas com intensidade e se constituíram em elemento fundamental de suas formulações. É o caso do conceito de hegemonia e de sociedade civil, por exemplo. Analisar a apropriação do legado gramsciano pela PHC é fundamental, pois sem dúvida foi o autor mais estudado, o que é perceptível no desdobramento teórico das propostas desenvolvidas e também por meio dos depoimentos daquele período. No Brasil, sua apropriação foi permeada de diversos problemas, tanto em decorrência das limitações teóricas próprias do

momento histórico quanto devido a várias dificuldades inerentes à difusão de suas obras.

Quem identificou isso de modo bastante preciso foi Nosella (2010), da primeira turma do doutorado em Filosofia da Educação. Ele explicou que, na disciplina de Teoria da Educação, o professor Saviani aceitou o desafio de estudar Gramsci, mesmo ainda não o conhecendo profundamente, com o objetivo de “detectar possíveis elementos que apontem na direção de uma Teoria da Educação Brasileira”. Debateram parte dos livros disponíveis de Gramsci e alguns comentaristas, como Manacorda, por exemplo, material este adquirido pelo próprio Saviani em uma viagem à Itália, em 1977. Lia-se Gramsci para conhecer a realidade dos problemas educacionais brasileiros. “O curso foi riquíssimo e polêmico. A contextualização histórica dos textos gramscianos, infelizmente, era escassa. Não houve contato algum com os Escritos Políticos anteriores ao cárcere, nem era possível detectar os sérios limites” das edições, traduções e editorações disponíveis. Esse curso teria imensa repercussão nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, pois seus estudos proliferaram nas Faculdades de Educação, cujo resultado foi que, “na década de 1980, entre os educadores ocorreu uma verdadeira ‘gramscimania’” (Nosella, 2010, p. 192). Ele afirmou que, sem dúvida, **a influência de Gramsci foi maior do que a do próprio Marx**, afetando diversos educadores:

Não só os doutorandos da 1ª turma da PUC de São Paulo, mas também os das turmas seguintes espalharam cursos e literatura sobre e de Gramsci pelas Faculdades de Educação de todo o Brasil. Entre estes, no momento, lembro-me dos nomes do Prof. Gaudêncio Frigotto (Rio de Janeiro), Cipriano C. Lucchesi (Bahia), Selma Garrido Pimenta (São Paulo), Lucília R. de S. Machado (Belo Horizonte), José Carlos Libâneo (Goiás e São Paulo), Celestino Silva Júnior (Marília, SP), Acácia Kuenzer e Naura Carapeto Ferreira (Paraná) e vários outros. O grupo de educadores, ligado ao nome do Prof. Dermeval Saviani e que mais tarde tornara-se um Movimento Nacional entre os pedagogos, denominado “Pedagogia Histórico-Crítica”, inspirou-se claramente num marxismo “a La Gramsci” (Nosella, 2010, p. 193).

Analisar o pensamento desse autor marxista em toda sua extensão e complexidade é um desafio e uma necessidade teórica e política atual, não apenas no âmbito educacional. Só que essa é uma tarefa extremamente ampla e complexa, já que a obra de Gramsci tem sido alvo de inúmeras deformações e fragmentações, afetando profundamente a compreensão de sua historicidade. Não nos compete esgotar nessa pesquisa as questões que envolvem tal problemática, por motivos óbvios, mas não poderíamos omitir questões cruciais para garantir a apreensão dos limites teóricos de seus estudos e dos objetivos políticos que afetaram sua apropriação pelos intelectuais brasileiros.

No Brasil, na década de 1970, houve inúmeros problemas que impossibilitaram a apreensão da obra do revolucionário italiano e de todo o seu alcance. Dias (1996, p. 110) destacou os mais importantes: o imenso desconhecimento de sua vida e das lutas que travou; “o brutal abismo entre a história do movimento comunista internacional e a forma pela qual o PCB, como aliás de quase todos os partidos comunistas, tratava esses problemas e a sua historiografia”; bem como o modo como foram editadas suas obras no Brasil, o que acrescentou outros problemas além dos da edição italiana.

O primeiro obstáculo só pode ser superado se a teoria gramsciana for situada em meio às lutas ideológicas e políticas de seu tempo, pressuposto básico para apreender minimamente sua teoria bem como a de qualquer outro autor. A teoria precisa ser captada no movimento prático da história e da política no qual se insere, sob o risco de ser reificada, dogmatizada, canonizada ou naturalizada. O campo prático e o político das lutas travadas na Itália no início do século XX precisam ser considerados, o que não foi feito no Brasil. Se é desconsiderado o fato de que Gramsci era um estrategista comunista, um militante revolucionário, todo o sentido de sua produção se perde, pois ela é datada e situada em meio a sua intervenção prática.

A análise de sua teoria requer, portanto, conhecer minimamente os problemas com os quais ele se deparou, inseridos num contexto de tentativas revolucionárias dos proletários na Europa e de seus fracassos, apesar do êxito da Revolução Russa de 1917. Todo seu esforço teórico se deu no interior de uma ativa militância revolucionária, que

envolveu sua intervenção na formação dos trabalhadores italianos e em diversas polêmicas perante as estratégias traçadas pelo Partido Socialista Italiano (PSI) e pelo PCI. Isso ocorreu mesmo depois de ser preso, quando se dedicou mais à produção teórica, pois toda ela estava vinculada aos destinos da revolução proletária na Itália e na Europa. A análise concreta da situação concreta da vida social e econômica da Itália e de sua cultura foi uma constante na sua produção.

A Itália passou por um longo processo de unificação, iniciado e fracassado em 1848 e concluído apenas em 1870-1871. Dividida em sete Estados e sob a tutela do Império Austríaco desde o Congresso de Viena (1814-1815), a unificação foi conduzida pelo reino do Piemonte-Sardenha com o apoio da França. Segundo Arruda (1978), o desenvolvimento industrial da Europa Ocidental atingiu a Itália no séc. XIX, desenvolvendo o norte da península e originando uma alta burguesia que desejava garantir seu desenvolvimento econômico e sua concorrência no mercado externo, enquanto a média burguesia e o proletariado urbano desejavam um Estado nacional democrático. A região sul, por sua vez, permanecia marcada por uma economia agrária, constituída de grandes proprietários e uma imensa massa camponesa.

Gramsci nasceu na Sardenha, em 1891, numa família de classe média, cujo pai era cartorário, o que lhe deu condições razoáveis de existência até aproximadamente os 11 anos, quando sua família enfrentou dificuldades financeiras decorrentes da prisão de seu pai. Em 1902 trabalhou no cartório por dois anos e concluiu os estudos ginasiais em 1908, com a ajuda das irmãs e da mãe. Seu irmão prestava serviço militar em Turim e a partir de 1905, aproximadamente, passou a lhe enviar o jornal socialista, com o qual Gramsci teve contato. Durante o colegial viveu em Ghilarza, com seu irmão, que era secretário de seção do PSI. Foi quando começou a frequentar o movimento socialista e participar das discussões sobre os problemas sociais e econômicos da Sardenha. Em 1910 publicou seu primeiro artigo e entrou em contato com as obras de Marx. Em 1911 prestou um concurso para concorrer a uma bolsa de estudos para a universidade em Turim, conseguindo ingressar assim na Faculdade de Letras. Foi aí que se deparou com a necessidade de unificação da língua italiana,

ainda composta de vários dialetos. Ele defendeu essa unificação como condição de unificação do pensamento. Viveu em condições materiais difíceis e com uma precária saúde, frequentando vários cursos, mas sem prestar exames.

Na universidade, entrou em contato com Croce e Gentile, que defendiam uma cultura filosófica e humanista. Gramsci incorporou então suas contribuições, pois representavam um avanço em relação ao cientificismo e à medievalidade predominantes. Foi a partir de 1917, após a revolução russa, que ocorreu sua ruptura com esses pensadores, pois estes negavam a luta de classes e o marxismo. A crítica e o combate ao idealismo de Croce tornar-se-ia uma das questões essenciais de sua produção teórica, que foi intensa tanto na juventude quanto no período de militância e de cárcere.

Provavelmente foi em 1913 que ele se inscreveu na seção socialista de Turim, segundo Coutinho (1999). Unindo-se aos grupos mais radicais, formou em Turim a fração da esquerda revolucionária. Em 1915 abandonou a universidade e integrou a redação do *Avanti!* – jornal do PSI. Iniciou aí uma intensa atividade jornalística, escrevendo crônicas, artigos e notas. Em 1917 propôs a criação em Turim de uma associação proletária de cultura, para complementar a atividade política e econômica dos socialistas. A partir de 1918, seu nome começou a figurar nos relatórios de política, como revolucionário, e em 1919 criou a revista *L'Ordine Nuovo*.

Em 1920 Gramsci participou intensamente das greves em Turim e da ocupação das fábricas. Rompeu com o PSI em 1921 e constituiu o PCI, fazendo parte do comitê central. Em 1922 ele partiu para Moscou a fim de representar o Partido Comunista (PC) no comitê executivo da Internacional Comunista. Lá conheceu Júlia, sua esposa. Em 1923 a polícia italiana prendeu membros do PCI e expediu uma ordem de prisão contra Gramsci, que permaneceu em Moscou até dezembro. Transitou entre Viena e Milão, quando foi eleito deputado pelo distrito de Vêneto, em abril de 1924. Em 1925 ainda retornou a Moscou, mas foi preso em novembro de 1926 em virtude do fascismo italiano, apesar de desfrutar de imunidades parlamentares. Sem obter a liberdade, conseguiu permissão para escrever em 1929, quando começou a redi-

gir os *Cadernos*. Com uma saúde bastante debilitada estudou e redigiu suas anotações e rascunhos, além de cartas para familiares e amigos. Só obteria plena liberdade em 1937, morrendo logo a seguir.

Da Primeira Guerra Mundial até o fascismo ele escreveu intensamente, mas nunca em toda sua vida editou ou estruturou um livro sequer com suas produções. Só em 1948, após a sua morte, é que sua cunhada Tatiana encaminhou os seus cadernos para Palmiro Togliatti (1893-1964), membro do PCI, que então residia em Moscou. Eles foram posteriormente organizados para publicação por temáticas. Sua produção anterior ao cárcere, hoje conhecida como os escritos políticos ou da juventude, foi intensa e fundamental, porque serviu para a difusão do seu pensamento e para orientar as lutas operárias. Gramsci discutia então os fatos da vida cotidiana, atravessados pelas lutas de classes, politizando a vida cotidiana. Discutiu também o socialismo, a primeira guerra, a organização operária, a cultura. Estes só foram publicados no formato de livro em 1954, incompletos, após a publicação de suas cartas e dos cadernos temáticos. Em Portugal houve uma tradução em 1976 e no Brasil eles só seriam publicados em 2004. Já na produção do cárcere escreveu as cartas e os cadernos, estes num total de trinta e três. A leitura dos cadernos é extremamente complexa, pois neles consta tudo: desde seus estudos e rascunhos até as conclusões mais acabadas. Alguns temas ele concluiu, como Maquiavel, por exemplo, outros ficaram inacabados. Na primeira tradução, feita pelo partido, não foi esclarecido que eram rascunhos. Quanto às cartas, estas se destinavam aos amigos e família, e no Brasil tiveram três edições: em 1966, pela Civilização Brasileira; em 1987, pela Paz e Terra; e em 2005, de novo pela Civilização Brasileira.

Com estes dados é possível dimensionar as dificuldades e desafios para entender seu pensamento e toda sua obra. Além do fato de ter escrito em condições adversas, no cárcere, sob censura, sem concluir ou organizar suas obras para publicação, ainda se acrescentaram os problemas decorrentes das edições. A primeira edição italiana da obra gramsciana é sintomática. Segundo Dias (1996) o PCI, na figura de Togliatti, editou os cadernos do cárcere, “reescrevendo-os” a partir de uma “unidade temática”, descontextualizando a obra. Pri-

meiro as *Cartas do cárcere* foram publicadas de forma mutilada, na qual se omitiram as referências a familiares e a personagens das lutas políticas. Restou um Gramsci que “é o mártir da luta antifascista, é o comunista sem mácula: o político em uma historicidade ‘arranjada’, mas não o indivíduo e o militante na sua historicidade real e plena” (Dias, 1996, p. 108).

Quanto à edição dos cadernos, houve de início censuras às críticas feitas por Gramsci à Croce, que seriam liberadas finalmente em 1948, e também às duras críticas aos métodos utilizados pelo stalinismo, cujo texto só seria publicado em 1962, dez anos após a morte de Stálin. Dias (1996, p. 109) chamou a atenção para o fato de “que Togliatti ocultou e minimizou a ruptura gramsciana com os procedimentos e a linha política da Internacional, já anunciada em 1926, e com a linha do próprio PC da Itália, em 1930”. O problema, portanto, não foi só a tematização da edição, que já trouxe imensos prejuízos “por liquidar a historicidade da sua construção e cortar os liames do raciocínio gramsciano e o profundo imbricamento das questões”, mas também as censuras reais.

Esses fatores permitiram que Dias (1996, p. 109) concluísse que Togliatti “canonizara” Gramsci, reconhecendo sua história, mas “ao preço de tirá-la do contexto histórico, de abolir para sempre toda e qualquer contradição”. Outra dificuldade foi a edição dos escritos políticos, anteriores ao cárcere, que foi mais tardia, ocorrendo na Itália só a partir de 1954. Ela também foi feita com uma organização temática, rompendo novamente a sequência lógica de sua produção, trazendo como consequência uma interpretação homogênea de textos redigidos em épocas distintas, que tinham níveis e contextos diferenciados. Sua difusão no Brasil foi ainda mais agravada, pois veio imbuída dos problemas políticos e das limitações teóricas aqui existentes.

Para Coutinho (2007) a recepção de Gramsci no Brasil no início dos anos de 1960 foi complexa e problemática. As publicações comunistas e de esquerda dos anos de 1930 e após a Segunda Guerra Mundial não faziam referências a sua condição de fundador do PCI nem ao seu martírio, o que era justificável diante do débil marxismo brasileiro, pautado nos manuais soviéticos stalinistas (ou “marxistas-

-leninistas”). Até o final dos anos de 1950 ele era praticamente desconhecido, tendo sido mais difundido com a expansão da influência do PCB antes do golpe burguês-militar de 1964 e pela abertura pluralista da cultura marxista, que se expandiu para as universidades e aparelhos culturais, devido à catarse provocada no PCB com a revelação dos crimes stalinistas.

Esse primeiro ciclo de sua difusão no Brasil, que segundo o autor prossegue até a metade dos anos de 1970, foi marcado por um Gramsci caracterizado como “filósofo da práxis”, portador de uma leitura humanista e historicista do marxismo, distinta da soviética até então imposta. Ele aparecia sempre ao lado de Lukács e Sartre, utilizados numa luta cultural antidogmática, porém centrada na filosofia, na estética, na crítica da cultura. Dias (1996) concluiu que sua apresentação era a de um político e intelectual italiano que trabalhava questões relativas aos intelectuais e à cultura, sem se referir a sua atuação política, sem localizá-lo no interior da prática e da teoria marxista, para um público que desconhecia a história dos partidos comunistas, com algumas exceções, resultando em pouca ou nenhuma eficácia política.

Para Coutinho (2007, p. 155), outro problema desse período foi uma “divisão do trabalho” prejudicial, pois os intelectuais comunistas agiam no âmbito da cultura, enquanto que a direção do PCB atuava nas questões políticas. Perdurou uma insustentável “coexistência entre ‘marxismo ocidental’ na cultura e ‘marxismo-leninismo’ na política”. Esse caráter “filosófico-cultural” fora favorecido também no período relativamente liberal da ditadura, que estendeu-se até a decretação do Ato Institucional (AI) nº 5, em 1968, pois a censura se intensificava no campo político, não no da filosofia ou da sociologia da cultura. Nesse momento é que os intelectuais comunistas editaram as obras de Lukács, de Goldmann, de Adorno, de Marcuse e outros, introduzindo o marxismo brasileiro na era do pluralismo. Nesse contexto foi formulado o projeto de publicação em português das *Cartas do Cárcere* e da edição temática dos *Cadernos*, numa ordem diferente da edição italiana.

Em 1966 saiu uma seleção das cartas⁴³ e o volume sobre o materialismo histórico e a filosofia de Croce, com o título de *Concepção dialética da história*, por temor à censura. Em 1968 foram publicados *Os intelectuais e a organização da cultura* e uma edição reduzida de *Literatura e vida nacional*. Estava prevista uma terceira etapa, em que seriam publicados os escritos políticos – como *Maquiavel*, que só sairia em 1988 –, mas que não ocorreu devido ao AI-5 e ao insucesso comercial dos volumes já publicados. Os escritos políticos pré-carcerários sequer foram previstos, o que evidencia o peso secundário que era atribuído à dimensão política de sua obra.

Só em meados dos anos de 1970, por volta de 1975 e 1980, é que houve uma retomada de sua leitura, sendo reeditados todos os seus livros já publicados. Para Coutinho (2007, p. 161), isso teve duas causas principais: a abertura política, que possibilitou um maior pluralismo na vida cultural e, mais importante ainda, o início de uma reavaliação autocrítica dos modelos da esquerda, devido à falência da luta armada – seja ela na vertente maoísta, castrista ou trotskista –, que evidenciava “o fato de que a sociedade brasileira se tornara mais complexa, ‘ocidental’, refratária, assim, a modelos revolucionários” transpostos de modelos “orientais”. Ele advogava que o reconhecimento de nossa “ocidentalidade” exigia reavaliar a questão democrática no Brasil e “impunha a adoção de uma nova atitude em face do vínculo entre democracia e socialismo”. Na avaliação de Coutinho (2007), mesmo com a hesitação do PCB o eurocomunismo teve um alcance mundial, abalando a cultura comunista e afirmando a democracia como um “valor universal”. Para muitos intelectuais brasileiros de esquerda esse foi o ponto de ruptura definitiva com o “marxismo-leninismo”.

Gramsci voltou assim a circular no Brasil, agora “como o maior teórico marxista da política”, cuja obra era “capaz de fornecer os fundamentos para uma concepção do socialismo adequada às necessidades do país moderno e ‘ocidental’ em que o Brasil dos anos 1970 se havia convertido” (Coutinho, 2007, p. 162). Os intelectuais do PCB

⁴³ Dias (1996) advertiu que estas foram publicadas em 1966, já no clima da desestalinização, tendo como base a primeira edição italiana mutilada, embora já tivesse saído em 1965 uma edição ampliada.

promoveram sua difusão, mas agora sem a velha “divisão do trabalho”, pois, segundo este autor, propunha-se uma nova cultura política de esquerda, mais adequada à modernidade brasileira, cujo objetivo era fazer com que o PCB representasse essa nova teoria do socialismo, atraindo a nova esquerda, para encerrar seu esfacelamento organizativo. Essa proposta teve a seu ver um lamentável desfecho, devido a atritos entre os gramscianos eurocomunistas e a direção do PCB, pois os “centristas” não aceitaram a democracia como um valor universal, embora taticamente se empenhassem na sua luta.

Os gramscianos abandonaram em massa o partido e o grande derrotado, para o autor, foi o PCB, cuja influência declinou, enquanto que o pensamento de Gramsci e a nova teoria do socialismo a ele ligada se difundiam amplamente nos movimentos sociais e entre os intelectuais, superando o âmbito estritamente político.

Coutinho (2007) ressaltou uma importante alteração no aspecto político, que foi a expansão do pensamento de Gramsci em diversos setores da esquerda, em parte porque a saída dos gramscianos do PCB levou-os a diferentes partidos, cujo resultado foi um caráter menos nítido nas ideias gramscianas, porém mais amplo e polimórfico. Boa parte dos gramscianos do PCB se dirigiu num primeiro momento para o PMDB, mas, nos anos de 1990, foi no PT⁴⁴ que se registrou a maior influência gramsciana: na questão da hegemonia, no fortalecimento da sociedade civil e na construção de um bloco reformador e democrático.

O resultado desse processo são as diversas leituras de Gramsci existentes hoje no Brasil: o semiliberal socialdemocrata e o revolucionário de velho tipo, anti-institucionalista e rupturista. Coutinho (2007, p. 165) apontou, por fim, a leitura de Gramsci que considera mais fiel a suas reflexões e suas propostas estratégicas: “a construção alternativa, no seio da esquerda, de uma ‘terceira via’ entre o reformismo conservador da atual socialdemocracia e o rupturismo anacrônico de matriz bolchevique”.

Importante lembrar que a influência de Gramsci extrapolou o âmbito dos intelectuais marxistas e suscitou interesse também entre

⁴⁴ O próprio Carlos Nélson Coutinho foi um dos que migrou do PCB para o PT.

os liberais, os socialdemocratas e os católicos laicos, além de afetar domínios que vão da antropologia à sociologia e à ciência política, envolvendo temas como cultura popular, pedagogia, serviço social, direito. Foi intenso o domínio de seu pensamento na área da educação e do serviço social.

A interpretação de Gramsci, como é possível deduzir, é um debate em aberto, que envolve as opções políticas adotadas pelos autores, não se tratando de mero diletantismo intelectual. Dias (1996) apontou para os equívocos e desvios que considera possíveis diante do pensamento gramsciano. Muitos o utilizam para atacar tanto a obra de Lênin quanto a de Trotski, unindo-os ao “cadáver de Stálin”, recusando em bloco as teorias ou aceitando-as sem crítica, o que é muito cômodo. Num mesmo processo se unem os que identificam todo o pensamento marxista como autoritário, exigindo sua liquidação, e os que transformam Gramsci em pouco mais que um liberal. “Não é preciso ser gramsciano para valorizar a luta institucional e o campo da democracia. Mas valorizá-los tampouco faz de alguém um gramsciano” (Dias, 1996, p. 112). Para ele o estudo de Gramsci deve ser fonte de problematização, não de reificação de sua teoria, elevando-a a um estatuto de verdade. É preciso avançar sua teoria, nosso conhecimento do real, evitando sua declamação, sua leitura instrumental, que reduz seu texto a verdades que se quer provar. O próprio Gramsci (apud Dias, 1996) advertiu para o perigo de “forçar os textos” por amor às teses, fazendo-os dizer mais do que dizem.

A análise de sua obra como um todo é essencial para identificar a continuidade da temática central, da forma como são trabalhados os conceitos, embora as categorias sejam atualizadas e outras tenham surgido. Para Dias (1996, p. 107), não dá para ignorar ou subestimar “a importância das lutas e das práticas das classes”, porque os autores “não estão sós na cena da história”, já que “a teoria só se faz arma quando penetra e é penetrada pelas classes”.

O estudo sistemático da obra deste marxista de intensa envergadura não poderia ser o intuito desse trabalho, por isso evitaremos analisar suas categorias e seus objetivos políticos aqui, o que teria que ser feito de forma extremamente sintética, correndo o risco de

simplificá-lo, acarretando mais prejuízos do que contribuições para os leitores. Esperamos que os elementos aqui mencionados possam ao menos orientar uma leitura mais cuidadosa deste autor, pois parece ser necessária uma análise crítica de sua contribuição para a educação, à luz dos novos dados disponíveis. Essa não é uma tarefa inédita, para isso já existe um conjunto de autores que se debruçam sobre sua obra e que fornecem elementos fundamentais para captarmos o modo como se deu sua inserção no campo educacional do Brasil e as consequências desse processo para as propostas práticas explicitadas. O que nos propomos nesse trabalho é avaliar o efeito das deficiências e problemas constatados na leitura e difusão do pensamento de Gramsci na primeira e demais turmas de doutorado da PUC de SP, identificando o quanto isso afetou sua interpretação e a aplicação nas proposições pedagógicas práticas, o que será feito no decorrer de nossas análises.

1.3.2.1 Georges Snyders e a Pedagogia Progressista

Outra contribuição francesa para a PHC, esta mais especificamente pedagógica, foi por meio do educador Georges Snyders (1917-2011). Nascido em Paris, na França, em 18 de abril de 1917, o autor ingressou na *École Normale Supérieure* em 1937. Casou-se com uma professora de matemática com quem teve três filhos, todos eles professores. Conforme seu depoimento⁴⁵, ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1944, foi preso e deportado, episódio que marcou profundamente sua vida, pois o fato de ter passado fome durante dez meses levou-o a preocupar-se com aqueles para quem a fome era cotidiana, já que ali vivenciou “a experiência da infelicidade, da miséria, da humilhação” (Snyders, 1990, p. 161).

De acordo com Carvalho (1999), ele foi membro do PCF, amigo pessoal e intelectual de Althusser, e professor honorário de Ciências da Educação na Universidade de Paris V. Nesse período ficou conhecido na França por seus artigos polêmicos, quando se destacou ao defender seus pontos de vista e os do PCF, além de propor uma pedagogia de inspiração marxista.

⁴⁵ Snyders (1990) concedeu esta entrevista em Paris, a Lourdes Stamato de Camillis.

Várias de suas obras foram traduzidas para o Brasil, dentre elas as que mais se destacaram no período em estudo foram: *Pedagogia Progressista*, redigida em 1968 e traduzida em 1974; *Para Onde Vão as Pedagogias Não Diretivas?*, redigida em 1973 e traduzida em 1978; e *Escola, Classes e Luta de Classes*, publicada na França em 1976 e traduzida em 1977. Analisaremos aqui suas principais contribuições, priorizando esse período inicial de sua produção, embora ela tenha se ampliado e dado ênfase posterior ao tema da alegria na escola⁴⁶. Esse recorte deve-se à influência direta das obras acima mencionadas para a elaboração da PHC.

Snyders escreveu na mesma conjuntura vivida por Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet, mas seu esforço foi no sentido de elaborar uma proposta pedagógica que contribuísse para a prática revolucionária, para a superação das relações sociais regidas pelo capital. Em 1968 foi redigida a obra *Pedagogia progressista*, em meio aos acirrados conflitos franceses. Nas obras analisadas foi possível identificar suas principais matrizes teóricas: Marx, Engels, além de Althusser, Gramsci, Lênin e Makarenko.

A síntese de sua prática política, na militância no PCF, e da de sua atuação como professor, resultou na obra *La actitud de izquierda em pedagogia*⁴⁷. Nesta obra ficou evidente a vinculação entre a sua militância política e as questões educacionais, pois traçou um paralelo entre o partido e a escola, embora deixasse claro que não pretendia

⁴⁶ Carvalho (1999) analisou o tema da alegria na obra de Snyders e concluiu que o mesmo não se constituiu numa ruptura em sua produção, ao contrário, houve uma continuidade, pois ele não abandonou as perspectivas traçadas inicialmente, elas agora só adquiriram uma relevância menor. Ele citou dois grupos de obras, as primeiras incluem as que já citamos, além de outras, e foram escritas entre 1968 e 1976. A principal característica delas foi a constituição da Pedagogia Progressista, de inspiração marxista. “Já no segundo grupo de obras, escritas entre 1982 e 1993, a temática central é a alegria, a satisfação/alegria que a escola deve e pode proporcionar ao aluno” (Carvalho, 1999, p. 154). Fazem parte desse grupo as obras *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (1991), *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (1991) e *Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias* (1993/94).

⁴⁷ Não foi possível localizar o ano em que a obra foi escrita. A tradução mais antiga que encontramos foi a de 1974, feita em Buenos Aires, no mesmo ano da tradução de *Pedagogia Progressista*.

transpor sua experiência político-partidária para a educação escolar, pois cada uma tinha sua especificidade. Ele as analisou a partir do mesmo referencial teórico, que era o marxismo leninismo, e fez essa articulação a partir da análise de cinco temas: a distinção entre a vanguarda intelectual do partido e as massas, assim como entre o educador e o educando; o papel de direção da vanguarda do partido e dos professores; o conhecimento e a experiência das massas e também dos alunos como ponto de partida para o novo conhecimento, pautado no princípio da continuidade; a unidade política e pedagógica entre a teoria e a prática; e a conquista da liberdade política e pedagógica por meio da tomada de consciência da realidade (Ficagna, 2010).

No livro *Pedagogia Progressista* esses temas permaneceram como eixo orientador, mas a análise foi inteiramente direcionada para o campo específico da educação escolar. Ele apresentou essa obra como um “ensaio teórico, ideológico, um esforço de clarificação ideológica”, cujo objetivo era “dar um conteúdo à expressão que toda gente proclama como uma fórmula com o seu quê de magia: pedagogia democrática” (Snyders, 1974, p. 12). Nessa obra, escrita em 1968, Snyders discutiu nos dois primeiros capítulos a educação tradicional e a educação nova, apontando os aspectos positivos e negativos de cada uma delas, para em seguida apresentar a síntese de ambas, primeiro por meio das contribuições de Makarenko e depois pela explicitação de sua própria proposta pedagógica, que denominou de pedagogia progressista.

Foi na parte final que ele a identificou como uma pedagogia de esquerda, por meio da discussão dos cinco temas da obra anteriormente citada, mas agora exclusivamente relacionados à educação: a desigualdade de professores e alunos; a necessária direção do professor para que o aluno elevasse o nível de interpretação da realidade; a relação direta e profunda do que o aluno conhece com os conhecimentos a serem transmitidos; a unidade da teoria e da prática como finalidade da pedagogia; e a conquista da liberdade pelo aluno. Quanto a este último aspecto, o problema maior não estaria relacionado com a disciplina e nem com as relações professor e aluno, pois estas são consequências dos conteúdos de ensino. O necessário

para garantir a liberdade era promover o despertar de suas possibilidades pessoais por meio da formação da razão, da consciência, do sentido crítico, quando então o aluno estaria apto a organizar sua escolha. Para isso, o auxílio do professor seria imprescindível, pois professores e alunos estão em estágios distintos. O professor deveria conduzir os alunos à síntese, mas tendo como base a experiência dos alunos para ressignificá-la, só assim encontraria ressonância entre eles, assegurando sua liberdade essencial pela síntese da doutrina e da experiência.

Ele deixou claro que seu intuito não era propor uma pedagogia marxista ou revolucionária, mas “de esquerda”, explicitando que é “com todo o vago que o termo comporta” (Snyders, 1974, p. 193), bem como com todas as esperanças de união da esquerda que o termo carrega. O ponto decisivo seria o conteúdo das ideias de esquerda, que poderia introduzir modificações essenciais nas relações pedagógicas, por isso estudou os temas sem “qualquer referência à noção de marxismo, de Partido, do proletariado, para os considerar apenas como uma das expressões possíveis da unidade da esquerda docente” (Snyders, 1974, p. 194).

A obra terminou com um apêndice sobre a escola e a política, em que Snyders (1974, p. 216) alertava para a ilusão da neutralidade pedagógica e para o fato de que a “educação é sempre uma escolha”, seja “dos alunos que orientamos em determinada direção”, seja “dos conteúdos e dos valores que lhes são propostos”. A abstenção, em decorrência disso, seria também uma tomada de posição, pois há sempre um componente político nos fins visados na educação.

A escolha, portanto, não é entre uma escola «neutra», apolítica e uma escola politizada. A escola é sempre política. Mas nós temos de escolher entre uma escola conservadora, de modo reticente, envergonhado – e uma escola que ousa afirmar-se, definir-se, tomar consciência dos seus objetivos e justificar-se perante os alunos e que, assim, se torna capaz de os atingir e de os fazer progredir (Snyders, 1974, p. 218).

A parte inicial da obra foi destinada à discussão da pedagogia

tradicional, cujo objetivo foi “recordar aos professores tradicionais o significado de sua escola, a escola tradicional”, o que ela significava, para que eles a compreendessem “por outras vias que não apenas através do ataques e das caricaturas dos adversários” (Snyders, 1974, p. 8). Tal atitude era um equívoco e gerava o desconhecimento de tudo que o ensino atual tem de válido, levando muitos a conceber a escola e seus mestres como rivais a abater, algo que já ocorrera no século XIX, quando os poderes conservadores temiam a ação do ensino público.

Snyders apresentou a possibilidade de um bom professor tradicional e as suas ambições essenciais por meio da análise das pedagogias de Durkheim, Alain e de Château. O fundamento da pedagogia tradicional era a pretensão de conduzir o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade, por meio das obras primas da literatura, das artes, das ciências, que seriam “modelos” para guiar os alunos e colocá-los face a face com o valor essencial que era a sociedade, suas ideias morais. Ao contrário do que era comumente propugnado pelas críticas, na escola tradicional o aluno era ativo ao se aproximar dos modelos, pois ele realizava uma atividade pessoal e adaptada ao fim a atingir, possibilitando assim o desabrochar da sua originalidade, que “é uma lenta conquista, arrancada à banalidade original”. Snyders (1974, p. 20) ressaltou que, para essa concepção, só o apoio em grandes personalidades da história permitia “sentir o que é um ponto de vista original sobre os fenômenos deste mundo”.

O confronto com os modelos exigia esforços e sofrimentos, mas essa era a via para atingir a plenitude, que conduziria à posse efetiva da felicidade, da alegria de despertar o que há de melhor, algo que o cotidiano jamais permitiria. O aluno seria assim levado a fazer a experiência do progresso científico por si mesmo, mas com uma atitude de respeito, pois se sentia ultrapassado pelo modelo, mas também satisfeito por conseguir entrar em contato com ele.

Para chegar a essa confrontação com o modelo, era imprescindível um mediador, um intérprete, que seria o professor. Este devia levar em conta os obstáculos que podem bloquear o aluno: o fato de que o mundo é complexo demais para a criança, não lhe é diretamente aces-

sível, embora ela esteja propensa a se adaptar aos modelos; e o fato de que a criança é instável, se deixa dominar por seus desejos e paixões, pela rebeldia em aprender, oscilando entre o receio e a obstinação. O professor devia encadear, graduar as dificuldades, os conceitos, as palavras, insistindo na razão, pois ela se afasta do real imediato do aluno para o reencontrar na sua plenitude. O artificial era uma etapa pedagógica necessária, mas o regresso ao real era decisivo.

O grande problema do professor não era despertar a inteligência da criança, mas orientá-la, canalizando suas riquezas, para que ela percebesse o poder que tem de se governar, de enfrentar melhor as ocasiões de compreender, admirar e se sentir feliz. A disciplina escolar era necessária e justificada, pois o objetivo era fazer com que a criança superasse a mobilidade vaga de seus impulsos. Ela funcionava como uma via de acesso aos valores essenciais, levando-os a viver a experiência do poder moral. O castigo era a prova de que o aluno não se mantivera no nível das exigências propostas. A individualização rigorosa do ensino era importante para que o aluno percebesse em que ponto se encontrava.

A escola preparava assim o aluno para a vida, fazendo-o compreender o real, e o professor permanecia a certa distância dos alunos, já que seu domínio não era o dos sentimentos. A educação tradicional defendia a cultura geral para auxiliar a criança em seu progresso global, procurando a síntese “da orientação, do contentamento e da autonomia” (Snyders, 1974, p. 48), pois ser livre era agir racionalmente, cumprir deveres, até que atingisse o autodomínio e a originalidade individual.

O ensino tradicional não dispensava a crítica, segundo Snyders (1974, p. 49), mas não era “aceitável querer reduzi-lo a um puro e simples ato de adestramento ou a uma longa sequência de hesitações”. A pedagogia tradicional não caricaturada considerava os conhecimentos adquiridos como meio de formação, mas ele admitia que a crise do ensino tradicional levava-o a trair seus próprios princípios. Isso gerou uma desconfiança extrema do mundo presente, da família e da própria criança, acarretando o afastamento do mundo e a sujeição da criança à ação do mestre, tornando-a sujeito da educação

por suas fraquezas, não por sua cooperação ativa e original.

A grande ruptura foi em relação aos modelos, pois eram opostos à experiência da vida, do mundo, sendo vistos apenas com negativismo, o que ocasionou um recuo ao passado, um isolamento dos modelos. Como a estrutura e o conteúdo dos modelos não possibilitavam o encontro do aluno com as obras primas, o pedagogo renunciou a essa apresentação e o ensino tradicional arriscou-se a se resumir numa simples sucessão de exercícios, transmutando-os de simples meios para atingir o modelo a um fim em si mesmo. Como consequência, a pressão do educador pesava sobre a criança, que era cada vez mais constrangida a exercícios austeros, suprimindo a possibilidade de qualquer libertação.

Para Snyders (1974, p. 66), o problema essencial “é de conteúdo e não apenas de método”. Não haveria avanço real ao se apresentar o mesmo conteúdo de outra maneira. Ele conclui que o que caracterizava o ensino tradicional hoje era “o facto de já não conseguir ser ele próprio, de não ter a coragem nem os meios de ir até o fim das suas próprias exigências”. Ficava em suspenso a questão do que fazer com a noção de modelos: condená-la, rejeitando-a, ou entender porque a escola oficial não tinha condições de atingir um bom resultado por meio deles? Para responder a tal questionamento, ele iniciou o estudo da escola nova, cujo ponto de partida foi justamente as decepções, as lacunas identificadas na tradicional, que resultaram na proposição de importantes objetivos a serem ressaltados. Para analisá-los ele recorreu a autores como Montessori, Claparède, Decroly, Piaget, Freinet, Cousinet e Dewey.

Destacou como princípios válidos o fato da educação nova estar integrada na existência da criança, respeitar o presente, procurar sua satisfação atual, não só uma realização ulterior. A infância era vista como um momento de plenitude e equilíbrio, com um significado próprio, diferente da idade adulta, mas nem por isso inferior a ela ou imperfeita, por isso a obrigação do educador era respeitar sua dignidade e seus interesses. Havia uma relação essencial entre a motivação da criança e as obrigações escolares, então o lugar central era atribuído à iniciativa do aluno. “Trata-se de assegurar à criança uma zona de au-

tonomia e só nessas condições será considerada ativa” (Snyders, 1974, p. 73). Já não havia, portanto, nem imposição nem condução do aluno, ele tomava as decisões e cuidava de si mesmo.

A prática pedagógica foi marcada por novos trabalhos, como o texto livre, em que o próprio aluno preparava e avaliava seu trabalho, ia contra obstáculos, media suas forças, o que implicava uma margem de independência e opção. Procurava-se desenvolver assim a personalidade integral da criança, sua criatividade. A linguagem era a da sua vida pessoal, havia um contato direto com a realidade. O trabalho em grupo também foi introduzido nas escolas, eles mesmos se organizavam e encontravam as formas de equilíbrio, sendo essencial para desenvolver a autonomia e assim encaminhar-se para a comunidade. A solidariedade e o senso de contribuição para o bem comum eram desenvolvidos assim e a cultura se integrava com a sua vida.

Snyders (1974) preconizou que estes aspectos são ricos e deveriam ser considerados nas reformas de ensino, independentemente do contexto em que elas se dessem. Identificou, todavia, alguns temores, dificuldades e objeções. O primeiro deles era a renúncia que a educação nova trazia em relação ao modelo, pois havia uma identidade do ponto de partida e de chegada em suas propostas: no ponto de partida não havia a necessidade de modelos, bastavam a experiência e os desejos da criança. O resultado era uma estagnação no ponto de vista infantil, em que o aluno não conhecia outras dimensões dos problemas sociais, não tinha contato com os modelos para ultrapassar suas perspectivas, não identificava as distinções entre os problemas sociais e os problemas naturais, pois não tinha acesso a conceitos elevados.

Isso se manifestou, por exemplo, na proposta de Dewey de uma educação cívica, que transformaria a escola num “lar social” em prol da democracia e da cidade. A escola prepararia os alunos para viver em sociedade e cumprir seus deveres de cidadãos, sendo que a comunidade colaboraria na obra educativa, transformando assim a sociedade. O problema era que as soluções se resumiam a paliativos, como a caridade, as boas obras, sem necessidade de renovação social. Segundo Snyders (1974, p. 82), a intenção social justa, de compreender os problemas sociais e buscar soluções, “se degradou em maquinações e

banais processos de resolver problemazinhos individuais”, o que tinha relação com os métodos de ensino preconizados.

Era o caso dos centros de interesse que Decroly propunha, que restringiam os conhecimentos a temas cotidianos, nos quais não se questionava a desigualdade na distribuição de bens de primeira necessidade nem se discutiam os fenômenos, naturalizando e adaptando a criança a um estado de fato. Piaget, por sua vez, ao condenar a sanção expiatória, defendeu tratar-se da melhor forma da criança desenvolver a consciência moral, sem necessidade de direção exterior e artificial do adulto. O problema era que ele partia do pressuposto de um mundo equilibrado, em que haveria uma regra moral ideal e só um fraudulento, que seria excluído e desejaria reintegrar-se.

Outro aspecto que Snyders (1974) identificou nas expressões globais dos pedagogos da educação nova foi o fato de desvalorizarem o mundo do adulto, invertendo a direção histórica e buscando a simplicidade original do mundo. A criança era tomada como perfeição e felicidade, o saber do adulto não se relacionava com seus interesses, havendo uma recusa de toda relação pedagógica e dos modelos. As aquisições da criança deviam resultar de seus esforços, o adulto apenas dispunha e criava o ambiente ideal para sua atividade, dando-se assim um processo natural de desenvolvimento espontâneo e crescente do ser. Era uma educação espontânea, em que a criança se familiarizaria naturalmente com a cultura, havendo certa inutilidade do professor. O problema era que nem sempre o ambiente da criança lhe permitia o contato com a linguagem mais elaborada, por exemplo, e, nesse caso, a aprendizagem não podia ser considerada um processo natural. Por isso Snyders (1974, p. 99) preconizou que, quando se tratava “de atingir uma certa riqueza de expressão verbal, começa a intervir uma orientação metódica, minuciosa que se apoia naturalmente sobre os modelos”.

Também ocorrera na escola nova a transposição dos interesses biológicos da criança para o pedagógico, pois se concebeu que ela ia naturalmente sentir a necessidade de executar a ação que se esperava dela, o que era necessário para o seu desenvolvimento, prescindindo dos modelos e dos mestres. Snyders (1974, p. 103) alertou para o

fato de que nem todo conhecimento desperta apetite no aluno, então o que estava em jogo “é o problema do valor e do alcance dos interesses imediatos”, pois era ingenuidade acreditar numa coincidência constante entre nossos desejos e nossas necessidades. Isso só seria possível numa outra sociedade, em que a humanidade estivesse reconciliada consigo mesma.

Por fim, a escola nova apresentava uma unidade perfeita entre a criança e sua tarefa, na qual a criança concentrar-se-ia inteiramente nela e seria invadida por uma alegria total. Para isso apostou-se no interesse, que proporcionaria uma plenitude para a criança que se identificasse com a atividade. Sob o pretexto de possibilitar o contato direto com a realidade, apresentava-se à criança uma vivência circunscrita, uma fuga perante as realidades complexas e contemporâneas, empobrecendo o real e circunscrevendo a atividade escolar ao cotidiano. O professor, por sua vez, não agia mais sobre a criança, pois isso seria inútil: ocupava-se do meio, preparando-o e dispondo-o para multiplicar os estímulos.

Segundo Snyders (1974), Decroly foi um dos poucos autores que hesitou nesse quesito, ao identificar a necessidade do professor intervir nesse processo, pois considerava que a necessidade corria o risco de nunca aparecer. Ele não o fez, todavia, sem desculpar-se, pois receava ser arrastado para o intervencionismo. Já Montessori foi ainda mais longe e transferiu a própria função do mestre para o material pedagógico, levando-o a dissimular-se no objeto. Dewey percebeu essas instabilidades e procurou mostrar que o professor tinha um papel real a desempenhar, que era o de organizar o meio, dar condições que estimulassem e fizessem a criança desabrochar. Mas temia o risco, nesse caso, de manipulação do professor, pois ele conduziria as crianças para onde quisesse, por meio de uma falsa aparência de liberdade, que podia “provocar repercussões bem perigosas sobre o caráter e sobre as atitudes ulteriores das crianças” (Snyders, 1974, p. 122). Essa instabilidade que atribuíam às funções do professor acabava por conduzir ao não dirigismo, à abdicação de todo controle e juízo do professor, dos programas, em prol da espontaneidade da criança como valor supremo.

A democracia era um valor almejado pela escola nova, só que

ela prescindia da intervenção dos modelos e do professor. Para Dewey, o trabalho manual desenvolveria naturalmente a harmonia entre o indivíduo e o grupo, incentivando a solidariedade. Ele ignorou que o fato de patrões e empregados trabalharem juntos não suprimia as desigualdades e divisões reais e suas consequências para a vida das crianças. Para Piaget, a brincadeira das crianças teria o mesmo efeito, despertando a cooperação e a livre decisão entre elas, como se fosse simples obter o consentimento da maioria. Isso porque ele considerava a democracia como já realizada, tendo como base a democracia formal, parlamentar. Bastava assim que cada um tivesse voz e desse sua opinião para que as desigualdades fossem suprimidas. O pressuposto implícito nessa concepção era o de que não havia entraves à liberdade das crianças, não havia fontes interiores de constrangimento nem servidões produzidas pelas estruturas sociais. Elas realizariam a democracia sozinhas, lutando contra a exploração, dispensado o auxílio dos adultos.

A escola atingiu aí, para Snyders (1974, p. 134), “a grande utopia pedagógica”, em que os alunos se formavam para a vida sem ter que se misturar com as impurezas do mundo, o que era traduzido numa “utopia social: criar pequenas comunidades preservadas e puras a partir das quais se fará a renovação”. Buscava-se nas crianças uma unidade, em que não houvesse classes sociais e seus conflitos, reduzindo todas as oposições a relações psíquicas interindividuais. Isso impossibilitaria uma superação das desigualdades e a formação social dos alunos. Como a escola nova procurou aproximar-se do cotidiano da criança, ela não conseguiu romper com os conformismos, não superou as rotinas e resultou em simples adaptação, renunciando ao que era sistemático e essencial, abandonando a criança e servindo ao conservadorismo social.

Ao buscar uma síntese entre o papel do professor e a liberdade do aluno, a educação nova resultou no não dirigismo e na indiferença e desprezo pelos conteúdos de ensino, hipertrofiando as metodologias em detrimento dos mesmos, mergulhando a criança numa estrutura social indiferenciada e superficial. O autor distinguiu suas críticas das feitas pelos conservadores, pois estes queriam defender a autoridade,

o constrangimento e submissão da criança, enquanto que a pedagogia progressista admitia uma autoridade apenas se estivesse em continuidade com os projetos da criança. O objetivo era conferir firmeza e coerência, ultrapassar por meio dos modelos o superficial, os preconceitos, a fim de atingir as alegrias estáveis. Isso exigia equilibrar o esforço e a alegria da criança, sem austeridade e restrição.

A escola nova poderia ser ponto de partida para a pedagogia progressista, mas também poderia servir a uma política aristocrática, mantendo os privilégios. Isso porque ela partia do pressuposto de que possuía em si mesma as virtudes democráticas, acolhendo todos os alunos como iguais e levando-os assim a uma “seleção natural”, servindo ao conservantismo. Snyders (1974, 152) explicou que pretendia com essa resenha histórica “advertir que nenhum método tem por si mesmo esta eficácia” democrática, pois “a escola tem que escolher o fim para o qual todos os métodos serão ordenados”, sendo ela “livre e responsável” por essa escolha.

O terceiro capítulo foi destinado à busca de uma síntese entre as duas pedagogias, que mantivesse seus realismos e eliminasse suas deformações. Para isso, o ponto de partida fundamental foram os conteúdos de ensino, que deviam estar em contato direto com o mundo da criança para possibilitar que elas adotassem atitudes de participação ativa, sem se perderem nas contradições.

Makarenko foi o autor referencial nesse momento, por ter feito avanços nesse sentido, embora ele o situasse com o devido cuidado, já que atuara em condições trágicas de um país devastado por uma guerra de intervenção estrangeira e pelos dramas da revolução. Ele afirmara os modelos como fundamento da pedagogia, colocando sua eficácia pedagógica na relação com o presente vivido, que no caso dele apontava para uma superação das classes opostas, tendo os novos o papel de se entusiasmar com os êxitos e conhecer as possibilidades futuras. O conteúdo dos modelos era essencial, ele nem podia ser cético nem subordinado a dogmas, devia, ao contrário, abrir vias para o conhecimento e as realizações, por meio da mediação do professor, que intervinha para dar coerência e organização à alegria dos alunos e para garantir sua liberdade e iniciativa. Havia então uma confiança no

progresso da sociedade sem classes, por isso a realidade era a fonte do prazer em uma comunidade que ultrapassara as divisões.

Era o materialismo histórico que dava base e força incomparáveis ao pensamento, pois o relacionava com as condições materiais que lhe davam sustentação. Não era proposto um ideal, pois havia um movimento real que eliminava o estado atual. O esforço teórico era no sentido de atingir a expressão geral desse movimento e a ação objetivava conduzi-lo ao seu termo próprio, sem desvios. A tomada de consciência era fundamental e não era simples, exigia intervenção pedagógica para garantir autonomia aos alunos e ampliar a coletividade.

O fato e a tarefa educacional eram claros para a sociedade soviética de Makarenko: conjugar os fins comuns com os fins pessoais. A intervenção do professor exigia disciplina, mas esta era alimentada pelo grupo, aceitando seu nível de consciência. Isso porque a coletividade assumia um papel fundamental nesse contexto, ela era objeto da educação, já que a solidariedade do grupo era uma conquista permanente. Ao mesmo tempo, ela era a educadora do indivíduo, porque daria a ele força e vontade para renunciar a hábitos antigos. O professor ajudava a criança a se conscientizar na relação indivíduo e coletividade, incitando-a à reflexão, à busca comum das soluções, confrontando-as e discutindo-as, sem imposições.

Makarenko propôs uma busca comum entre professores e a assembleia geral, porque construiu sua pedagogia numa sociedade que considerava já ter superado a divisão em classes. Snyders inquietou-se nesse aspecto, pois já era possível perceber que o caminho para reconciliar as comunidades seria bem mais rude e longo do que supunha Makarenko e não se reduzia à abolição das estruturas capitalistas. Mesmo assim, considerou possível instaurar na França uma pedagogia inspirada em Makarenko, com base nos professores e nas forças progressistas que havia na época.

O quarto capítulo de seu livro teve a finalidade de apontar uma pedagogia de esquerda que unisse essas diferentes forças, tendo como ponto decisivo o conteúdo das ideias adquiridas, que eram para ele “o racismo, a divisão da sociedade em classe, as condições e a perspecti-

va duma sociedade que põe fim à exploração” (Snyders, 1974, p. 193). A proposição da pedagogia progressista foi feita com base nos cinco temas já citados no início dessa exposição. O objetivo era proporcionar uma transformação dialética nos alunos, já que os conhecimentos transmitidos possibilitariam uma resposta mais lúcida para seus problemas, sem uma renúncia a sua experiência pessoal, elevando-os a um nível superior que lhes permitisse superar as contradições que vivenciavam. Como o objetivo da pedagogia progressista de Snyders (1974, p. 214) era atingir a unidade da teoria e da prática, ela apontou para os modelos, desde que participassem do dinamismo do real, da ascensão das esperanças da juventude⁴⁸. Sua contribuição seria ativa, prática, aceitando “ser informada, profundamente transformada pelo conhecimento”. A obra terminou com a discussão da relação entre educação e política, advogando a presença do componente político em qualquer fim educacional que se pretendesse.

A obra seguinte, *Para onde vão as pedagogias não directivas*, foi uma continuidade de seus esforços pedagógicos e procurou explicar como o marxismo e uma pedagogia apoiada nele poderiam dar respostas às lacunas deixadas pelos não diretivistas. Na primeira parte, dividida em três seções, ele fez as críticas e apontou alguns pontos positivos de diversos autores da não diretividade, como Lewin, Lipitt, White, Neil, Bany, Johnson, Irvin Rogers, Kaye, Ferry, Hameline-Dardelin e Lobrot. Na segunda parte, propôs soluções e citou Oury como um autor que tinha esperanças, embora mantivesse muitos receios, o que limitava suas contribuições. Foi no segundo e último capítulo dessa segunda parte da obra que ele indicou a pretensão de discutir as questões relativas à escola como aparelho ideológico de Estado e seu papel de conservação social, mas anunciou que o faria em outra obra. Nesta, ele se limitou a realizar reflexões diretamente pedagógicas e com base no marxismo.

Foi possível perceber aí um aprofundamento da pedagogia pro-

⁴⁸ A juventude protagonizou o movimento estudantil francês de maio de 1968, motivo pelo qual é expressiva sua importância para Snyders. Qualquer proposta progressista precisaria levar em consideração suas aspirações e unir-se às suas expectativas, fortalecendo-as com o conhecimento.

gressista, embora agora ele não tivesse mais o cuidado de citá-la como uma pedagogia “de esquerda”, pois a situou no campo marxista. Indicou que as críticas dos não diretivistas aos conteúdos ensinados resultaram numa negação dos mesmos, por isso, quando se perguntou como o marxismo poderia inspirar uma pedagogia, deixou claro que devia haver a “primazia dos conteúdos”, pois eram eles que deliberavam a forma, os métodos de ensino. Apoiado em Althusser, reafirmou que a forma e os métodos eram subordinados ao conteúdo, por isso, quem “quiser renovar a pedagogia, terá de se lançar, antes de qualquer coisa, à renovação dos conteúdos” (Snyders, 1978, p. 311).

Ele ainda afirmou que, embora os métodos novos se afirmassem como revolucionários, “proporcionam na realidade um ensino conservador e conformista, não por inabilidade na aplicação, mas por serem adaptados somente a este género de conteúdos” (Snyders, 1978, p. 310). Nesse sentido defendeu que não bastava ensinar o saber, ele era indispensável, mas insuficiente. Preconizou a necessidade de se atingir a síntese entre o conteúdo verdadeiro e a experiência dos alunos, por intermédio da unidade dialética da continuidade e ruptura, para garantir uma relação harmoniosa e verdadeira. Snyders (1978, p. 315) buscou uma pedagogia cujos conteúdos fossem constantemente continuidade e ruptura, a fim de possibilitar “uma síntese entre o acesso do aluno a uma verdade” e “uma iniciativa pessoal e responsável” assumida pelo aluno.

Para o autor, a síntese continuidade-ruptura constituía o marxismo na experiência da luta de classes. Era continuidade porque o contributo exterior era uma resposta à luta já existente, à prática, ou seja, a teoria revolucionária do proletariado era uma resposta à luta já existente na sociedade, coincidia com ela e ao mesmo tempo se distinguia dela, por ter maior rigor de ação e de pensamento. Pautado em Lênin, Snyders (1978) considerou que era também ruptura, porque a luta tinha que ser organizada por uma vanguarda e teorizada pelos que dominavam os conhecimentos.

Ao identificar as continuidades e rupturas, o marxismo levou ao primeiro plano a síntese de ambas. Havia rupturas a fazer: com a ilusão idealista, que pensa a consciência como determinante; com as

concepções morais, que pensam que a moral é desinteressada, que não é de classe; e com a concepção de essência humana, pautada no indivíduo e não no conjunto das relações sociais. Diante disso, Snyders (1978, p. 318) afirmou que “uma verdadeira ciência, a verdadeira economia política, não pode ficar pela ‘aparência alienada das relações econômicas’ tal como é vivida pelos próprios agentes da produção, mas deve, por ruptura de perspectiva, estabelecer os ‘laços internos’”. Por isso educação era esforço de ruptura, não podia prolongar os desejos que o indivíduo concebia como espontâneos e expressão de sua individualidade. Tinha que revelar os complexos mecanismos do que se apresentava como imediato e pessoal, por meio de longos esforços para atingir o acesso à verdade, para desenraizar a experiência vivida, o que exigia a direção do professor.

O marxismo era também e, sobretudo, continuidade, pois o objetivo a atingir não era oposto à vida real dos homens, as ideias existentes eram produto de um determinado momento e de uma dada sociedade. Baseado em Lênin, afirmou que a ideia revolucionária não era um fenômeno científico e de massas enquanto a contradição não tivesse se aprofundado. A verdade era um prolongamento da vida, um alargamento, a síntese de elementos já atuantes, mas dispersos. Era com base na prática cotidiana que a teoria se fundamentava, que era possível edificar ações e verdadeiros juízos sobre a prática da produção, da luta, da resistência. Tratava-se de explicar as ações ao mundo, condição de lucidez e poder, por isso a importância da unidade teoria-prática.

Snyders (1978) discutiu a partir dos temas do antirracismo e da cultura o que seria a transposição dos conteúdos marxistas que preconizava para a escola e se ela seria capaz de solucionar os problemas da metodologia de ensino. Tendo como base o marxismo, explicou como ocorreria a síntese continuidade-ruptura com conteúdos progressistas. O aluno devia ser confrontado em sua prática para perceber a relação do racismo com a luta de classes, por exemplo, e assim adquirir novos elementos para entender a realidade. Ele seria levado pelo professor a aplicar esses princípios na teoria e na prática.

Quanto à cultura, partiu do referencial de Gramsci para combater a tese de que ela era violência simbólica, pois ela vinha das massas,

do cotidiano, embora não estivesse acessível de imediato. A cultura diferia do senso comum, por isso a pedagogia seria o esforço para que os alunos se reconhecessem nas obras, por meio da unidade continuidade-ruptura, que se fundava na reavaliação crítica. Ele advogou que Marx foi o exemplo de uma mudança radical de pensamento e ação a partir da assimilação da herança cultural, pois daí retirou seus elementos revolucionários. Não se tratava, portanto, de negar a cultura burguesa, mas sim de romper com seu caráter desinteressado, que tinha um papel na luta de classes.

Uma classe só era dominante porque dera um passo a frente na história, não era só fraude, por isso havia elementos reais e duráveis em sua cultura, embora presos aos limites de classe. A luta contra as ideias dominantes não era a recusa delas e nem a adoção do ceticismo, era uma reavaliação crítica das mesmas, em que se renunciava às mistificações e limites de classes e se reinterpretava o que há de positivo nela, com o apoio do movimento operário organizado nos sindicatos e associações. Assim era possível a continuidade entre a obra do passado e a vida presente, segundo Snyders (1978, p. 344), pois a história “constitui uma totalidade em que os momentos ultrapassados estão, de uma certa maneira, presentes”.

Na perspectiva marxista de cultura e ensino, professores e alunos, senso comum e conhecimento elaborado precisavam “conviver em comunidade”, apesar de serem diferentes. Não dava para abandonar a unidade dialética continuidade-ruptura. Cabia ao professor acelerar e disciplinar as experiências das crianças, por intermédio dos modelos, para conduzi-las à coerência. Estes eram fundamentais e não se opunham à independência do espírito, pois eram interpretados pelo marxismo por meio das aspirações populares, respondendo às massas, não sendo apresentados como soluções acabadas nem variadas. Os modelos não eram opostos à independência do espírito, eram, ao contrário, condição para alcançá-la. Memorizar não era apenas um ato de passividade, requeria atividade intelectual e controle, era meio de se desenvolver. O professor também era marcado pela experiência do aluno, havia uma troca, pois os operários não eram apenas vítimas, eram também uma força para a escola

sair do conformismo.

O ensino marxista era a totalização da experiência, era a percepção dos vários aspectos em um só e mesmo fenômeno, o que só era possível pelo pensamento dialético, que permitia “perceber o conjunto das relações no seu caráter de contradição e de dependência, o choque dos contrários e, ao mesmo tempo, a unidade dos contrários”. Percebia-se assim que as classes eram portadoras de contradições, que o capitalismo tinha um papel positivo, ao destruir os antigos modos de produção, dar impulso a novas forças produtivas e criar situações para o proletariado se organizar, mas ao mesmo tempo ele entravava o desenvolvimento das forças produtivas e oprimia o proletariado. Isso no campo das ciências significava o estudo de seu desenvolvimento histórico, que exigia relacionar a superestrutura ideológica com as suas bases materiais e sociais.

Snyders (1978) também propôs o ensino politécnico para ligar o trabalho manual e intelectual, com base na fábrica, dando condições de entender o processo produtivo e a organização geral da empresa. Só que ele deveria ir além dela, abordando a economia planificada, a interdependência entre os diferentes planos e a evolução dos próprios meios de produção e do movimento operário. O objetivo do ensino politécnico seria compreender e viver a estrutura econômica e social, intensificando sua capacidade de ação, dando um salto para a participação consciente nas leis da sociedade. Concluiu reafirmando que o ensino era sempre político e ligado hoje ao modo capitalista de produção, por isso a necessidade de escolher qual política se adotaria.

O autor deixou claro que não abandonava a escola, via nela o lugar da luta de classes, no qual as exigências das massas se opunham ao domínio burguês. Reconheceu, todavia, que a burguesia reduziu a escola à defensiva, deixando seus conteúdos estéreis, incoerentes, imprecisos, o que servia à manutenção da exploração capitalista. Para ele, naquele momento marcado pelo avanço das forças progressistas na França, essa cultura não poderia mais ser defendida. Sua resposta veio com novos conteúdos, não a partir de um novo método. Ele acreditava que o acordo entre as diferentes forças progressistas dera certo na política, agora faltava conseguir isso na cultura e na pedagogia.

Snyders (2005, p. 11) escreveu posteriormente, em um contexto distinto do de 1968, a obra *Escola, classe e luta de classes*. Seu objetivo, de certa forma, foi corrigir as falhas de suas obras anteriores, pois elas discutiam a pedagogia progressista “sem ressaltar os problemas das estruturas de ensino e das diversas clientelas privativas dos vários tipos de ensino”. Por isso o reencontro e a confrontação com a sociologia da educação. Considerava que os autores desse campo tinham exercido uma influência mais ou menos homogênea, levando os estudantes a desvalorizar tudo o que se passava na escola, pois a cultura aí trabalhada não tinha nenhum valor real. A escola deixara de ser um lugar possível e necessário de combate pela democracia socialista.

O objetivo de Snyders (2005, p. 13) agora era o de lutar contra esse derrotismo, o que não significava apresentar a escola como libertadora, única, igualitária. Procurava, com bases nessas críticas, realizar a tarefa de “inserir a escola na luta de classes”, evitando que elas se transformassem em um empecilho, “no preciso momento em que nos apontaram o caminho mais justo, em que contávamos que fossem abrindo caminho à nossa ação”. Para o autor, o que ocasionou esses desvios era o desconhecimento do que era a luta de classes. Segundo sua análise, Baudelot e Establet pareciam considerar a luta de classes em primeiro plano, mas ela se tornava inútil porque evocavam os operários e seus filhos como já tendo, pela experiência própria e imediata, um ponto de realização que prescindia do partido operário para organizar suas ações, coordená-las e adaptá-las às possibilidades objetivas do momento. Já Bourdieu e Passeron concebiam as classes dominadas como submissas e cúmplices do patronato, não se distinguindo o elemento propulsor do seu combate, resultando numa luta de classes impossível.

A partir do conceito marxista de luta de classes, ao contrário, advogava que o proletariado encontraria na sua experiência cotidiana os motivos e a força para sua luta, pois o capitalismo não era lugar seguro para a classe dominante. Sua forma era contraditória e nessa dialética o proletariado era humilhado. O assalariamento era a forma extrema da alienação, mas, simultaneamente, era a partir disso que ele se forjava, adquiria poder, lucidez, e encontrava as condições plenas de desen-

volvimento íntegro e universal das forças produtivas do indivíduo. As vanguardas da classe operária, os sindicatos e os partidos exerciam um papel insubstituível, porque o proletariado precisava ultrapassar suas divisões e escapar às mistificações da ideologia dominante, para liberar essa verdade combativa da qual era portador, mas que corria o risco de ser sufocada. Snyders (2005, p. 15) procurou lutar contra o conservantismo e contra a impaciência, que se transformava em renúncia, sem querer cair “no *meio termo*, nem no compromisso, nem no *há algo de bom e algo de mau em cada posição e em cada autor*”, pois seu esforço foi para “tomar a escola como local de contradições dialéticas”.

Ele indicou uma aparente convergência entre as análises marxistas e desses autores analisados, mas assinalou as divergências existentes, destacando os aspectos que considerava problemáticos. Baudelot e Establet teriam marcado a história da pedagogia por mostrar como a escola favorecia os socialmente privilegiados, como ela não era única e não poderia sê-lo numa sociedade de classes. Na verdade, eles recordaram o que Marx e Engels já haviam ensinado, mas que os educadores varreram da consciência para defender a escola pública republicana, a instrução face à ignorância e à utilização do trabalho infantil, fazendo recuar para o inconsciente o que se suspeitava: o caráter de classe do mundo escolar.

Ao discutir as estruturas diferenciadas dos ciclos escolares, todavia, Snyders (2005) acreditava que os autores analisados as abordavam como se representassem um só e mesmo fracasso. No caso de Baudelot e Establet, ao apresentarem as duas redes de escolaridade, a rede PP (primária profissional) e a rede SS (secundária superior), consideraram-nas opostas e antagônicas. Elas corresponderiam às origens sociais, burguesa de um lado e proletária e camponesa de outro, por isso sua função seria reconduzir os alunos a situações sociais opostas. Não havia positivities e o prolongamento da escolaridade mínima só agravava ainda mais a oposição entre as ramificações, não valendo a pena lutar por ela. O conjunto das reformas escolares dos últimos cem anos foi apresentado como um total fracasso e os objetivos democráticos almejados só resultaram numa gigantesca mistificação. A rede PP só consolidava e repetia conteúdos adquiridos na escola primária e o

universo era apresentado de forma pseudoconcreta, sem ultrapassar as aparências mistificadoras; e a SS, por sua vez, apresentava as obras clássicas e os conteúdos fundamentais da cultura.

Para o autor, eles cometeram equívocos ao desconsiderar a especificidade do primeiro ciclo secundário, no caso do M2⁴⁹ e dos CET (Collège d'Enseignement Technique), bem como as diferentes formas do ensino superior técnico, que a seu ver eram heterogêneas, ligadas tanto à rede PP quanto à SS, dando a impressão de serem até uma terceira rede, que corresponderia à escolaridade das classes médias. As lutas nessa rede não eram importantes para eles, pois só levavam em conta os aspectos negativos e os fracassos, não admitindo avanços nesse setor. Snyders (2005, p. 52) se contrapunha a isso, pois considerava que elas representavam “um esboço de progresso na democratização do ensino”, uma possibilidade “conquistada simultaneamente pela ação das forças progressistas e pelas exigências do desenvolvimento científico e técnico”. Vitalizá-los seria uma forma de participar da luta de classes.

Os conteúdos aí trabalhados eram contraditórios porque não podiam se abster de ensinar as técnicas e as ciências, embora ao mesmo tempo a burguesia tentasse isolar o técnico dentro da técnica, pois sua subcultura era um perigo ameaçador. Havia uma luta constante no CET, expressão da luta de classes, por isso, desde que se lutasse, ele era portador de promessas progressistas, abria a possibilidade e a esperança de progresso razoável. Segundo Snyders (2005, p. 61-62), era “natural que a qualquer momento da história o destino desta luta escolar” fosse “inseparável do destino do movimento operário no seu todo”. A escola capitalista podia exercer uma função na luta de classes porque ela era atravessada por uma contradição essencial:

[...]: a escola capitalista, e muito especialmente do lado do CET, está marcada por uma contradição fundamental, isto é, a de que as classes dominantes se procuram servir dele para formar uma mão de obra dócil e submissa, sem grande preparação

⁴⁹ Snyders (2005) se referia aqui ao ciclo II ou o intermédio, que compunha uma das três vias do primeiro ciclo secundário. Era chamado de M2, ciclo II, o moderno curto, que equivalia aos antigos CEG (Collège d'Enseignement Général).

e, portanto, pouco exigente; esforçam-se ainda por selecionar um escalão médio, dotado de uma pequena qualificação – e todas as precauções serão tomadas a fim de que não alimentem ambições exageradas e não se sintam tentados a entrar em concorrência com os descendentes do patronato; mas ao mesmo tempo os progressos técnicos, tanto nos meios de produção como na sua organização, exigem homens capazes de iniciativa e de decisão, capazes de assumir responsabilidades (Snyders, 2005, p. 60).

A origem do problema das análises sociológicas e escolares de Baudelot e Establet estava na definição esquemática das classes sociais que adotavam, pois só admitiam o proletariado de um lado e as outras classes do outro. Não havia, portanto, espaço nem via autônoma para as classes médias, desconsiderando as possibilidades da promoção de sua aliança com o proletariado, o que as afastaria das classes dominantes. O próprio Marx admitia a possibilidade de tal aliança, desde que as classes médias se sentissem ameaçadas de cair na situação do proletariado, sendo absurdo considerá-las apenas uma massa reacionária. A revolução não surgiria do nada, sem ter efetuado, com objetivos parciais, uma larga união de camadas heterogêneas ameaçadas pelo capitalismo monopolista.

Ele preconizou que Lênin também defendeu a democracia até o fim, não na ingênua ilusão de que dela brotaria a revolução social, nem a confundindo com o socialismo; ele defendia a democracia no seu todo, com influências sobre a economia para a qual estimularia a transformação. Snyders (2005, p. 65) criticou os autores por recusarem as reformas em nome da revolução, caindo no falso dilema reforma ou revolução, que foi eliminado por Lênin ao mostrar a verdadeira alternativa: “Ou a luta de classes revolucionária que tem sempre por produto acessório as reformas, no caso de sucesso incompleto da revolução; ou nenhuma reforma”. Apesar de concordar que nenhuma democratização do ensino resultaria numa sociedade sem classes, acreditava que qualquer avanço na democratização do ensino estava inserida no todo econômico e social, por isso se atingia uma fase progressista ou se participava dela, apesar de tudo. Na escola também

era possível avançar no combate, transformar a necessidade de união dos operários e das classes médias contra os monopólios em uma convicção mobilizadora, por isso a hostilidade dos dominantes ao tronco comum, ao ensino técnico público, à extensão da escolaridade.

Também se contrapôs a Baudelot e Establet na análise da escola politécnica, pois eles a consideravam o contrário absoluto da escola burguesa, não o seu prolongamento dialético e revolucionário. Para julgar a escola capitalista, eles se apoiaram na experiência chinesa, nas realizações escolares do maoísmo. Apesar dos avanços lá obtidos, Snyders (2005) considerava que eles não haviam conseguido unir a prática à teoria, pois atribuíram ao trabalho manual virtudes educativas inatas, suplantando a teoria, o que resultou num nível muito rudimentar de pensamento teórico e político, numa educação que era mais um catecismo moralizado das boas ações do que constituída por intuítos socialistas.

Retomou então Marx, que exigia uma união do trabalho socialmente produtivo à instrução e à ginástica, para formar homens novos, íntegros, cujo fim era a supressão da velha divisão do trabalho. Este era o ensino politécnico que constituiria uma ruptura revolucionária em relação às escolas onde só havia espaço para a cidadania e a intelectualidade pura. Sua base era a compreensão e o funcionamento da tecnologia prática e teórica, que permitia ultrapassar a variação e aparente fragmentação da vida industrial para descobrir os efeitos das forças mecânicas simples, permitindo ir muito mais além: ao desvendar o processo de produção da vida material, ela desvendava a origem das relações sociais e ideias a elas inerentes. Só que isso não se obtinha só pela aplicação de técnicas, “é indispensável que, a partir da referida aplicação os proletários compreendam primeiramente as leis que levam à unificação das técnicas e depois os laços dialéticos que unem infraestruturas e superestruturas” (Snyders, 2005, p. 154). Isso requeria uma orientação abstrata, necessitando da orientação escolar, mas metamorfoseando-a pela sua inserção na prática.

Como o objetivo do ensino politécnico era a união consciente e elaborada da teoria e da prática, isso só seria possível quando ambas já estivessem unidas. O ensino politécnico não era uma utopia, ele ex-

pressava um movimento de continuidade-ruptura. Lênin propôs esse ensino para arrancar a escola do domínio burguês, como parte de um projeto revolucionário, no qual se negava a divisão do trabalho. Ele queria conduzir à elevada conceitualização e rigor, por isso a fábrica se inscrevia no que era escolar, já que era uma progressão metódica e pensada, em que a tecnologia atingia a unidade sintética de múltiplos comportamentos e movimentos, tanto produtivos quanto sociais.

Por meio das experiências soviéticas e da República Democrática Alemã (RDA), Snyders (2005) demonstrou o quanto nosso sistema de ensino era mistificante e como a escola politécnica era oposta à capitalista, só podendo ser estabelecida numa sociedade socialista. Todavia, ela integrava e prolongava as conquistas reais, por isso devia ser hoje um incitamento contra os privilégios, a ignorância, a separação entre a execução submissa de tarefas e a direção pensante. Esta era a revolução que nossa escola deveria empreender desde já, pois possuía elementos válidos, forças de oposição e de progresso.

Bourdieu e Passeron, por sua vez, identificaram uma hierarquia na escola, não apenas suas diferenças e diversidades. Havia um recrutamento social distinto de professores e alunos, pois a desigualdade social comandava a realidade da desigualdade escolar. A clivagem não era apenas por meio dos admitidos ou não aos exames, mas entre os que se candidatavam e os que não levavam os estudos por um tempo prolongado. A discriminação das classes populares era branda e dissimulada, pois a ideologia da escola única mascarava o peso da origem social e negava a existência de classes. Para isso, havia um equilíbrio no conjunto do sistema, que tornava difícil introduzir qualquer modificação durável. A escola confirmava e reforçava o *habitus* de classe, do qual eram beneficiários os socialmente favorecidos, levando os demais à adaptação e reeducação. Segundo Snyders (2005, p. 25), estas eram as análises que considerou “mais válidas, mais decisivas na imensa contribuição” que esses autores “proporcionaram à inteligência do mundo das Universidades”.

Num subtítulo bastante sugestivo, todavia, Snyders (2005, p. 30) reclamou “para o marxismo um direito de prioridade” na proclamação de que a escola era e só poderia ser de classe, mas isso justamente

“porque as lutas sociais não se detêm respeitosamente no limiar do recinto escolar”. Nessa concepção, ela “não deixará de ser escola de classe senão pela revolução social, condição da revolução escolar”. Foi isso que levou Lênin a lutar por transformá-la em instrumento de destruição do constatado predomínio burguês e Krupskaja (1869-1939) a concluir, em 1926, que a escola reforçava os privilégios de classe e que omitia questões essenciais da existência das crianças proletárias. A esquerda ocidental se desviou dessas concepções e chegou a acreditar que a escola poderia oferecer oportunidades iguais de promoção social e de afirmação pessoal. Isso foi consequência de uma resistência encarnçada contra a difusão do marxismo e da habilidade burguesa para espalhar ideologias mistificadoras. Snyders (2005) atribui aos autores da sociologia da educação a grande vantagem de, sem dúvida, ter ajudado contra a mistificação.

Bourdieu e Passeron também estariam equivocados, todavia, ao preconizar que as crianças do CEG (Collège d’Enseignement Général) só reforçavam a convicção de sua inaptidão, de sua indignidade, comprovando que precisavam desistir de suas ambições. Apesar de não verem no aumento da escolaridade um progresso real, serviam de advertência aos que o interpretavam como um sucesso definitivo, pois desvendaram as aparências enganosas, denunciando a relação entre a origem social e o resultado escolar. Snyders concordava com os autores ao afirmarem que as ideologias escolares eram mistificadoras e que as proclamações igualitárias dissimulavam as desigualdades escolares, mas considerou um progresso quando se passou das teorias desiguais às que reclamavam a igualdade, pois provava que a classe dominante fora obrigada a recuar, abrindo novas possibilidades de luta. Snyders (2005, p. 74) também concebia que os CEG eram meios de dissimulação, mas não acreditava que estivessem condenados a ser sempre assim. Por isso ele incitou os docentes progressistas a se apoiarem naquilo que Bourdieu e Passeron explicitaram, “com a condição de transformar a atmosfera desolada que lhe é inerente numa determinação de luta”. Não dava para esperar a revolução, era preciso agir por meio das forças já desencadeadas, imprimindo-lhes um prolongamento revolucionário, elevando o grau

de cultura dos alunos do CEG, favorecendo as aspirações combativas e evitando mistificações e fatalismos.

Ele considerou que Bourdieu e Passeron ensinaram que a escola reproduz a divisão social, que a função da escola era o fracasso, a eliminação das crianças operárias. Sua ideologia democrática era oposta a sua exigência reprodutora, então restava a impressão de que a escola tinha papel decisivo na divisão em classes, e estas estavam “definidas pela posse ou não de um capital cultural, seriam classes escolares, castas escolares – e esquece-se em parte, ou totalmente, a posse dos meios de produção” (Snyders, 2005, p. 78). Permaneceram assim no idealismo, pois a educação, que era um fator espiritual, ficava com a responsabilidade de suscitar as divisões. Para Snyders (2005) a escola reproduzia, mas nem toda instituição, senão a revolução seria inútil.

A escola era só uma das partes da sociedade, um dos momentos do processo social no seu conjunto, era preciso avaliar possibilidades positivas e carências, senão a luta era impossível. A crise era global, da sociedade, e afetava tanto o proletariado quanto os favorecidos, então não havia pura reprodução. O problema era levar a escola a participar no combate que o proletariado travava, auxiliando-o com seus meios, criando uma atitude crítica, expondo a verdade, para dar maior lucidez e firmeza e assim ajudar numa revolução qualitativa, não renunciando a ela. A burguesia temia a formação intelectual dos operários, porque ameaçava a ordem social. Por isso Lênin afirmava que os operários eram a pólvora; a instrução e a sabedoria eram a faísca. Segundo Snyders (2005, p. 91), o desenvolvimento da escolaridade sempre foi uma conquista dos operários, arrancada pela pressão das classes populares, por isso até hoje a classe dominante se esforçava para que as crianças proletárias se mantivessem “limitadas a uma escolaridade reduzida”.

Ele não negou que a escola difundia a ideologia burguesa, propunha uma cultura empobrecida, instituiu critérios que desfavoreciam os desfavorecidos, excluía a riqueza das experiências das crianças do povo e contribuía para a passividade e dependência. Por outro lado, ela também e ao mesmo tempo promovia o contrário: a necessidade de maior qualificação e de uma formação geral polivalente, para responder ao progresso técnico. Isso demandava o aumento da escolaridade,

assentando as bases objetivas para as forças progressistas atuarem na escola. As reivindicações de pais e alunos eram forças motoras da escola e precisavam tomar forma em organizações conscientes e responsáveis, podendo ser consideradas um dos motivos de esperança.

Em sua avaliação, Bourdieu e Passeron não conseguiam ver possibilidades de oposição e progresso na escola porque consideravam a classe operária passiva, presa a idealismos e opiniões, sem consciência própria. Isso os levava a isolar os fatores escolares e colocar de lado as determinações sociais. O que ocorria na verdade era uma seleção e eliminação escolar pautada em condições objetivas de existência, por isso a classe dominada travava uma luta sem trêguas contra a exploração e suas consequências para suas vidas e a escolaridade de seus filhos. Era óbvio para Snyders (2005, p. 167) que “a consciência operária não consegue de imediato uma percepção inteiramente lúcida da realidade social, mas não se julga condenada a ser o brinquedo passivo de mistificações” que a levariam a “optar livremente pela resignação ao conformismo”. Por isso era possível o partido operário, o combate na escola, bem como a luta contra o sistema que pretendia afastá-los da escolaridade. Havia resultados parciais e reais que os autores se negavam a enxergar, embora Snyders concordasse que também havia os riscos de automatismo reprodutivo e de contentamento passivo.

A sociologia da educação possuía, de fato, um “valor de choque” contra a ideologia dominante, ao suspeitar e denunciar a desigualdade cultural socialmente condicionada e dissimulada sob a capa da natural desigualdade individual. Nesse sentido, acreditava que Bourdieu e Passeron haviam dado uma imensa contribuição ao desmistificar as teorias da aptidão, embora ainda faltasse o mesmo quanto à educação familiar e à cultura livre para contribuir no êxito escolar. Não era só a sociologia, entretanto, que monopolizava a desmistificação, que tinha um potencial revolucionário, a psicologia também dera suas contribuições. A sociologia não era a arma essencial da revolução e tornar-se-ia impotente ao se isolar do contexto político. Para Snyders (2005, p. 185), “se o sociólogo não se apoiar em forças de resistência sociais e teóricas, não chegará a romper com a ideologia ambiente”.

Os professores que aceitavam as condenações de Bourdieu e Pas-

seron, a seu ver, não se direcionavam para uma tomada de consciência, mas sim para a fuga, a inação, o derrotismo, fosse por culpa ou angústia. O grande erro de Bourdieu e Passeron foi igualar todos, ver passividade em todos os professores e operários, ignorando a existência das lutas nas fábricas, como, por exemplo, as que iam contra os métodos de Taylor, em que havia lucidez combativa. A grande tarefa dos intelectuais era ter como base a luta concreta dos explorados, cabendo ao professor conduzir a classe operária ao estabelecimento de laços entre a escola e a fábrica, mostrando o fracasso escolar como consequência da exploração.

Snyders (2005) analisou as realizações educacionais dos países socialistas para demonstrar que não era o funcionamento da escola que causava as desigualdades escolares, conforme propugna Illich, mas sim as desigualdades sociais. Sua forma era transformada no todo do qual participava, como era possível ver nas melhorias realizadas na Romênia, Polônia, Checoslováquia e na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em comparação com a França, Itália e Alemanha. Nesses países socialistas desaparecera a desigualdade entre as categorias escolares, mas não a escola, embora ainda houvesse dificuldades a superar, as quais dependiam dos rumos da revolução socialista.

Quanto à unificação do ensino, acreditava que no momento em que o trabalhador sentisse globalmente a necessidade de uma elevada qualificação, o ensino técnico seria indispensável e teria a mesma nobreza do ensino geral. Por isso ele se mostrava bastante otimista com a automação atual, que permitia vislumbrar pela primeira vez uma saída, já que passava a exigir do trabalhador o desenvolvimento de qualidades de raciocínio e sistematização, criando funções que exigiam conhecimentos e aptidão técnica para reparos e manutenção, abrindo assim a possibilidade de enriquecer consideravelmente as tarefas operárias. Ao analisar porque isso não levava a um ensino sem diferenciações ele explicou que o capitalismo temia avançar no desenvolvimento das técnicas, devido a suas crises periódicas de superprodução, além de temer que os operários ficassem informados do como e do por que da produção, pois assim entenderiam todo o sistema produtivo, sendo

capazes de lhes opor uma força mais enérgica. Só no socialismo seria possível utilizar todas as possibilidades da técnica para o progresso dos homens e só assim o ensino conquistaria sua unificação.

Snyders (2005) defendeu a escola como um terreno de luta entre as forças progressistas e conservadoras, motivo pelo qual o patronato preferia moderar a socialização da ciência. Era possível obter alguns êxitos, embora parciais, pois eles consolidariam a combatividade. A escola não era nem só libertação nem apenas reprodução, ela era instabilidade aberta e dependente das relações de forças, do momento histórico. A autonomia relativa do pedagógico só poderia ser mantida pela luta, só seria realidade se participasse do conjunto das lutas das classes exploradas. A luta da escola não estava totalmente travada pela necessidade social, ela tinha uma especificidade que não podia ser perdida, sob o risco dos docentes menosprezarem o ensino pedagógico só pelo compromisso político. Era preciso mais do que a denúncia, pois o Estado não permitiria o desenvolvimento de uma escola que pudesse ameaçá-lo. O autor propôs então a alternativa que considerava viável:

A única solução válida, o devido equilíbrio das forças é a união, a ação comum de todos que concordem em ultrapassar uma primeira etapa e chegar a um estágio intermediário da democracia avançada; e é a própria expressão desta democracia avançada que convencerá a grande maioria dos franceses da necessidade de ir mais longe, mais longe rumo ao socialismo (Snyders, 2005, p. 109).

Sua estratégia era explícita no sentido de lutar por uma etapa de democracia avançada, o que o levou a apelar por uma luta em duas frentes: contra os que pregavam uma ilusão reformista, confiando na democratização simples do ensino, não percebendo as melhorias parciais e incompletas nesta sociedade; mas também contra os que não percebiam qualquer progresso, negando a validade da escola, ignorando seus meios de luta e excluindo dela a luta de classes. A escola era um escândalo e havia o perigo constante das resistências, mas as forças de renovação, a dos explorados, eram a base objetiva

de sua luta. Os professores não eram apenas “cães de guarda” da burguesia e as reformas não eram totalmente ineficazes; os operários resistiam e havia conquistas.

Na terceira e última parte de *Escola, classe e luta de classes* ele abordou o tema da cultura nesses autores, tendo como referência básica as teses de Gramsci. Snyders (2005, p. 224) considerava a cultura progressista “a mútua fecundação da cultura erudita e da cultura popular” e discordava de Illich por este conceber a oposição entre o perito e o vulgo como causada pelo perito, não como projeção da divisão social em classes antagônicas, com níveis de instrução e modos de vida incomunicáveis. Snyders considerava que a cultura do perito compunha o lado positivo da luta de classes, trazendo a compreensão de que nas reivindicações operárias se geraria a força capaz de fundar uma sociedade nova. Sem ela, permanecemos na visão simplista da história e condenados ao conservantismo.

O capitalismo trouxe positivities, proporcionou uma cultura e organização democráticas, havia representantes da burguesia que desempenhavam um papel progressista, mas era inegável que ele explorava o trabalhador. O autor retoma a advertência de Lênin, a de que a república democrática era um progresso em relação à aristocracia feudal e que não podíamos abandonar a luta pela liberdade política a pretexto dela ser burguesa, pois embora ela não fosse o ponto de chegada, era o terreno mais favorável para a luta proletária. O capitalismo era avanço porque estabelecia condições para sua própria superação pelo socialismo, ao possibilitar o crescimento das forças produtivas e criar as bases necessárias para a tomada de consciência e unidade dos trabalhadores. Não havia superabundância de progresso, como preconizavam as análises superficiais, mas sim um déficit causado por seu uso indevido pelo capital. A junção da cultura do perito, sistematizada, com a das massas, era fundamental para enriquecê-la e ser por ela enriquecida. A escola devia ser transformada, não eliminada, porque a nova cultura exigia assimilação do passado.

Ele comparou os pedagogos soviéticos da primeira geração, como Pistrak, Blonski e Bukharin, com Illich, e concluiu que todos eles acabavam desembocando no não diretivismo, confiando no trabalho

espontâneo, na união espontânea da teoria com a prática, nas necessidades e aspirações das crianças, nas suas virtudes coletivas. Na defesa da autogestão, secundarizavam a intervenção do professor e até a importância da escola. Lênin condenara a escola existente e afirmara a necessidade de sua metamorfose para transformá-la num instrumento de formação do proletariado, apoderando-se da verdade que ela continha e opondo-se às suas mistificações. A tese do enfraquecimento da escola só se sustentava devido ao emprego de uma visão não dialética.

A classe dominante, por sua vez, se deparava cada vez com mais dificuldades em sua escola, por causa da contradição fundamental que a atravessava e que Hoernle já destacara. Segundo Snyders (2005, p. 261), “por um lado, é indispensável dar ao proletariado a formação necessária ao seu trabalho, um trabalho que apela cada vez mais para técnicas complexas”; por outro lado, havia “um elemento revolucionário escondido em toda sabedoria”, que ameaçava a hegemonia burguesa. Por isso o autor concluiu que a cultura deveria “ser administrada ao proletariado em pequeníssimas doses”, excluindo “qualquer ação subversiva”. Essa esperança, todavia, estava fadada ao fracasso,

[...] porque o elemento revolucionário oculto na sabedoria cada vez menos se esconde, e vai manifestar-se à luz do dia, transformar-se numa força revolucionária – e isso na medida em que a pressão do proletariado vá aumentando de intensidade, em que o capitalismo for forçado a apelar para uma mão de obra cada vez mais concentrada e instruída. Assim, as forças progressistas possuem uma base objetiva de ação mesmo no interior da escola, dentro dela e porque ela existe (Snyders, 2005, p. 261).

O tema do trabalho e do meio de trabalho em si mesmos, como valor educativo, era para ele uma reação contra o intelectualismo da escola burguesa, mas não abrangia a noção de escola politécnica, porque isolava os operários dos intelectuais e fugia do aprofundamento teórico. O trabalho, mesmo em bases comunitárias, só conduziria à tomada de consciência das tarefas revolucionárias se entrasse em sintonia com um esforço global de lucidez e ação. Snyders (2005,

p. 266) acreditava na possibilidade de “uma escola progressista a partir de uma luta política geral por uma sociedade renovada, e conservando, simultaneamente, a fachada pedagógica, pois ela possui a sua especificidade”.

Gramsci era o antídoto para Illich por permitir basear a escola na continuidade entre a cultura popular e elaborada, no enriquecimento recíproco delas, tendo como ponto de partida o senso comum, que possuía vários elementos conscientes, embora nenhum deles predominasse. Desse modo, o novo intelectual de Gramsci levava ao discernimento das virtudes da massa, de suas experiências, de seu poder de oposição, mostrando-lhe a força que possuía para transformar a realidade, conferindo-lhe rigor lógico e tornando homogêneo o senso comum. Assim aumentaria sua eficácia, educando-a para levá-la a uma concepção unitária. A diferença entre o intelectual e as massas era de grau, não de qualidade, não havia ruptura, oposição, a tarefa era atingir um senso comum dotado de coerência, ligado à vida prática.

Snyders (2005) concebeu a luta de classes como impossível para Bourdieu e Passeron porque eles consideravam que a cultura dominante se desfazia em convenções mundanas, era tocada pela irrealidade, não havendo maior solidez na cultura dos oprimidos. A função da cultura para eles era servir e delimitar grupos sociais, conservar privilégios culturais e sociais, sendo absurda a ambição de democratizá-la porque ela era insignificante e não era progressista. Não esperavam nada dos professores e a escola estava isolada do movimento operário. Eles apresentavam um risco real e grave, mas que assumia uma definição inalterável e inultrapassável, pois desprezavam as forças renovadoras da cultura e minavam a esperança de aumentar sua amplitude para o combate social, já que a luta de classes estava ausente. A escola era a responsável por organizar o fracasso dos desfavorecidos e assegurar o conservantismo, pois ela escolhia os critérios de cultura, ela era o elemento chave da reprodução e a sociedade capitalista estava fora de questão, em um plano de fundo.

Para Snyders havia possibilidades efetivas nas escolas, pois os menos favorecidos eram numerosos e ativos, seus pais ligavam-se aos movimentos operários e precisavam da escola para unir-se a eles na

luta para liberar o núcleo racional da cultura das mistificações e assim constituiu-a numa ajuda para transformar a realidade. Eles exigiam outras formas de ensino e havia docentes que queriam auxiliá-los.

Ele admitiu, contudo, que havia momentos dialéticos na obra *A reprodução*, pois eles se negavam a conceder ao sistema de ensino uma independência absoluta ou uma concepção de mero reflexo da economia, sendo necessário discernir sua autonomia relativa e dependência em relação à estrutura das relações de classes. Só que a autonomia relativa surgia como um dos componentes da dissimulação. Eles admitiam ainda um papel positivo à cultura livre, defendiam a escola contra censuras vulgares e recusavam a oposição entre a cultura escolar e a autêntica, sendo que a escola possuía o monopólio da legitimação cultural. O problema era que só a classe dominante monopolizava essa cultura, oposta aos interesses da maioria, então ela confundia-se com a tradicional. Eles propunham reformas, mas eram muito tímidas, demoradas, e não questionavam as matérias ensinadas nem o funcionamento geral da instituição. Quando ele pensou ter visto um momento de resistência por parte deles, verificou que era só uma encenação. A escola tinha a função ideológica de legitimar a ordem porque eles não percebiam que a cultura que ela espalhava era ao mesmo tempo fictícia e verdadeira, eles desconheciam sua ambiguidade criadora.

O irrealismo da cultura não era inato, era um desvio de sentido que a burguesia operava, pois ela renegava sua cultura se fosse útil à luta operária, porque seria perigosa em suas mãos. Os operários deviam reencontrar seu significado e valor, pois ela podia evocar a realidade, explicitar a instabilidade e provisoriidade do mundo, representar as lutas e forças em evolução, abrindo novas perspectivas e evitando o risco do proletariado se resignar. A cultura era uma procura humanizada em que o indivíduo ultrapassava o seu eu e se unia e se identificava com a experiência coletiva, escapando à fragmentação provisória.

Para exemplificar as relações entre a ideologia dominante e dominada, ele citou exemplos, como o conceito da igualdade civil burguesa. A ele se opôs a reivindicação operária de uma igualdade real, que era tudo que já continha de real a ideologia dominante, mas

metamorfoseada. Era tarefa do docente progressista:

Consolidar a sua participação no movimento operário a fim de desmistificar uma cultura em que tantas noções, tantas obras, foram pervertidas, por si ou pelo público a que estavam reservadas, pelo lucro que a classe dominante delas conta obter: são, contudo, estas mesmas obras que esperam ser fecundadas. Enfim, é prosseguir a luta de classes no domínio das ideias (Snyders, 2005, p. 317).

Ao avaliar as análises de Baudelot e Establet, ele conclui que para eles a luta de classes era inútil. Isso porque a ideologia proletária seria formada a partir das condições materiais de existência e do trabalho, pelo conjunto das lutas sindicais; a consciência de classe seria um instinto de classe, sem necessitar ser estruturada ou elaborada e estaria em oposição com a ideologia dominante. A escola apareceu encarregada de assegurar o domínio burguês, com a condição de reprimir, sujeitar e disfarçar a ideologia proletária. Ela não oferecia a formação ideológica necessária para a classe operária, por isso os alunos da rede PP apresentavam violentas resistências, como a oposição ativa ou passiva à disciplina, fuga, destruição, revelando aí a ideologia proletária. Como as tarefas da escola estavam em contradição com seu instinto de classe, os alunos do CET rejeitavam conteúdos que não fossem práticos e os alunos da rede SS eram indisciplinados.

O mérito desses autores foi reagir contra os que só desvalorizavam o proletariado e denunciar a ideologia burguesa. O problema que Snyders (2005) localizou, entretanto, era que os operários passavam da resistência ao ideal revolucionário só com o instinto de classe, com base na prática de suas lutas. Marx e Lênin alertaram para o perigo decorrente disso, o de caírem no conformismo, pois acabavam se agarrando a objetivos imediatos, limitados, parciais. Para ultrapassar essa fase era necessária uma organização e uma teoria gerais, produtos da evolução da própria luta, mas que deveria vir de fora até eles. Cada operário precisava adquirir consciência de que era membro da classe operária no seu todo para que sua luta se tornasse luta de classes. O proletariado não era um dado, ele se transformava no que era pela ação

do partido e dos sindicatos, mas precisava evoluir até a luta unida. O espontaneísmo tornava inútil a luta de classes e os autores analisaram toda a escolaridade como mistificação burguesa, não havendo nenhum ponto de apoio para as forças progressistas se agarrarem. Para eles, os alunos proletários deveriam confiar no apelo que brota da sua consciência de classe, rejeitando os conhecimentos científicos e técnicos da escola. Isso resultaria no enfraquecimento perigoso do proletariado e numa tentativa não diretivista para o ensino. Para Snyders, era preciso fazer uma revisão crítica da escola, pois os operários precisavam do apoio de uma teoria, de uma organização e de uma aliança com professores progressistas, para esclarecê-los e orientá-los.

A cultura proletária tinha para Baudelot e Establet a mesma consistência e grau de existência que a burguesa, e só por motivos políticos esta fora a escolhida para a escola. Como a ideologia proletária aparecia como já dada, só precisaria se proteger da repressão, então o melhor que a escola faria era abster-se de inculcar mistificações. Snyders considerou que a negação das desvantagens e dificuldades que marcavam o proletariado e seus filhos era a negação da própria exploração e suas consequências, tornando inútil a luta de classes. A revolução seria supérflua e a luta de classes na escola deixaria de ser um dos setores da luta de conjunto da classe operária. Rosa Luxemburgo (1871-1919) afirmara a relação entre a cultura proletária e burguesa, o que significava que o trabalhador tinha sede de saber, ele possuía a tarefa de renovar a cultura. A luta cultural do proletário era dupla: precisava proteger a cultura atingida pela burguesia contra reações dela mesma e dar livre curso a ela para forjar as armas intelectuais de sua emancipação.

A ideologia proletária desmistificava, desconfiava da cultura dominante, mas apoiava-se em seus conhecimentos e verdades. Lênin travou uma dura luta para recusar o dilema entre optar pela cultura burguesa ou fundar uma radicalmente diferente, pois seu objetivo “é o prosseguimento crítico e revolucionário da cultura existente”, já que considerava que “a cultura proletária deve ser o desenvolvimento lógico do somatório de conhecimentos que a humanidade acumulou sob o jugo da sociedade capitalista” (Snyders, 2005, p. 332). O

papel da escola era levar as crianças do povo a assimilar a cultura burguesa ou desmistificá-la, mesmo na escola capitalista, se as forças progressistas agissem ativamente. A “luta de classes na escola” era “o combate prolongado, duro, organizado”, que iria “preparando a explosão revolucionária”, e que só seria possível com a união dos pais, alunos e docentes, e com a revelação da verdade que já havia nela. Para Snyders (2005, p. 333), a cultura operária era “mais um fermento do que um conhecimento”. Para avançar na luta progressista, professores e alunos deviam apoiar-se na classe operária, em suas teorias e reagrupamentos,.

Baudelot e Establet concebiam só haver positivities nas crianças do povo, segundo o autor. Eles contribuíram para superar a visão que só lhes atribuía deficiências, forçaram à descentralização às regras culturais e escolares e romperam com a infalibilidade dos valores burgueses, pondo em discussão as normas da escola. O problema foi atribuírem tudo de negativo à escola, o que inviabilizou uma ação renovadora nela e não convidou a mudar a situação objetiva dos operários, caindo no imobilismo ou numa luta irrisória e inútil.

Para sair desse impasse, Snyders (2005, p. 366) propôs que se deixasse de imaginar as crianças proletárias como perfeitas ou só com desvantagens. Baseando-se em Gramsci, demonstrou sua “extraordinária ambiguidade”: sua concepção de mundo era fragmentária e ingênua, mas apresentava “um grande avanço do ponto de vista da função econômica e política”. O proletariado também era alienado, seu papel revolucionário era exigência de sua humilhação, pois ele era constrangido a revoltar-se porque estava aniquilado. Sua força era o fato de viver a sua impotência, dia após dia. Isso marcava o papel do Partido operário, que era unidade dialética do proletariado degradado e do proletariado gerando uma sociedade reconciliada. A sociedade capitalista produzia a força capaz de criar o novo, mas era preciso educar e organizar sua luta, senão tornavam-se forças incompetentes. Só se constituindo sindical e politicamente conseguiriam executar um projeto coerente e de longo prazo, pela ação de uma vanguarda em que os trabalhadores reconhecessem o que há neles de mais positivo, e de uma teoria que prolongasse suas expectativas além do que

poderiam ver. “Esta síntese contínua de uma instância exterior e de uma ratificação, de uma aprovação interior, de um reconsiderar pelos interessados”, significava para Snyders (2005, p. 368) “a definição da pedagogia” – a pedagogia de que o proletariado “dá o exemplo com a sua formação revolucionária”.

A exploração capitalista deixava marcas nas crianças proletárias, que iam desde os altos índices de mortalidade infantil, as diferenças de peso e estatura, a saúde delicada, até os problemas psicológicos e fisiológicos que se agravavam. A característica da classe operária, contudo, era justamente a contradição da desvantagem e da positividade, por isso era preciso descobrir a eficácia, a coerência da vida popular. Um exemplo eram suas perspectivas transitórias, as satisfações imediatas, que traduziam uma insegurança fundamental, um futuro que não podia ser dominado, mas que trazia como novidade a alegria do presente, o abandono ao imediato. Sua ação e resistência eram coletivas, contrapondo-se ao individualismo burguês, como um fermento para um mundo novo, embora a solidariedade fosse abalada por pressões e restrições oriundas de habitações e condições de vida precárias. Havia positivities e limites, pois o senso do concreto, do real cotidiano opunha-se a palavras ilusórias e promessas vagas, mas havia dificuldade e apreensão para destacar perspectivas globais, gerando o risco de desconfiar de todo esforço para ultrapassar a vida direta.

Para concluir, apontou a contradição complexa do proletariado, que era vítima da opressão social e da escolaridade precária, mas era ao mesmo tempo portador de valores para o progresso e renovação da escola. A necessidade da escola se justificava porque ela serviria “de instrumento intermediário entre a positividade e a desvantagem” (Snyders, 2005, p. 385). Só era possível interpretar plenamente seu papel numa sociedade renovada, mas o papel a desempenhar era diário. Era importante encorajar e valorizar os ciclos diferenciados, não suprimi-los, pois era essencial que se preparassem para os combates futuros. Segundo Snyders (2005, p. 385), “esta apropriação da sabedoria e da escola pela classe operária, as transforma tanto como a apropriação das fábricas pela classe operária modifica o modo de produção”, por isso era preciso introduzir na escola o que fosse pos-

sível de progressista.

Todo seu esforço foi no sentido de apresentar uma escola na qual houvesse o combate, para que os oprimidos pudessem adquirir mais lucidez e força, sem cair no reformismo. Em entrevista mais recente, diante dos acontecimentos que se sucederam na educação e nas lutas operárias nas décadas subsequentes, ele admitiu a possibilidade de ter errado por excesso de otimismo:

[...] o pensamento da esquerda sofreu, repito, fracassos muito sérios, que foram causados em parte pela ação dos adversários, naturalmente, e em parte pela culpa da própria esquerda. O adversário, o capitalismo americano venceu, mas não teria vencido se não houvesse ocorrido faltas graves por parte da esquerda. No plano político, é muito complexo e gira em torno da questão da liberdade e do direito do Homem.

No plano pedagógico, tenho receio de que também tenhamos cometido erros. Erramos em 1968 por excesso de otimismo (Snyders, 1990, p. 162).

Sua contribuição para a esquerda educacional foi significativa e afetou profundamente a PHC. O caminho percorrido por Snyders na *Pedagogia progressista* (escrita em 1968) e por Saviani na *Escola e democracia* (composta de textos escritos de 1981 a 1983) foi praticamente idêntico: os dois partiram de análises críticas das pedagogias tradicional e nova, para em seguida apontar uma nova pedagogia, que seria a síntese de ambas, superando-as. Os livros também foram finalizados da mesma forma, com um capítulo sobre as relações entre educação e política. Algumas teses são idênticas: a diferença do nível do professor e do aluno, a síntese das pedagogias tradicional e nova, a necessidade da intervenção do professor e da participação do aluno, a Escola Nova como reacionária, a necessidade do ensino politécnico. Na formulação da contradição que atravessa a escola capitalista há diferenças, mas foi comum o otimismo com que conceberam a possibilidade de implantar uma pedagogia transformadora que unisse a esquerda. É importante ressaltarmos que nunca foi

omitido o fato da PHC ter Snyders como uma das suas “referências fundamentais” (Saviani, 2011e, p. 129).

Houve também algumas distinções, como na denominação dada à pedagogia e em alguns argumentos utilizados, que respondiam às necessidades específicas de cada contexto, o francês e o brasileiro. A apresentação de um método de ensino, no caso da PHC, pode ser considerada uma importante diferença, pois para Snyders isso era secundário e consequência do conteúdo trabalhado. Quanto ao conteúdo, Snyders deixou claro que este deveria ser marxista, abordar a questão da luta de classes e da base social e econômica que determina a superestrutura ideológica, o que não ficou claro na PHC.

Também diferiram as propostas práticas, como no caso do ensino politécnico, que para Saviani está relacionado com o trabalho como princípio educativo e com as oficinas nas escolas de ensino médio, sem relação mais ampla com a organização produtiva; e para Snyders teria como base a fábrica, não a escola, estendendo-se para a compreensão das relações estruturais, econômicas e sociais. Outra distinção importante foi no tocante à relação entre as possibilidades da pedagogia progressista e sua necessária ligação com as pressões e lutas operárias. Apesar de essa exigência constar na obra de Snyders, ela não permeou sua argumentação como um todo, o que pode ter gerado essa distinção.

Em *Escola e democracia* Saviani (2003b) identificou a incorporação de outra contribuição de Snyders, agora da obra *Escola, classe e luta de classes*, escrita em 1976. Referia-se à crítica realizada às teorias que classificou de “crítico-reprodutivistas”. Além de Snyders não ter lhes atribuído essa denominação, suas críticas foram para Illich, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, mas, ao contrário de Saviani, não as fez a Althusser. Ele inclusive sofreu influências teóricas desse autor, ao fundamentar-se em suas concepções para elaborar as críticas feitas. Além das críticas, Snyders (2005) destacou os aspectos positivos, as contribuições decisivas desses autores para a pedagogia.

Outros autores foram citados como referência matricial da PHC, como no caso de Manacorda, Pistrak, Makarenko e Suchodolski. Nos limites desse trabalho, nos restringiremos a discutir a seguir algumas

das formulações essenciais de Suchodolski, tanto pela riqueza de suas análises quanto pela indicação mais frequente de suas influências por parte dos formuladores da PHC.

1.3.2.2 Bogdan Suchodolski

Suchodolski (1903⁵⁰-1992) nasceu em Sosnowiec, no sul da Polônia, em uma família abastada. Seu pai era médico e realizava uma atividade social em favor dos operários das minas de carvão. O país estava sob o jugo estrangeiro há mais de cem anos, tendo conseguido a independência apenas no fim da Primeira Guerra Mundial e consolidando-a após a Guerra Soviético-Polonesa (1919-1921). Ele viveu essa experiência além das duas guerras mundiais e da tentativa de implantação do socialismo na Polônia, com os seus sucessos e fracassos, o que marcou toda sua produção intelectual.

Estudou nas universidades de Cracóvia e Varsóvia e doutorou-se em 1925, em Filosofia, na capital polonesa. Graças a concessão de uma bolsa de estudos, estudou no exterior: em Berlim, na Suíça e na França. Ao retornar à Polônia, lecionou em Varsóvia, no liceu e depois na universidade. Em 1938 foi convidado para a cátedra de pedagogia da Universidade de Lvov, mas sua carreira foi interrompida pela Segunda Guerra Mundial, em 1939, devido à invasão das tropas nazistas. Retornou então a Varsóvia e, durante a ocupação alemã (1939-1943), animou a universidade clandestina, que reunia jovens engajados na denúncia e na luta contra o nazismo, motivo que o levou a ser procurado pela Gestapo, sem sucesso. O país teve proporcionalmente o maior número de vítimas da guerra e ainda foi palco dos campos de extermínio de Auschwitz, com mais de um milhão de mortos, dentre os quais milhares de intelectuais poloneses.

Com o fim da guerra a Polônia se tornou um dos epicentros da Guerra Fria, segundo Mafra (2010). Suchodolski retomou seu traba-

⁵⁰ Paulus (2006, p. 13) indicou uma divergência de dados quanto à data de nascimento do autor, pois localizou bibliografias que apresentam como tendo sido no ano de 1907. Optamos aqui por manter o ano de 1903, pois foi o mais citado nas pesquisas consultadas.

lho nesse período e foi nomeado diretor de liceu e professor da Universidade de Varsóvia, onde dirigiu o laboratório e ocupou a cátedra de Pedagogia geral. Foi Diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas em 1958 e suas aulas eram bastante procuradas pelos ouvintes, pois refletiam suas pesquisas em curso. Em 1945 participou da reunião que constituiu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Londres, tendo mantido relações com esta instituição durante toda sua vida, além de ter participado de outros organismos internacionais no decorrer de suas atividades. As liberdades políticas na Polônia seriam gradualmente cerceadas, desta vez em virtude do terror stalinista, quando então Suchodolski foi “acusado de ser ‘um erudito burguês’ e tornou-se objeto de críticas cada vez mais violentas”, segundo Wojnar⁵¹ (2010, p. 15).

A obra completa de Marx foi objeto de seus estudos e resultou no livro *Teoria marxista da educação*, publicado pela primeira vez em 1957. Segundo a autora, por estar apoiada nas ideias humanistas do jovem Marx, esta obra é até hoje rejeitada pelos marxistas ortodoxos. Suchodolski se dedicou também à história das ciências, organizou e presidiu o Conselho do Instituto de História das Ciências, da Tecnologia e da Educação. O resultado foi a publicação, a partir de 1970, de vários volumes sobre *A história das ciências na Polônia*. Também participou intensamente nas sucessivas reformas de ensino na Polônia, colaborando na elaboração de projetos e estratégias, principalmente na questão dos conteúdos de formação geral. No final dos anos de 1960 ele foi expulso da universidade, mas continuou seus estudos e publicações, sendo reconhecido no mundo todo. No final da década de 1980 ele retomou suas atividades públicas e em 1983 foi nomeado presidente do Conselho Nacional de Cultura, tornando-se deputado de 1985 até 1989, até que em 1990 o Conselho foi arbitrariamente suprimido.

⁵¹ Irena Wojnar publicou pela primeira vez este artigo sobre Suchodolski em 1994, na revista *Perspectives*, em Paris, pela Unesco. O mesmo foi reproduzido na obra *Bogdan Suchodolski*, organizada no Brasil em 2010, pelo MEC, com a cooperação da Unesco. Wojnar foi aluna e colaboradora de Suchodolski e hoje é doutora na Universidade de Paris e professora na Universidade de Varsóvia.

Durante todo seu percurso intelectual publicou mais de quarenta obras, traduzidas principalmente para o italiano, espanhol, francês e inglês, sendo que apenas duas foram traduzidas para o português: *Teoria marxista da educação*, publicada na Polônia em 1957, traduzida e editada em Portugal em 1976, em três volumes; e *Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, de 1960, traduzida para o português em 1972. Mafra (2010) apontou uma relação entre ele e Paulo Freire, que leu *Teoria marxista da educação*, obra adquirida no Chile em 1967, e que o influenciou na redação de *Pedagogia do Oprimido*, concluída em 1968. Ele reconhecia Suchodolski como “o último humanista do século” e ambos mantiveram um fecundo diálogo por meio de correspondências e encontros.

A PHC também atribuiu influência teórica às duas obras de Suchodolski traduzidas para o português, motivo pelo qual nos detemos na análise do conteúdo exposto nas mesmas, sem desconsiderar que a obra de Suchodolski é muito mais ampla e diversificada. Sua produção intelectual esteve vinculada às condições reais em que atuou e tinha um sentido claramente político, ao acreditar na possibilidade de construção do socialismo na Polônia. Deparou-se, todavia, com diversos obstáculos na implantação de suas ideias, demonstrando a dificuldade de realizar as transformações necessárias na educação e na sociedade, mesmo em um país que já vivera a experiência da revolução em direção ao socialismo.

Para entendermos o contexto em que produziu, servimo-nos das investigações de Paulos (2006), que localizou um balanço feito por Suchodolski nas comemorações do vigésimo aniversário da República Popular da Polônia. Ele indicava aí o atraso econômico e social do país, marcado pela falta de industrialização, de urbanização e de educação. Não havia sequer uma rede de escolas capitalistas e o desafio de profissionalizar os jovens nos moldes da cultura socialista se impôs durante toda sua vida. Economicamente havia uma forte presença do capitalismo, principalmente na agricultura, pois 80% da produção concentrava-se nas mãos de proprietários privados. Em outros setores, predominava uma organização multisetorial, persistindo lado a lado setores estatais e corporativistas privados. Para completar essa con-

juntura, persistiam como resquícios do longo período feudal vivido no país o clero e a aristocracia parasitários, além de uma mentalidade medieval. Sua produção deu-se, portanto, num contexto bastante distinto do de Snyders.

Para Suchodolski (1976a), a atividade formativa e educativa devia ocupar um lugar de destaque nos assuntos sociais. Essa crença era inabalável, mesmo nos seus escritos considerados pessimistas, do fim de sua vida, em que viveu a derrocada da tentativa de experiência socialista. Mesmo assim, procurou ressignificar a educação por meio do que chamou de “pedagogia do humanismo trágico”, fruto de sua decepção com o destino da Europa e da conjuntura do final do século XX, em que houve o aumento da violência e as vitórias do capitalismo. Na obra *A educação apesar de tudo*, Suchodolski referiu-se ao caos do mundo, “aos fracassos e às desilusões da educação que perdeu o apoio tradicional que lhe era garantido pela civilização” (Wojnar, 2010, p. 34). Diante disso, ele propôs a introdução das categorias da coragem e da esperança, “que permitiriam respaldar o sentido da atividade educativa e, até mesmo, a obrigatoriedade de agir para o homem e em favor dos valores”. Faleceu em 1992, um ano após o decreto que estabeleceu o fim da União Soviética.

Sua produção inicial foi marcada pela preocupação em distinguir-se teoricamente da política cultural burguesa, diante das oportunidades oferecidas à educação pelo fim da segunda guerra, pela vitória sobre o fascismo e pelos progressos das ciências e tecnologias. Na obra *A educação para o futuro*, publicada pela primeira vez em 1947, com várias edições posteriores e tradução em vários idiomas (embora não no português), preconizou que “a nova civilização não se resumia à expansão da ciência e da tecnologia, mas baseava-se sobretudo no desenvolvimento da educação e da cultura” (Wojnar, 2010, p. 26).

Interessam-nos aqui, de maneira mais específica, as duas obras traduzidas para o português e indicadas como base da PHC. A *Teoria marxista da educação*, composta de nove capítulos, foi concluída em 1957, embora fosse produto de trabalhos de quase uma década. Suchodolski (1976a) explicou que a primeira etapa de estudos foi sobre a crítica da pedagogia burguesa nas obras de Marx e Engels, conclu-

ida em 1950. A segunda analisou a concepção pedagógica marxiana e foi finalizada em 1952. O tema foi depois ampliado e reelaborado numa única obra. Apresentou assim as condições científicas para uma pedagogia socialista, no período de apogeu do processo de formação do bloco socialista, do qual a Polônia era um dos principais núcleos. Na primeira parte ele abordou a evolução dos problemas pedagógicos em Marx e Engels, analisou a atualidade e os problemas da alienação e do fetichismo. Na segunda discutiu o sentido da revolução socialista para a educação, a questão da cultura e fez a crítica às concepções metafísico-idealistas. Concluiu a obra com as contribuições da teoria materialista e de Marx e Engels para a educação e para a pedagogia.

Apesar de esta obra ser citada nas referências iniciais da PHC, constatamos que não houve uma apropriação efetiva de suas contribuições por parte dos autores, motivo pelo qual a abordaremos aqui de maneira breve, retomando suas análises no decorrer de nossa exposição, nos momentos em que elas se mostrarem pertinentes para conduzir o leitor a analisar criticamente as postulações dos educadores brasileiros.

Em toda a obra ficou evidente que Suchodolski considerava a atividade revolucionária de Marx e Engels e sua elaboração filosófica e científica como o ponto central para todas as principais questões da pedagogia, pois elas ultrapassavam os limites de uma época. Parte da luta política de Marx se dera pela crítica à ordem burguesa e às concepções utópicas e abstratas, bem como pela convicção na tarefa do pensamento humano, que era a de desmascarar o mundo burguês e cooperar com a revolução. Na sua juventude, vinculava a filosofia aos problemas reais, sociais, convertendo-a numa arma do proletariado, com papel ativo e educativo.

O autor polonês advertiu que a educação tinha uma função social a cumprir, que não era o de formar um novo homem para construir outra ordem social, mas sim o de formar o homem adequando-o às necessidades e tarefas da sociedade socialista em construção. Ao explorar a presença dos problemas pedagógicos em Marx e Engels, Suchodolski (1976a) analisou a necessária vinculação entre a atividade política dos autores – sua luta revolucionária no sentido de destruir

totalmente a ordem social constituída e criar uma nova ordem – e sua evolução filosófica e teórica. Na crítica veemente e recorrente às teorias idealistas, que persistiam em propostas aparentemente radicais, preconizava que só a atividade social, e não a consciência em si, poderia transformar a realidade.

Marx e Engels haviam reconhecido o papel progressista do materialismo mecanicista, mas também apontaram as suas contradições e limitações. A filosofia crítica tomara o caminho errado, apesar do seu aspecto radical. Também analisaram a ideologia e seus fundamentos reais: as relações de produção concretas. O problema era a separação feita entre consciência e ser, que dava uma ilusão de independência no pensar e acabava por esquecer a origem das ideologias. Sua destruição implicava, além da crítica às ilusões, o nascimento de outras relações, o que exigia a ligação entre o pensamento crítico, criador, e a luta da classe oprimida por sua libertação. Tal questão estava relacionada aos dois problemas básicos da teoria exposta sobre a ideologia: a divisão do trabalho, marcada pela propriedade privada dos meios de produção; e as relações de classe, que eram as responsáveis pela convicção dos intelectuais acerca da independência de sua consciência, do pensar, e pela desconsideração de que os problemas expressam o real.

[...] Somente a superação da situação existente, na qual o trabalho intelectual está à margem do manual, pode vencer no futuro os conflitos existentes entre consciência e realidade, liquidando as contradições «internas» da consciência, suas ilusões e fantasias, sua problemática fictícia que constituem um adorno ideológico e idealista das limitações e conflitos económicos e reais dos quais o intelectual não tem consciência (Suchodolski, 1976a, p. 51).

A lição a reter era a de que os pensamentos dominantes não podiam ser combatidos apenas no âmbito das ideias, nos limites de uma filosofia especulativa. Era só por intermédio da união dos filósofos com a atividade real, por meio da ação real – a ação revolucionária do proletariado, que conduziria ao fim da sociedade de classes – que seria possível destruir as raízes da ideologia dominante.

Para o autor, Marx e Engels evidenciaram o caráter de classe da educação e demonstraram que não existia nenhuma possibilidade para o pleno desenvolvimento humano na ordem social capitalista. Diante disso, ele determinou duas tarefas intimamente relacionadas para a pedagogia:

[...] por um lado, deve revelar a condição classista da atividade educadora, do caráter da escola e das teorias pedagógicas que a classe dominante desenvolve e organiza e, por outro lado, deve colaborar para determinar as necessidades relacionadas com o movimento revolucionário da classe oprimida e os métodos da educação [...] (Suchodolski, 1976a, p. 80-81).

Seu caráter de classe se manifestava num duplo aspecto: primeiro porque a educação, que deveria servir aos homens, só era concedida aos filhos da burguesia, o que a tornava um elemento da hierarquia social burguesa; e em segundo lugar porque o ensino era transformado num suposto instrumento eficaz de renovação social, ao tentar demonstrar que as relações capitalistas eram inadequadas porque os homens não eram bons. Com isso os burgueses sufocavam o impulso revolucionário das massas, transferindo os problemas da vida social para a educação, o que se dava por meio de idealistas ingênuos, que não compreendiam que a moral educativa traia os interesses das classes oprimidas. Apresentava então o que acreditava ser a contradição da educação burguesa:

Com esta análise Marx e Engels descobrem a contradição fundamental da política educativa burguesa. São os interesses de classe da burguesia que obrigam a uma limitação da educação das classes oprimidas e são os interesses da burguesia que exigem uma certa elevação do nível educativo das forças produtivas (Suchodolski, 1976b, p. 14).

O conhecimento das leis que determinam a origem, o apogeu e a queda do capitalismo, bem como os princípios da ação revolucionária do proletariado, que se baseia nessas leis, constituíram a

atividade científica e política posterior de Marx, que não fora separada de suas lutas e princípios anteriores. A educação socialista precisava ser organizada para esse fim, para auxiliar os homens a se desenvolverem completamente e criar um conteúdo completo do ensino, a partir do domínio das forças produtivas. A construção da nova sociedade contemplava tarefas importantes para a educação, a ciência e o ensino em cada etapa, caracterizando seu papel e responsabilidade política. Para Suchodolski (1976a, p. 109) caberia a eles a preparação do proletariado para a luta contra a burguesia, mas não apenas isso: “devem acompanhá-lo também nos momentos da difícil luta, no período da revolução, no momento da tomada do poder pelo povo, e assim podem alcançar ainda melhores condições para o seu desenvolvimento posterior”.

Seus estudos asseveravam que a educação se realizava através do trabalho e na comunidade determinada historicamente, sendo que na história a sociedade e o trabalho formavam os homens, oferecendo possibilidades para seu desenvolvimento. A análise do capitalismo constatou, todavia, que nas sociedades classistas ocorria sua degradação. Por isso foi possível combater todas as ilusões ideológicas, ao demonstrar que “o desenvolvimento da divisão do trabalho intimamente ligado à evolução das formas de propriedade constitui um elemento constante de contradições em que caem a força produtiva, a estrutura social e a consciência” (Suchodolski, 1976a, p. 125).

Suchodolski (1976b, p. 25, grifos nossos) delimitou assim a diferença radical entre as ideias burguesas de ligação do trabalho ao ensino, que serviam para fins filantrópicos ou ideologias reformistas, e “a concepção marxista de tal ligação, *que só pode desenvolver-se por completo através do moderno desenvolvimento das forças produtivas na sociedade socialista*”. Só a revolução socialista podia contemplar de modo prático a questão da educação do homem para o trabalho e quebrar as cadeias que impediam o desenvolvimento das forças produtivas. Por isso o autor preconizava que o capitalismo destrói as possibilidades de um ensino politécnico.

Para ele, era preciso desconfiança face aos ideais e sistemas, mas também confiança para o futuro. O realismo socialista afastava

concepções de desenvolvimento como produto de ações políticas, de concessões da classe dominante, opondo-se a qualquer concepção que concebesse que a nova sociedade não devia surgir de uma luta irreconciliável dos antagonismos de classes. Também combatia concepções de uma educação individualista, que pretendia educar os homens à margem da atuação social e do processo histórico de luta pelo socialismo.

Suchodolski (1976a) ressaltou a importância do método dialético para a pedagogia, por tratar do problema do lógico e do histórico, indicando nas investigações a relação íntima entre a essência de um fenômeno determinado e a história; do problema da relação entre o concreto e o abstrato, que implicava o conhecimento do duplo sentido do conceito “concreto”, da realidade e do esquema mental que indicava a unidade da diversidade; e do problema da teoria e da prática, vinculadas ao ensinar a considerar as coisas e fenômenos como processos, unificando na prática o conhecimento e a atividade.

As concepções idealistas da alienação e do fetichismo também foram combatidas, aprofundando a compreensão do trabalho sob a égide do capital. Nestas concepções, geralmente pautadas em Hegel, os métodos de superação também eram idealistas, restritos ao pensamento, impotentes para modificar as relações materiais entre as pessoas, pois aceitavam a situação real ao modificá-la apenas no pensamento.

A tarefa que Suchodolski (1976a, p. 207) delegou à educação compreendia não só a “superação real da alienação na vida, mas combater também a concepção prejudicial e ilusória da superação da alienação pela filosofia”. A conclusão obtida a partir da teoria marxista foi a de que o derrube da ordem capitalista era condição para uma educação que desenvolvesse o homem plenamente; só assim “dar-se-á na sociedade socialista uma aproximação entre as condições e necessidades da vida social e as tarefas e possibilidades da atividade educativa” (Suchodolski, 1976b, p. 9). A educação tinha uma função na época da revolução proletária, que era entender a política educativa burguesa, a escola capitalista e o significado do desenvolvimento das forças produtivas e da luta revolucionária dos operários. Para o autor, o verdadeiro caráter da educação era encoberto pela

ideologia, pois era um instrumento nas mãos da classe dominante.

Ele considerava que Marx e Engels não haviam partido de uma concepção geral de cultura ou de homem, mas trataram seus problemas em conexão com a situação histórica e suas tarefas sociais. A formulação dos conteúdos do ensino só foi feita de modo geral, mas compreendeu o conhecimento das leis da natureza e da sociedade, em sua interdependência dialética. Isso era essencial para a compreensão do processo histórico, das forças produtivas, das relações sociais e da luta pela libertação do trabalho produtivo dos homens do jugo capitalista. A teoria marxista da cultura também se opôs às concepções fatalistas e de uma cultura autônoma, produto da raça, do ambiente, ou produto mecânico das relações.

Na obra *O capital* ficara evidente o papel fundamental das lutas de classes e dos fatores materiais para a cultura espiritual, bem como o complicado mecanismo de ação e reação entre os processos no campo das forças produtivas e no campo do pensamento político, econômico, espiritual, moral, etc. O empenho marxiano ao diferenciar estrutura e superestrutura foi o de mostrar o equívoco de separar os conteúdos humanos, espirituais, dos condicionamentos materiais da existência, pois ambos formam uma unidade dialética. Como o processo implica mútuas influências de diferentes tipos de elementos, a luta dos contrários, bem como a recíproca penetração e aparecimento de novos elementos, os elementos parciais não podem ser livres. As oposições entre os elementos parciais seriam a fonte de todo desenvolvimento e as mudanças nos fatores materiais eram especialmente revolucionárias, ao formarem na sociedade uma unidade dialética com os demais elementos.

O autor também discutiu a crítica marxiana às concepções espiritualistas e naturalistas de homem, pois elas constituem outro problema das teorias pedagógicas. Ao propor uma concepção ativa e histórica do homem, que cria um mundo humano pelo trabalho, ela afastou-se das concepções metafísicas, que concebem uma essência humana a ser formada; bem como das concepções naturalistas, para as quais o homem é criado pelo ambiente natural. Ambas serviam para uma mistificação ideológica que apresentava o capitalismo co-

mo adequado para a humanidade. Embora tenham desempenhado um papel progressista na história, em relação ao misticismo religioso, elas dificultavam os esforços para mudar as relações predominantes, para a libertação da classe operária, ao atribuírem perfeição e imutabilidade ao modelo burguês.

De acordo com Marx e Engels (apud Suchodolski, 1976b, p. 139), a base real do que imaginaram como essência do homem era “a soma das forças produtivas, as riquezas e as formas de relações sociais que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado”. Os problemas da ideologia burguesa eram a hipocrisia e a cegueira em todas as suas variantes, inclusive nas que se diziam progressistas e socialistas. Elas queriam reformar a sociedade burguesa sem a destruir e os socialistas burgueses queriam as condições da vida moderna sem as lutas e perigos que dela derivavam, expurgando os elementos que a revolucionavam e a dissolviam.

Segundo Suchodolski (1976c), era preciso superar a concepção metafísica idealista para entender a realidade e submetê-la à crítica e à prática revolucionária. A primeira tentativa nesse sentido foi o materialismo metafísico de Ludwig Feuerbach (1804-1872), mas foi só com a dialética do materialismo marxista que se tornou possível superar a parcialidade, os erros e as ilusões dele. Para combater o materialismo sensualista Marx preconizou que não são os sentidos que vinculam o homem e a natureza, mas a prática social, pois há uma interdependência real e histórica entre ambos, não uma contraposição abstrata e estática. Essa dependência é variável, ativa, polifacetada e está em progresso constante.

O fator decisivo que limita e destrói essa relação é a propriedade privada, pois ela torna os indivíduos unilaterais, passa a valorizar a luta pela posse, alienando os sentidos pelo ter. Só com o fim da propriedade privada seriam emancipados os sentidos e as propriedades humanas, tornando possível reconhecer nas coisas os produtos sociais humanos, expressões da essência e da vida humanas. Para o autor, o derrube da propriedade privada é tarefa do comunismo e cria a base de um novo ensino, permitindo ao homem compreender sua atividade como criação de um mundo humano, portanto, como seu próprio desenvolvimento e

enriquecimento, e lançando-o para outras atividades que não a simples produção de bens para exploração imediata e egoísta, para a propriedade privada. Ao se apropriar do conteúdo humano do mundo socialmente criado, “toda a riqueza do patrimônio histórico da humanidade, cujo carácter de obra humana foi esquecido durante tanto tempo, converter-se-á na escola do homem” (Suchodolski, 1976c, p. 26).

O materialismo histórico atacou as teorias utópicas e as oportunistas, indicando o papel da atividade prática e revolucionária, pois ela transforma a realidade social dos homens e, em certo sentido, a cria. A crítica marxiana tem um valor especial: ataca os fundamentos e não as teorias pedagógicas particulares. Para o autor, a libertação das ilusões da consciência só é possível pela transformação real das condições materiais, que são a base das ilusões, por isso o ensino eficaz deve contribuir no derrube, na transformação dessas condições. Na terceira tese contra Feuerbach ficou claro que “a autotransformação só é concebível como prática revolucionária”, ela é “o único caminho viável na sociedade de classes que realiza uma ligação real entre o labor educativo e o futuro” (Suchodolski, 1976c, p. 62).

Esse foi o critério do pensamento e da prática pedagógica de Marx, que o distingue das correntes pedagógicas burguesas. Para ele, só uma nova ordem social, sem classes e sem propriedade privada, possibilitará a união do indivíduo com o trabalho e com os outros homens, facilitando o completo e livre desenvolvimento da personalidade e da liberdade pessoal. O desenvolvimento da personalidade estava vinculado à atividade revolucionária, algo que os socialistas utópicos não entenderam por não terem conhecimento do processo social e nem confiança revolucionária. Eles se limitaram a confrontar as relações ideais, ignorando a iniciativa histórica do proletariado. Acreditavam na educação para a transformação social, mas não entenderam que isso se desprende do desenvolvimento das forças produtivas e da força crescente do proletariado. Owen apelava à razão e boa vontade do governo para mudar a sociedade pela educação, tentando meios pacíficos, experiências isoladas, esquecendo-se de que o ambiente é transformado pelos homens e que o educador deve ser educado. Como isso só é possível na prática revolucionária, as consequências foram o

conformismo ou a utopia, pois não entendiam os homens como criadores das próprias circunstâncias.

Outro aspecto explorado por Suchodolski (1976c) foi a crítica marxiana às teorias inatas e do ambiente, que, junto com a pedagogia do individualismo, são explicações burguesas, adequadas à estabilização da desigualdade entre os homens, vantajosa para bem nascidos e educados. A extensão da inteligência é possível e necessária, mas depende da eliminação do capitalismo. O talento não é questão à margem da vida social, independente, sujeito às disposições inatas, ao contrário, está vinculado ao conjunto da vida, cujo fundamento é classista. Ele identificou duas pedagogias do individualismo: uma que se opõe a qualquer apelo ou obrigação moral e outra que pretende formar a individualidade a serviço de algo. A base de ambas é a tese metafísica do ideal, expressão da luta entre essência e existência. Essa oposição expressa as abstrações da contradição universal, que existe de fato entre as necessidades dos homens e as relações sociais, mas que só é superável com a transformação das condições materiais.

É por isso que todas as determinações de tarefas e objetivos devem ter caráter de objetivos revolucionários. As pedagogias burguesas, idealistas, individualistas, conduzem ao erro na prática e na teoria. A obra e a ação de Marx são o fundamento da concepção proletária de homem e de educação, cuja base é o derrube revolucionário da ordem capitalista e a criação da ordem socialista.

Marx desmascarou as concepções idealistas que se apresentam de duas formas básicas: ou tendo como ponto de partida a essência humana, que prevaleceu até o século XIX, ou tendo como ponto de partida a existência humana. Marx se opôs a elas por seu caráter reacionário, tanto porque expõem o valor aparentemente eterno dos princípios predominantes da ordem como se expressassem a essência do homem, quanto porque preconizam que o desenvolvimento espontâneo da criança expressa o conteúdo do seu ambiente social, ao conceber a existência de modo idealista e não histórico, eternizar a situação e limitar as possibilidades de desenvolvimento humano. Só será possível se libertar do jugo e das contradições ideológicas que lhes servem de lastro com a destruição das relações sociais que são a sua base.

É no movimento revolucionário, portanto, que está a base para o trabalho educativo, que não se limita à melhoria da consciência, mas exige sua interdependência com a transformação social. Ao vincular a educação à prática revolucionária, ao movimento dos trabalhadores, o trabalho educativo se liberta do oportunismo e da utopia e adquire sentido. Termina assim com o dilema dos ideólogos: se é preciso primeiro mudar as circunstâncias ou o homem, pois permite considerar alternadamente a essência e a existência. A mais bela frase dos pedagogos é a grande transformação social pela educação, que exprime esperanças e ilusões, inclusive a vinculação a seu trabalho e a crítica à ordem reinante, mas seus sonhos se opuseram à ação revolucionária, por isso estavam fadados ao fracasso.

Por vivenciar a experiência pós-revolucionária na Polônia o autor exprimiu a importância dessas perspectivas não só durante a luta pelo socialismo na sociedade burguesa, mas também no período de construção do socialismo, após o triunfo proletário, embora nesse momento já não fosse mais pelo caminho revolucionário. No primeiro caso, o educador deveria ter um pacto com a prática revolucionária do proletariado; no segundo, com as forças mais ativas do progresso social, que eliminavam as sobrevivências da ordem capitalista e criavam as bases de uma nova sociedade. Foi possível constatar nessa obra a preocupação do autor com as resistências da pedagogia e da prática social burguesa na sociedade polonesa. Por isso assumiu a tarefa de contribuir não só para a construção e consolidação do socialismo no bloco soviético, mas também de auxiliar no processo revolucionário no mundo capitalista, unindo essa atuação à atividade educativa.

A outra obra que retomamos aqui por ter exercido influências na PHC é *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*, editada pela primeira vez em 1960. Sem dúvida, esta foi marcante na elaboração da PHC, ainda que suas contribuições não apareçam de forma aprofundada. Suchodolski (2002) analisou a história do pensamento pedagógico ocidental por meio de uma reflexão de suas bases filosóficas. Distinguiu duas grandes tendências, a pedagogia da essência e a da existência, explicando como elas se desenvolveram, abarcando o período que vai desde a

antiguidade até a atualidade, expondo também seus conflitos. Ao final propôs uma educação virada para o futuro, que estava relacionada com a sociedade e com a pedagogia socialista que defendeu.

Na pedagogia da essência ele identificou a preocupação em realizar o que o homem deve ser, a sua essência verdadeira, distinguindo-a do eu empírico. Isso a levou a descurar de tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medida para desenvolver tudo o que implicava sua participação na realidade ideal. Ele identificou a base dessas concepções no idealismo antigo e cristão, mostrando como Platão, Aristóteles e o cristianismo, incluindo Santo Tomás de Aquino, inspiraram-se na filosofia da essência, embora com características distintas.

No renascimento ele indicou um novo desenvolvimento dessa pedagogia, agora ligada a tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, citando as contribuições de Erasmo de Roterdão, Jean-Louis Vivès, que conservavam os princípios fundamentais da essência, admitindo apenas algumas concessões em relação aos meios. Para Suchodolski (2002), todavia, quase ao mesmo tempo ergueu-se uma revolta contra essa pedagogia em certas correntes ideológicas, que tiveram a ousadia de propor que os homens vivessem de acordo com seu pensamento, abordando as experiências humanas, os heróis populares, como no caso de Rabelais e Montaigne. Surgiam os primeiros indícios de uma pedagogia da existência.

O século XVII presenciou a querela entre a pedagogia da essência e da existência, pois ocorreu a reação e a ofensiva da pedagogia da essência, que se manteve dominante. Ela foi representada tanto pelos jesuítas, com a publicação da obra *Ratio Studiorum*, quanto por uma vertente mais moderna, que se manifestou na utilização da noção de natureza, numa concepção laica e científica das leis naturais. A função que a ideia tinha no sistema platônico era agora retomada pela natureza, concebendo a essência do homem de modo metafísico e dogmático, em que a cultura exerceria a função de destruir tudo o que violasse a ordem natural. Comenius foi citado como criador do sistema pedagógico dependente da natureza, embora aí ela não tivesse um significado empírico, era previamente estabelecida. Numa perspectiva

distinta, outros defenderam tal concepção. No caso de Locke, a essência verdadeira do homem estaria no estilo de vida do *gentleman*.

Também neste século ele identificou a pedagogia da existência, embora sem muitos progressos, em concepções filosóficas que não tiveram uma importância pedagógica direta, como foi o caso de Hobbes e Leibniz. Para Suchodolski (2002, p. 32), todavia, foi com Rousseau que ocorreu “a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia de existência”. Apesar das perspectivas diferentes, Pestalozzi e Froebel também contribuíram com essa tendência.

Ao mesmo tempo surgiam outras variantes da pedagogia da essência, dessa vez a partir da filosofia de Kant, que pôs em evidência a atividade da criança no domínio intelectual e moral. As produções de Kant, Fichte e Hegel, apesar das diferenças, foram consideradas por Suchodolski (2002, p. 37) “concepções bastante homogêneas da pedagogia da essência”.

As reações foram imediatas e a réplica ao criticismo e ao idealismo objetivo foi totalmente diferente no século XIX. Iniciava-se o processo de diferenciação da pedagogia da existência, até então em fase incipiente, adquirindo agora maior exatidão. Isso ocorreu com as obras de Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, que apesar de bastante diferentes, contribuíram para definir a pedagogia da existência. Segundo Suchodolski (2002), Kierkegaard foi contra os refúgios objetivados da vida religiosa para defender o máximo esforço pessoal de cada um; enquanto Stirner e Nietzsche combatiam qualquer ideal ou norma comuns e defendiam a vontade egoísta dos eleitos e do menor número.

Outra tentativa de defender os princípios da pedagogia da essência nesse período foi o humanismo racionalista, que continuou as aspirações dos autores do sistema nacional da cultura, encontrando traços comuns e universais na razão. O programa educativo dava prioridade à formação do espírito, base de toda a educação, conforme já anunciara Condorcet e Paine, expandindo-se no séc. XIX com o progresso da democracia e das ciências. Com variadas concepções englobava autores como Renouvier, Renan, Huxley e, na sociologia, Durkheim. Nes-

sa vertente da pedagogia tradicional da essência, defendia-se a conveniência de estabelecer um conjunto de ideais e normas para inculcar à juventude, cujo caráter seria racional, claro e bem fundamentado.

Apesar dessas tentativas, foi a pedagogia da existência que adquiriu maior vigor e importância na pedagogia burguesa desde os fins do séc. XIX. Ao tentar simplificar essa posição e suas ramificações, Suchodolski (2002) citou a teoria da evolução como um dos principais fatores de fortalecimento dessa pedagogia, embora ela também tivesse sido utilizada pela pedagogia da essência. Darwin no campo da natureza e Spencer no do desenvolvimento social, apoiados nas aquisições precedentes, se opuseram à pedagogia da essência por seu caráter de inutilidade prática, de conservadorismo. Eles advogaram as necessidades do presente, defendendo uma educação utilitária e instrumental, que estivesse conforme as leis da vida social, da luta pela vida. A partir deles houve contribuições para a compreensão da vida psíquica da criança, como foi o caso de Stanley Hall, Claparède e Bovet. A pedagogia da existência adquiria pela primeira vez o aspecto de “um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento” (Suchodolski, 2002, p. 52).

Nesse mesmo período o pragmatismo também desenvolvia uma concepção semelhante, embora distinta. Dewey, preocupado com os objetivos da educação, propôs que ela atuasse na organização das experiências da criança, formando simultaneamente seu espírito e moral. Ele valorizava o presente, fonte de toda a atenção, e abolia o direito de atribuir ao futuro o papel de dirigente da vida presente. Bergson também teve grande influência na pedagogia ao preconizar que a evolução não era adaptação nem caminhada a determinados objetivos, ela seria o *élan* da criação. O desenvolvimento era uma criação interior, que vinha das camadas profundas da vida. A pedagogia tratou assim a atividade educativa como criação especial, cujo sentido derivava da criança e não de objetivos a que ela deveria se sujeitar.

Com a expansão da pedagogia da existência, certas correntes da pedagogia da essência vão incorporar suas teorias, como foi o caso da pedagogia humanista, da pedagogia religiosa e também da pedagogia da natureza. A psicanálise criou uma pedagogia própria, ao tentar tra-

tar e prevenir, preconizando que os modelos e as repressões traziam a infelicidade, convertendo o ideal educativo em motivo de erros e fracassos. Também na pedagogia sociológica deixou-se de procurar fora dos fatos empíricos uma estrutura social ideal. A teoria da educação social tornou-se assim uma teoria de adaptação às condições existentes, pois o modo de vida da época era a realidade formativa para as diversas doutrinas que surgiram. Para Suchodolski (2002, p. 62) esta “existencialização” da pedagogia social “reduzia a educação a um processo de adaptação ao meio” e estava em conexão tanto “com correntes nacionalistas e com uma filosofia irracional” quanto com “diretrizes da democracia burguesa” e do “racionalismo”.

Após a sistematização desse histórico, Suchodolski (2002, p. 69) analisou a solução desse conflito na contemporaneidade, que trazia em seu âmago a contradição antinômica entre essência e existência. Seu intuito era provar que a sua solução dependia de “condições em que tanto a educação como o sistema social sejam concebidos à ‘escala’ do homem”. O século XX concretizara esperanças e também trouxera desilusões. As tendências da pedagogia nova se uniram na convicção de que a criança não é mais o objeto da educação, ela é o sujeito, por isso inúmeros projetos de reorganização dos sistemas escolares e programas de estudos foram organizados.

Claparède e Decroly contribuíram nesse sentido, auxiliando a pedagogia da existência a destacar o problema da individualidade e opondo-se à teoria tradicional da criança em geral. A revolução copernicana na educação consistiu no fato de que a criança e seu mundo passavam a ser distintos dos adultos e o ponto de partida para a educação. O educador deixou de ser o centro do processo educativo e a educação passou a ser a expressão da vida da criança. O problema residia na transição da vida da criança para a sociedade capitalista e a solução veio com a esperança fácil e utópica de que uma boa educação formaria homens equilibrados, que reparariam o mal do mundo social.

Houve reações à concepção existencialista: Bergson, por exemplo, adotou uma concepção irracionalista da evolução, contrária ao processo de adaptação. No entanto, a solução do conflito entre adaptação ou livre desenvolvimento do indivíduo veio por uma via diferente:

a pedagogia social, que criticou o individualismo, o liberalismo, o utilitarismo e a concepção atomística da vida social que estava presente nas anteriores. Abria-se o caminho para compreender o homem pelo conhecimento e pelo conjunto social a que pertencia.

Também a pedagogia da cultura veio interpretar essa relação, mas agora pautada no princípio básico da noção de cultura, não a de sociedade, pois esta encerraria o homem numa esfera determinada. O homem seria condicionado pela formação através da herança cultural da humanidade, que não teria ligação com uma sociedade específica, pois teria autonomia própria e seria válida para diferentes sociedades. Para Suchodolski (2002), Hegel foi quem forneceu as bases dessa pedagogia, realçando o caráter objetivo e autônomo da cultura.

Permanecia insolúvel o problema da pedagogia nova, acerca do desenvolvimento do caráter humano universal da criança e do âmbito real de sua vida. A alternativa era retomada sob nova forma, agora entre o conformismo e a utopia. A resposta para o impasse veio por meio de uma terceira corrente da pedagogia burguesa, a pedagogia religiosa e a filosofia idealista, que retomavam as tradições da metafísica ocidental e até oriental, buscando na educação os princípios imutáveis que determinariam a vocação eterna e universal do homem.

Várias correntes pedagógicas contemporâneas tentaram vencer as concepções individualistas e universalistas da vida e da educação, unindo a pedagogia da essência à da existência. O problema é que “a ‘síntese’ assim concebida representava no fundo o aniquilamento de tudo o que contribuía para o valor da pedagogia da existência e a pedagogia da essência”, pois agora “tendia-se a camuflar” as contradições entre o desenvolvimento do indivíduo e a vida social, bem como “a persuadir os indivíduos que ao submeterem-se às condições existentes realizavam uma obra profundamente justa e criadora” (Suchodolski, 2002, p. 97). Tentava-se minimizar ou ignorar as contradições reais que a sociedade burguesa criava entre a existência humana e seu ideal, justificando-as com uma solução concebida a partir do individual e ideal, sem alterar as relações sociais.

Ele concluiu essa obra apresentando sua proposta de uma “edu-

cação virada para o futuro”, que se recusava a aceitar o *status quo* e caracterizava-se por estar associada a uma atividade social que o transformasse, que criasse condições para que a existência do homem se tornasse fonte e matéria-prima da sua essência. Para isso ela ultrapassava os compromissos da pedagogia burguesa e destruía o fetichismo do presente, que reduz a atividade pedagógica ao conformismo. O presente era submetido à crítica, que devia acelerar o processo de concretização do que é novo, nos espaços onde este evoluísse de forma lenta e deficiente. A realidade não era vista como o único critério da educação, mas sim a realidade futura, que não era utópica porque nela coincidiam a necessidade histórica e a realização do ideal almejado.

A proposta da pedagogia da educação virada para o futuro derivou das pedagogias essencialistas e existencialistas, embora se apresentasse com diferenças essenciais. Derivou das tendências pedagógicas que não admitiam a adaptação ao presente e das que concebiam a crítica ao presente como um apelo para melhorá-lo, resolvendo a antinomia do pensamento pedagógico moderno.

Suchodolski (2002) preconizou assim a solução de dois problemas fundamentais, o da instrução e o da educação. Quanto à instrução, era preciso introduzir muitas inovações nos princípios tradicionais ainda vigentes. Acreditava que todos já haviam percebido a importância do ensino politécnico, mas ainda faltava a formação social, que seria fundamental e estava sendo negligenciada. Isso ele defendeu em uma sociedade que já tentava instaurar a educação socialista.

A formação social deveria ocupar o primeiro plano das preocupações dos programas de ensino, a seu ver, que deviam ser vastos, para abarcar o conhecimento dos processos sociais do mundo moderno e a capacidade de conhecer o meio concreto em que se age e se vive. Para Suchodolski (2002, p. 103), o “ensino politécnico não pode dar plenos resultados se não for associado à formação social assim concebida; apenas esta cooperação pode formar o pensamento aliado à prática, produtiva e social, quer dizer, à realidade plenamente humana”. Outros tipos de pensamento eram necessários, alheios ao técnico e social, e deviam ser sistematicamente fomentados nas escolas, como certas concepções modernas da filosofia, da lógica e as noções de valor.

Só com a participação na luta por um mundo plenamente humano, que não foi até o presente de todos os homens, é que a geração jovem poderia se formar. A união da pedagogia com a atividade social é que poderia evitar o conflito entre as pedagogias da essência e da existência, avançando na sua superação. Essas ideias expressavam os dilemas e desafios de um país em transformação, que apresentava graves contradições e impasses para a implantação do socialismo.

Os esforços poloneses na educação haviam incidido inicialmente sobre a erradicação do analfabetismo, mas a polêmica foi em torno da duração da escolaridade, que oscilou entre dez e treze anos. Como era necessária uma qualificação para o progresso produtivo polonês, optou-se por uma educação geral aliada à formação profissional e pela tentativa de uma rápida elevação do nível de instrução em todas as camadas sociais. Suchodolski observara esse modelo durante sua estadia de um mês na URSS, “como membro da comissão de especialistas encarregados de investigar a organização soviética de programa de ensino, pelo Instituto Internacional de Planificação de Ensino Superior de Paris” (Paulus, 2006, p. 21). Ali ele reconheceu os alicerces para uma sociedade socialista e procurou aproveitar suas contribuições. Sua participação nas reformas de ensino, inclusive a de 1958, que não obteve os efeitos desejados, permitiu-lhe fazer um balanço das tarefas a cumprir para uma educação voltada para o futuro.

Mesmo já tendo aderido ao ensino politécnico, ele sempre destacou sua insuficiência e a necessidade de uma formação social para garantir uma formação ampla aos educandos. A reforma de 1958 estipulava no ensino secundário uma formação que vinculasse o ensino geral, politécnico e profissionalizante, garantindo aos bacharéis uma profissão após seu término, mas também possibilitando aos trabalhadores uma preparação para o ensino superior. Como essas experiências não deram os frutos esperados houve uma reorganização do sistema de ensino em 1964, renunciando totalmente à formação profissional na escola média. Na década de 1960 se comprovou que 80% dos jovens estudavam em escolas de nível primário e secundário e que grande parte deles cursava escolas de ensino profissionalizante fundamental.

A elevação do índice geral de ensino médio na Polônia igualou

e até superou o da União Soviética, mas persistiu um problema no ensino superior, que era a tendência de criar duas redes de ensino, uma diurna e outra noturna, para os não trabalhadores e a outra para os que precisavam trabalhar, recebendo críticas dele por corromper o princípio da igualdade. O problema do analfabetismo e da generalização do ensino primário fora satisfatoriamente solucionado, mas o desenvolvimento da técnica e da ciência originava novos problemas para a formação profissional das novas gerações.

As propostas do autor expressam os impasses e desafios que a comunidade socialista polonesa tentava superar, na tentativa de assegurar as conquistas obtidas e impedir que o capital retomassem o controle das relações sociais. Suchodolski viveu a derrocada dessa experiência e suas decepções, por isso, sem dúvida, trouxe contribuições imprescindíveis para orientar nossas experiências e lutas futuras.

A relação da pedagogia virada para o futuro de Suchodolski com a PHC não nos parece tão evidente como no caso de Snyders e sua pedagogia progressista. A influência maior parece ter sido proveniente das contribuições filosóficas de Suchodolski, mais precisamente da identificação das pedagogias da essência e existência com a pedagogia tradicional e nova e seus fundamentos. Acreditamos que estas foram essenciais para as críticas que foram feitas às pedagogias burguesas na fase inicial de proposição da PHC.

Já no que se refere às propostas concretas para a organização da educação, a PHC também concebeu a mesma contradição da escola burguesa e defendeu o ensino politécnico, todavia perdeu-se a vinculação deste com as concretas lutas revolucionárias da classe trabalhadora, conforme Suchodolski fez questão de enfatizar com veemência em seus textos, o que nos parece uma substancial distinção. O autor postulou a impossibilidade do ensino politécnico no âmbito de uma sociedade capitalista, ao contrário da PHC. Também em suas conclusões sobre a cultura e a ciência necessárias ao proletariado há diferenças, pois Suchodolski combate qualquer forma de cultura e educação concebidas de forma genérica.

Foi possível identificar nesse período as influências que a PHC

recebeu desses autores que procuramos retomar na pesquisa. A busca por uma teoria educacional que contribuísse para democratizar o país, reduzir as desigualdades sociais e superar o problema da marginalidade, orientou as leituras e pesquisas desse grupo de educadores. Estes procuraram auxílio nos autores marxistas para realizar as críticas às pedagogias de influência liberal e para propor alternativas práticas que orientassem o trabalho escolar numa direção progressista.

Essas experiências teórico-pedagógicas foram fruto de uma conjuntura extremamente rica, oriunda de um período de crise de superacumulação do capital, em que a classe operária se defrontava com as contradições intrínsecas à lógica social capitalista e havia um acirramento da luta de classes. Propor uma pedagogia que auxiliasse os trabalhadores nessa luta em andamento, que os capacitasse para transformar as relações sociais de exploração que vigoravam, superando a tendência corrente, que denominaram de “crítico-reprodutivismo”, e que substituísse as propostas educacionais burguesas foi, sem dúvida, o objetivo que mobilizou os esforços teóricos e acadêmicos dos envolvidos na formulação da PHC. A questão que colocamos aqui não é quanto à intenção dos educadores, mas quanto à qualidade de sua produção teórica no sentido de dar conta de expressar as reais contradições existentes no período e, conseqüentemente, de propor alternativas viáveis para a luta da classe trabalhadora diante da materialidade da realidade brasileira. Analisar a proposição estratégica da PHC a partir desses elementos e identificar seus avanços e limites, especificamente nas décadas de 1970 e 1980, é o objetivo do próximo capítulo.

ESTRATÉGIA POLÍTICA E FORMULAÇÃO INICIAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CRÍTICAS E AUTOCRÍTICAS

Às vezes, tenho a impressão que a dialética de que tanto falamos, as contradições nas quais tanto se acredita, os novos espaços críticos que pensamos conquistar, isso tudo acontece na superfície do social. Lá embaixo, no ôntico duro e material de nossa realidade nacional, o absoluto fascista não brinca de dialética: avança brutalmente (Nosella, 1988).

O conjunto de elementos analisados até o momento nos permite esboçar algumas considerações referentes à produção teórica da PHC e à estratégia política que permeou o período de sua formulação. O primeiro aspecto a ser afirmado é a importância que esse grupo de educadores teve para a difusão da teoria marxista no âmbito mais especificamente pedagógico, pois ajudou a superar as restritas discussões da área. Não estamos ignorando aqui a contribuição de outras gerações de autores que discutiram a educação nessa perspectiva, como foi o caso de Florestan Fernandes (1920-1995). O que estamos destacando é que, nesse período, foi o esforço coletivo desses educadores que trouxe à tona as questões marxistas para o campo educacional e pedagógico de uma maneira mais contundente.

Sua contribuição histórica para a construção de uma proposta educacional de bases marxistas, portanto, foi fundamental e merece

ser destacada. O que não pode deixar de ser omitido, apesar disso, são as limitações e insuficiências teóricas presentes nas suas elaborações. Nossa análise anterior procurou considerar as limitações objetivas que se impunham para a produção teórica desses educadores, que esperamos ter explicitado, pois não conseguiríamos entender o grau de elaboração obtido apenas a partir de fatores subjetivos, desconsiderando seu vínculo com a conjuntura social. Tumolo (2005) indicou a pertinência de estudos mais aprofundados do período, já que a explicação de sua produção intelectual não pode ser formulada apenas a partir do empenho e compromissos individuais dos autores. Ela é expressão da realidade brasileira de uma época que, como vimos, foi marcada fundamentalmente pelas contradições do processo de produção capitalista, que atingia no Brasil um alto grau de maturação. Houve uma reação à forma de governo instituída, a ditadura burguesa-militar, que foi marcada pela retomada dos movimentos sociais, trabalhistas e sindicais, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980.

Por isso nosso esforço em captar as contradições existentes nas relações materiais de produção desse período e articulá-las com a respectiva produção intelectual. Acreditamos não ter esgotado as questões e problemáticas que envolvem essa análise. Priorizamos, todavia, as que consideramos essenciais nesse momento de nossos estudos, na expectativa de conseguir apreender a produção educacional e a estratégia política adotada pela PHC.

Temos a convicção de que o esforço realizado por estes educadores foi inegável e nos parece ser sua grande contribuição histórica, o que já os inscreve entre aqueles autores que podem ser considerados clássicos na educação brasileira. Como sua produção expressou as contradições desse momento histórico do Brasil, ela é indispensável para captarmos a dinâmica e as características intrínsecas à luta então empreendida pela classe trabalhadora, nesse caso, no campo especificamente educacional.

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO TEÓRICA DAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

Como nos encontramos num momento histórico posterior, passados mais de trinta anos desde o início desse processo, a análise teórica já nos permite apreender esse movimento com maior rigor científico, pois a história objetivou certos desdobramentos na materialidade concreta, relativamente consolidados, realizando uma síntese resultante da correlação de forças das classes antagônicas em luta. Os objetivos proclamados foram de certo modo testados diante da realidade social e econômica e já é possível constatar limites objetivos e ideológicos existentes para o avanço teórico e para as lutas concretas da classe trabalhadora.

É com esse olhar que procuramos realizar uma análise crítica, tendo o cuidado de situar essa produção no seu devido contexto, apropriando-nos também de críticas já realizadas, tanto de autores atuais quanto de contemporâneos daquele momento histórico, que já conseguiram, no final daquele período, captar problemas existentes.

Um primeiro aspecto que é preciso ter em mente para efetuar uma análise mais rigorosa, é o fato de haver limitações objetivas impostas à apropriação do referencial marxista, como já vimos, devido à conjuntura ditatorial que marcou as décadas de 1970 e 1980 no Brasil. Netto (2011, p. 103) já sinalizava para o fato de que houve no período uma “movimentação complexa e rica” no meio educacional, mas que exigia análises cuidadosas, pois “parece que sobre ela pesam fortes hipotecas, em larga medida derivadas das regressões que o ciclo ditatorial fez incidir sobre os protagonistas do sistema de ensino, principalmente acadêmicas”. Isso afetou profundamente as leituras e a utilização das contribuições dos autores marxistas, como atestam muitos dos envolvidos no processo, como veremos a seguir.

O pensamento então articulado reclamava-se de esquerda, mas sofria os efeitos da ditadura, na qual a retomada dos estudos marxistas era prejudicada pela falta de condições adequadas para o trabalho teórico. O resultado estratégico já é possível vislumbrar: houve uma priorização da participação e da luta nos espaços institucionais, secun-

darizando a análise da própria objetividade do processo histórico. Em decorrência de um insuficiente acúmulo teórico, foram privilegiados os comentadores marxistas em detrimento dos próprios autores clássicos que, quando eram consultados, acabaram muitas vezes sendo analisados de maneira fragmentada e a-histórica¹, adquirindo sua teoria por vezes um caráter dogmático. Vejamos como isso se expressou na produção da PHC nessa fase inicial.

2.1.1 O abstracionismo lógico e o caráter a-histórico na apropriação teórica

As limitações teóricas do período afetaram o grupo reunido em torno de Saviani, no doutorado da PUC de São Paulo, como é possível constatar por meio de depoimentos de seus ex-alunos. Ribeiro (apud Handfas, 2006), por exemplo, explica que havia ali um ambiente profícuo para a reflexão sobre os problemas educacionais, o que os fez perceber a importância do aprofundamento teórico, embora não houvesse um acúmulo suficiente para garantir a consistência teórica. O que havia era a iniciativa individual de alguns autores que tiveram acesso aos marxistas ou ao próprio Marx.

Frigotto (apud Handfas, 2006) expôs a conjuntura teórica daquele momento, em que os estudos de Marx e Engels, por exemplo, eram extracurriculares, tanto devido à ditadura quanto pelo fato de que estes autores não faziam parte do projeto acadêmico, mesmo em instituições vinculadas às lutas populares. A leitura de Marx, por exemplo, era seletiva e por motivação política, resultando numa leitura de perspectiva doutrinária e de caráter pontual, como no caso de *A ideologia alemã*, *O 18 brumário de Luís Bonaparte*, os *Manuscritos*, na parte do trabalho alienado, e em parte do livro I de *O capital*.

Nosella (2010) não nega as contribuições teóricas advindas desse grupo, como o enriquecimento das discussões educacionais com “novos (velhos) conceitos”, como sociedade civil, sociedade

¹ Apesar de localizarmos a expressão “aistórica”, utilizada por Saviani (2010b), optamos por padronizar o texto com a forma mais usual, “a-histórica”, respeitando a grafia original do autor no caso das citações.

política, hegemonia, intelectuais orgânicos e tradicionais, guerra de movimento e guerra de posição. Isso auxiliou os educadores a ultrapassar a limitada visão didaticista e pedagógica que predominava na educação brasileira, assumindo sua dimensão política e aceitando a ideia de que a escola só se explica pela relação geral que mantém com a sociedade. A produção era feita em meio ao processo de democratização, apresentando limites e equívocos estratégicos decorrentes daquela conjuntura política.

Entretanto, nosso processo de “abertura política”, frequentemente acompanhado de ingênuo otimismo político, bem como o método abstrato usado na leitura das obras de Gramsci e a escassez e precariedade dos instrumentos de estudo (traduções e edições parciais e defeituosas) acabaram por atropelar a inteligência de muitos educadores que nem sempre souberam ou puderam permanecer no fecundo solo do “pessimismo”, transgredindo inclusive o conselho do próprio Gramsci que recomenda “otimismo na vontade e pessimismo na inteligência” (Nosella, 2010, p. 31).

O autor explicitou aí uma importante direção estratégica que orientou o grupo da PHC, que foi no sentido de preconizar uma possível luta política a favor das classes trabalhadoras, que se daria por dentro dos espaços institucionais. Esse clima de otimismo deve ser entendido a partir da crise do modelo ditatorial e das influências da própria cultura política da esquerda brasileira. A leitura abstrata de Gramsci também ficou evidente e teve sérias consequências nas proposições pedagógicas do período. É possível observar muitas vezes “uma transposição artificial que ignora as diversidades étnicas e culturais” (Rachi, 1990, p. 255) entre a realidade italiana em que Gramsci produziu, no início do século XX, e a realidade brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

O próprio Saviani (2010b, p. 19) concordou que “a leitura de Gramsci feita pelos educadores brasileiros na década de 1980 foi a leitura possível nas condições históricas então vividas e só no quadro dessas condições ela pode ser adequadamente compreendida”.

Recomendou então aos que analisarem criticamente essa apropriação de Gramsci que não façam uma “análise também abstrata e aistórica daquela experiência”, repetindo seus próprios limites, corretamente apreendidos por seus críticos, “em especial no que se refere ao caráter abstrato, isto é, a leitura não suficientemente historicizada de um autor historicista por excelência como é o caso de Gramsci”.

A nosso ver e diante dos estudos realizados, essa leitura abstrata e a-histórica que foi feita pelos educadores se estendeu não só aos teóricos do marxismo clássico, mas também ao conjunto dos autores e obras apropriadas nesse período. Começamos analisando o caso dos autores classificados de “crítico-reprodutivistas” pela PHC. Essa denominação adotada mostrou-se inapropriada, porque não capta o sentido real da produção desses autores e suas contribuições para uma análise crítica da escola capitalista. Como analisamos no capítulo anterior, seus estudos não ignoraram a possibilidade de mudanças no âmbito escolar, decorrente das lutas de classes, mas sem dúvida condicionaram a mesma ao grau de maturidade das lutas empreendidas nas relações sociais e à correlação de forças existente. É preciso considerar ainda que eles realizavam um diagnóstico do sistema educacional francês, com base em dados empíricos, em um período específico, o final da década de 1960 e o início da década de 1970, em que prevalecia a reprodução.

Nossa investigação sobre a elaboração teórica desses autores nos leva a preconizar a necessidade de estudá-los numa outra perspectiva, historicizando-os e situando-os no conjunto de suas produções, que foram estrategicamente desenvolvidas para atender às exigências postas na dinâmica da luta de classes vivida nos países desenvolvidos. Outras pesquisas já indicaram a necessidade de rever as críticas em relação a alguns desses autores, como no caso de Cunha (1994), Handfas² (2006) e Netto (2011).

O máximo que se poderia afirmar, ainda que com ressalvas, é que suas análises não eram adequadas para a realidade brasileira daquele

² A autora chegou inclusive a propor uma retificação dessa denominação para “a teoria da escola capitalista” (Handfas, 2006, p. 119).

momento, na qual a expansão de nossa escolarização ainda não se completara. Basta um confronto com os ricos dados empíricos utilizados pelos autores para identificar profundas distinções quantitativas. Mesmo assim, qualitativamente falando, suas críticas à função reprodutora que a escola capitalista exercia então eram cabíveis para nossa realidade, ao menos num primeiro momento, tanto que foram apropriadas pelos que exerciam uma resistência à ditadura.

Isso se explica pelo fato de tratarem de uma instituição própria da sociedade capitalista, a escola pública. Nesse caso, independente da singularidade própria de cada instituição escolar, o objetivo maior que determina o modo de encaminhamento das relações educacionais é mais ou menos comum, embora tenham suas particularidades, pois tem que atender às necessidades e interesses das relações sociais regidas com a finalidade de ampliar o capital. A maior ou menor resistência em relação aos objetivos determinantes vai depender do grau de acirramento das forças sociais em luta. Muitas das denúncias que os autores franceses fizeram quanto ao funcionamento escolar nos parecem extremamente pertinentes, embora tenhamos discordâncias profundas com alguns de seus instrumentos analíticos e também com várias de suas conclusões.

De qualquer forma, suas contribuições deveriam ser conhecidas por todos da área educacional, pois nos fornecem elementos para repensar a organização, a estrutura e os conteúdos escolares, com vistas a um novo projeto educacional. O problema é que, infelizmente, esses autores acabam sendo rejeitados até hoje nos estudos educacionais, mesmo diante da indicação feita pela PHC de que, apesar de tudo, seriam clássicos da educação. O que acaba prevalecendo são as críticas realizadas, que consideram que eles levavam os professores ao imobilismo, não eram dialéticos e não viam qualquer possibilidade de transformação na escola. Acreditamos ser necessário rever esse posicionamento e estimular sua leitura pelos educadores, incluindo-os no rol de autores fundamentais para os estudos acerca da escola e de suas funções sob a égide do capital.

Preconizamos tal posição por conceber que essas teorias não podem ser acusadas de não apresentar uma visão dialética da escola, ao

contrário, seu caráter contraditório esteve presente. O que ocorreu foi a necessidade histórica dos autores de realizar o esforço teórico no sentido de denunciar a seletividade e o caráter de classe da escola, pois como admitiu o próprio Snyders, de quem parece ter se originado a crítica, isso havia lamentavelmente sido esquecido pelos educadores da esquerda naquele período. Ressalvadas as diferenças entre os autores franceses e até mesmo alguns problemas de ordem conceitual e categorial, o fato é que não dá para afirmar que eles não consideravam a contradição na escola. Snyders (2005) foi obrigado a admitir isso, na conclusão da segunda parte da obra *Escola, classe e luta de classes*, ao tentar se precaver contra os riscos de ser acusado de má fé contra os autores, por omitir as passagens em que Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet demonstraram que a escola não é um bloco monolítico, totalmente a serviço da classe dominante.

Snyders (2005, p. 191) sustentou, todavia, que, apesar de eles terem se esforçado para não perder as esperanças na escola, “esse último apelo não é compatível com o que estes autores têm afirmado insistentemente”, pois apresentavam a escola inteira “como que compactuando com os interesses dos dirigentes”, e os fracassos das crianças do povo como inevitáveis, sendo que “qualquer ação progressista da escola é assim negada, e quase parece inconcebível”. Em outras palavras, o fato de que eles se concentraram mais nas denúncias foi considerado como uma visão reprodutivista da escola, apesar dos autores terem, de fato, enunciado o contrário em suas obras, afirmando a contradição existente na escola.

Foi o caso de Baudelot e Establet, que declararam não se tratar de criar uma nova luta, a partir do nada, mas de entender o caráter das lutas em curso, evocando a fusão da concepção científica da história com a experiência concreta da luta de classes, o que Snyders (2005, p. 192) considera como “perspectivas realmente marxistas”. Sua justificativa para a crítica, no entanto, era a de que essas considerações dos autores não estariam “de acordo com o livro no seu conjunto”, por isso a luta se tornava impossível. Mesmo tendo admitido que a tentativa parcial fosse eficaz, para esse autor eles se limitaram a chamar a atenção para o risco de essa pedagogia ser reprimida e recuperada, bloque-

ando qualquer possibilidade de luta no interior da escola enquanto não se realizasse uma revolução cultural.

Como se vê, Snyders (2005) não negou que as perspectivas fossem marxistas, mas considerou que a obra deu mais destaque ao caráter reprodutor da escola, o que, a seu ver, anularia as possibilidades da luta na escola. Como eram contemporâneos e vivenciaram os mesmos problemas frente à realidade objetiva em que estavam produzindo, é perceptível a discordância deles em relação à função que a escola poderia exercer em favor das classes trabalhadoras. Snyders sem dúvida se coloca numa posição de otimismo, que mais tarde ele admite ter sido problemática, em relação às possibilidades de avanço que o movimento progressista poderia proporcionar. Isso mesmo diante das condições reais em que a escola estava, no que ele concordava com as denúncias feitas. Isso explica em grande parte sua ampla aceitação pelos educadores da PHC, pois a conjuntura parecia propícia para tal otimismo.

A crítica de Snyders, portanto, precisaria ser analisada à luz dos embates que se davam na França naquele período, dos quais ele e os autores que criticou eram protagonistas; elas não poderiam ter sido simplesmente transpostas para a nossa realidade. O que ocorreu aqui foi que os autores da PHC, a partir das condições teóricas e históricas vigentes, acabaram por rotular naquele momento esses autores de “crítico-reprodutivistas”, se inspirando nas críticas de Snyders, porque não considerariam a contradição na escola. Incluíram ainda Althusser nessa classificação, indo contra os fundamentos do próprio Snyders, que tinha esse autor como uma referência matricial.

Como vimos, no início da elaboração da PHC, o contraponto com esses autores era um problema central para o grupo reunido em torno de Saviani, tanto que o esforço coletivo, materializado de forma emblemática na tese de Cury, foi combater suas proposições pela afirmação da contradição como categoria central para a análise das questões educacionais. Podemos inferir que o que acabou ocorrendo na prática foi uma inversão da ênfase dada para um dos polos dialéticos, pois se considerarmos que os autores franceses enfatizaram o caráter reprodutor da escola, somos obrigados a admitir que aqui os

educadores brasileiros, diante das lutas em curso, que abriam perspectivas de uma participação política mais ativa, e movidos por um “entusiasmo crítico”, também acabaram realçando um dos polos, o seu caráter transformador. Se levarmos adiante tal análise, a conclusão é que há mais problemas na análise dos autores brasileiros, pois foi feita sem base alguma na materialidade concreta das escolas aqui existentes, que mal conseguiam assegurar condições mínimas de uma educação básica para a população naquela conjuntura.

Retomemos algumas passagens das obras rejeitadas pelos educadores brasileiros e que no mínimo colocam em juízo suas conclusões. Bourdieu e Passeron (2010), por exemplo, admitiram a autonomia relativa do sistema de ensino. Para eles seria impossível explicar as características genéricas de um sistema de ensino sem levar em conta as condições objetivas de um dado momento, que lhe permitem um determinado grau e tipo de autonomia.

[...] É preciso pois construir o sistema de relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia (Bourdieu; Passeron, 2010, p. 232).

Houve o reconhecimento da existência de uma autonomia relativa da instituição escolar, embora esta dependesse da estrutura decorrente da divisão social em classes antagônicas e, em decorrência disso, do grau de contradições da prática social mais ampla. O fato de não enfatizar os momentos em que há maior autonomia em relação às imposições da ordem social vigente não autoriza uma crítica que desconsideira que os autores reconhecem sua existência. O próprio Bourdieu, como já vimos, negou o caráter reprodutor de sua obra, esclarecendo que seu intuito fora denunciar o funcionamento da escola capitalista, sem negar que há espaço de luta, e não condená-la a um imobilismo fatalista. Acreditava que o conhecimento dos mecanismos pelos quais

a escola exercia seu caráter reprodutor, poderia, muito pelo contrário, instrumentalizar melhor a luta e a resistência.

O julgamento superficial que foi feito sobre os autores, tanto os que foram criticados quanto os que serviram de fonte para a elaboração da PHC, desconsiderou também todas as suas histórias de vida e militância ativa em prol da causa dos trabalhadores, como foi o caso de Althusser, membro ativo do PCF, que defendeu incondicionalmente a necessidade da revolução proletária para a superação do capital. Uma das suas questões fundamentais era justamente demonstrar a luta de classes e sua influência nos AIE, apesar de constatar que estes estavam prioritariamente organizados para atender aos interesses dominantes. Como vimos isso ficou explícito na obra de Althusser, o que explica porque o próprio Snyders não o incluiu no rol dos autores que criticou.

O diálogo com os chamados “crítico-reprodutivistas” exigiu um grande esforço teórico dos educadores para enfatizar o caráter contraditório da escola. Cury (1992) expressou isso ao empregar a categoria da “mediação”, advogando que a utilização da mesma permitiria superar o uso da “noção de causa”, que expressava apenas uma direção determinística unidirecional. Como havia uma reciprocidade de relações, a educação era uma das mediações entre as relações de produção e as formas político-ideológicas, devido ao seu caráter de “condução das consciências”. A mediação era, portanto, dialetizada e historicizada.

O problema era que sua análise foi toda empreendida apenas no plano da abstração, desconsiderando justamente o movimento dialético em toda sua dinâmica e complexidade, quando se expressar nas determinações do real. Ele alegou que o estudo conceitual possibilitava dispensar o estudo explícito de certa realidade histórica particular, pois trazia em si a possibilidade de caracterizar a realidade em suas determinações mais amplas. Apesar disso, admitiu apresentar também o limite de permanecer na abstração, embora esta fosse justificada, por ser uma via de acesso necessária ao conhecimento da realidade. A forma abstrata como foi conduzida essa análise, todavia, obstruiu em grande parte o alcance desse objetivo.

Já no final desse período, algumas críticas foram elaboradas e abordaram o caráter abstrato das produções teóricas dos educadores desse período. Rachi³ (1990) realizou um reexame desses estudos a partir da categoria “contradição” e suas conclusões convergiram no sentido de apontar dificuldades desse grupo quanto ao esforço de conhecer a escola nas suas determinações reais, o que se devia à interpretação um tanto abstrata da categoria contradição⁴. Para o autor, as análises insistiam nas contradições sociais e no caráter contraditório da escola e acabavam por exagerar o grau das contradições captadas, sendo possível perceber, passada mais de uma década, que havia dissonâncias entre o que a teoria enunciava e o que a constatação da realidade prática evidenciava. Era possível perceber, portanto, “uma descabida e excessiva confiança sobre o futuro desenvolvimento do automovimento das contradições, tanto as da sociedade brasileira como da escola brasileira” (Rachi, 1990, p. 4).

Sem ignorar o fato de que naquele período as contradições da formação social brasileira vieram à tona – provando que a sociedade estava dividida em classes antagônicas, e que esse clima de acirramento político foi determinante para a reflexão pedagógica brasileira, determinando as aberturas e os limites para a consciência apreender a realidade social –, considerou necessário reexaminar as interpretações

³ Kiyoshi Rachi apresentou sua dissertação em 1990, na PUC de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Miriam Jorge Warde e identificou duas posições diferentes entre os educadores: os que valorizavam a escola atual para a educação dos trabalhadores e outros que relativizavam isso e priorizavam o saber popular. Seu estudo selecionou Cury, Libâneo e Saviani como representantes do primeiro e Gadotti, Arroyo e Freire como representantes do segundo.

⁴ O percurso teórico dos educadores torna isso compreensível. No caso de Saviani (1973), por exemplo, a influência da fenomenologia ficou expressa na sua tese, que incorporara também elementos da dialética. O método dialético aí utilizado, todavia, estava amparado nas obras de Kosik, Vázquez e Florestan Fernandes, sendo que o próprio Marx não foi sequer citado. De fato, a leitura de Marx só se iniciou a partir de 1978, segundo Saviani (2011b). A análise, fundamental para passar da síntese à síntese, foi considerada um momento que exigiria o procedimento fenomenológico. Outros autores que fundamentaram sua tese foram Sartre, Lefebvre, Goldman e Marcuse. Um estudo filosófico que identifique como tal transição teórica afetou suas produções, já que a superação da perspectiva teórico-metodológica anterior se deu “por incorporação e não por exclusão” (Saviani, 2005e, s/n), ainda está por ser feito.

da escola como realidade contraditória, no movimento de sua reprodução e transformação.

Sua pesquisa o levou a concluir que Cury, Libâneo e Saviani deram atenção especial ao aspecto teórico e ao formal, perfilando uma tendência que denominou de “lógicos”, pois buscaram captar o movimento da realidade escolar no máximo de sua generalização. Rachi (1990, p. 281) concluiu que eles pensaram a “escola na esfera das suas possibilidades futuras e abstratas, como socializadora do conhecimento sistematizado”, levando-os a inverter o papel da escola:

[...] A escola reprodutora é transmutada em transformadora das relações sociais, para além das suas reais possibilidades por força de raciocínios formais, despregados das condições históricas concretas. Nesse tratamento, sobra abuso na especulação sobre o devir da realidade escolar e falta rigor de análise no andamento objetivo da prática histórico-social. Afastando-se da realidade que está sendo, os “lógicos” concentram suas atenções no campo das possibilidades formais como se a contradição já estivesse resolvida, à revelia da própria marcha da história. [...] (Rachi, 1990, p. 281).

Um exemplo disso foi a análise abstrata que Saviani fez da escola concreta, pois a qualificou como encarregada de democratizar o saber sistematizado, o conhecimento científico, condensando o “dever ser da escola” na sua proposta pedagógica. “De modo nenhum representa a escola brasileira, a que vivemos, cheia de percalços, limitações e desvios de toda ordem” (Rachi, 1990, p. 246), sobrepondo o enunciado à realidade histórico-social e econômica brasileira. Uma escola democratizadora do conhecimento precisaria ter abortadas todas as forças sociais e antagônicas que a tornam privilégio de alguns, conforme seu próprio julgamento, pois naquele momento ela estava adequada aos interesses de valorização do capital e de legitimação da ordem social.

Saviani realizou “um esforço perseverante em restaurar a escola redentora da humanidade” (Rachi, 1990, p. 247), utilizando um raciocínio que a tornava capaz de regenerar o homem, promover sua humanização, emancipação, libertação, enfim, desenvolvê-lo em sua omni-

lateralidade, perdendo de vista seu caráter de classe, as contradições sociais e internas à escola. Rachi (1990, p. 248) concluiu ainda que, mesmo manejando a lógica dialética, “seu pensamento muitas vezes, desprega-se do histórico, no sentido de que mais atua na dialética do pensamento do que em respeito aos conteúdos da realidade social brasileira”. Isso o leva a solucionar as contradições internas da educação escolar para garantir o seu “dever ser”, nas suas projeções abstratas, ou a superá-las sem maiores imprevistos, arrefecendo ou resolvendo seus antagonismos numa evolução gradativa.

Rachi (1990, p. 250) preconizou, sem desmerecer as contribuições de Saviani, que ele “poderia ser chamado de autor de uma ‘dialética do pensamento’, na acepção de que muitas de suas formulações, envolvendo as categorias de realidade e possibilidade, estão assentadas na pura lógica do pensamento”. Apesar do esforço profundo para entender a realidade educacional, surpreendentemente, concluiu obviedades, como o fato de que a escola visa socializar o saber elaborado. Ele se deparava com as contradições escolares e no final as perdia, “porque seus escritos parecem mais falar de uma sociedade onde as contradições antagônicas estão em fase de superação ou então, já foram resolvidas”. O movimento maior da escola, que é pela reprodução e conservação das relações sociais, foi subestimado. Ao apresentar direções para modificar a escola e assim contribuir com o projeto socialista de educação, não fez discussões mais específicas para avançar nas questões teóricas e práticas.

Em suas críticas Rachi (1990) deixou claro que o aspecto histórico apareceu no pensamento do autor, só que não foi levado na devida conta nas passagens dialéticas. Carlos Eduardo Vieira⁵ (1994, p. 70) foi outro autor a inferir que na produção teórica de Saviani havia a presença da história, contudo, ela era “acessória, ou seja, nos momentos em que a história é requisitada ela aparece como comple-

⁵ Carlos Eduardo Vieira apresentou sua dissertação na PUC de São Paulo, em 1994, também orientado pela Prof^a Dr^a Mirian Jorge Warde. Ao realizar um balanço crítico da produção educacional da década de 1970, discutiu a influência do pensamento de Gramsci, concentrando os estudos em quatro interlocutores principais: Saviani, Nossella, Cury e Machado. Em suas conclusões, a pesquisa educacional ignorou a perspectiva radicalmente historicista de análise da realidade que marca a produção de Gramsci.

mento ilustrativo do movimento realizado pela ideia”, o que exerce “forte atração lógica sobre seus leitores”. Um exemplo dessa forma de raciocínio foi quando Saviani (2000a, 1985b) tentou explicar as tendências e correntes pedagógicas, articulando-as ao movimento histórico. Ele discutiu a adesão das classes sociais às concepções de ensino no século XIX, com a consolidação do Estado capitalista, quando a burguesia triunfante organizara os sistemas de ensino e defendera a escolarização para todos.

Em 1979, numa palestra na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Saviani (2000a) realizou pela primeira vez a discussão sobre as etapas que a escola atravessou na sociedade capitalista e que marcaria sua análise acerca dessa problemática. Essa discussão foi baseada em um autor argentino, Zanotti, e afirmava que a classe dominante tendeu a ser hegemônica (porque ela dirigia a sociedade, por expressar os interesses globais) com a consolidação do poder burguês, no século XIX. Ela passara a dar ênfase na questão escolar, porque para os liberais a escola era instrumento de efetivação da democracia, de participação política, já que os escolarizados saberiam escolher seus dirigentes. Era a fase da escola redentora da humanidade, que redimiria esta do duplo pecado: ignorância (miséria moral) e opressão (miséria política). A partir daí é que teriam se constituído os sistemas nacionais de ensino, defendendo a escola universal, obrigatória e gratuita.

Segundo Saviani (2000a), essa fase não correspondeu às expectativas dos dirigentes, pois o povo instruído não votava de acordo com seus interesses, trazendo à tona interesses específicos antagônicos, próprios do modo de produção capitalista, que era constituído de classes antagônicas: os funcionários e os proprietários do capital versus os produtores e os reprodutores do capital. Como constataram que não bastava escola para todos, foi necessário criar outro tipo de escola, com qualidade, surgindo então a segunda etapa da política educacional, que era representada pela escola nova. Sua ênfase deslocava-se dos aspectos políticos para os pedagógicos, técnico-pedagógicos, psicológicos, com ênfase no aluno, visando superar a escola tradicional.

A partir da Segunda Guerra Mundial também a escola nova se revelou inadequada, dando início à terceira fase, a dos meios de comuni-

cação em massa, que enfatizavam os recursos e ultrapassavam a esfera escolar, superando o anacronismo da escola tradicional e as limitações da escola nova. Saviani (2000a) discordou da apresentação de Zanotti como fases, pois na prática social uma não sucedera a outra, elas conviviam entre si: ainda predominava a escola tradicional, a escola nova era exceção, de alto custo e de difícil absorção pela rede de ensino, e ela resultara numa degradação da qualidade do ensino escolar. A evolução apresentada, todavia, expressou os interesses dos dominantes, pois as mudanças foram para atendê-los, pois quando o conflito de interesses surgiu, a tendência foi recompor os mecanismos de hegemonia. Nesse sentido a escola nova veio para recompor os interesses hegemônicos da classe dominante, reduzindo a expansão quantitativa a níveis compatíveis com seus interesses, adequando a escolarização a eles.

Na linha dessa mesma argumentação lógica, em outro texto, Saviani (1985b) identificou a escola nova no Brasil na década de 1920 até os anos 1960, vendo-a como uma reação das classes dominantes diante de uma crise de hegemonia. A adoção do ideário escolanovista seria parte de uma estratégia para recompor a hegemonia burguesa. Além disso, ele identificou no início do século XX a presença da tendência dialética, que orientara um conjunto de correntes, movimentos, organizações e até periódicos, que expressavam os interesses das camadas dominadas, citando dentre eles o anarquismo. Ao avanço do escolanovismo identificou uma correspondência com o refluxo da tendência dialética, porque ele deslocou para o âmbito técnico-pedagógico as preocupações educacionais do âmbito político.

Para Saviani (1985b), dialética era então toda a tendência pedagógica que orientasse de forma mais ou menos sistematizada a atuação dos diferentes grupos que colocavam a escola a serviço das forças emergentes, dos interesses populares. Ela tornava de fato de todos aquilo que o liberalismo proclamava ser de direito, contribuindo para fazer prevalecer a nova forma social, pois esta estaria sendo engendrada no seio da velha forma dominante. Seguindo essa linha de raciocínio, colocar a escola a serviço dos interesses populares significava efetivar o que o liberalismo apenas proclamava ser de direito e isso contribuiria para a transformação dessa forma social.

Sintetizando suas análises, ele entendeu que, como classe revolucionária e vitoriosa, a burguesia aderiu à pedagogia da essência e propôs a escola como condição para consolidar a democracia. Todavia, ao se defrontar com o movimento operário, que representava o novo, ela operou uma metamorfose a favor da pedagogia da existência, porque o processo democrático proporcionara maior participação da classe trabalhadora e esta supostamente escolhia seus representantes em desacordo com os interesses da burguesia. A solução adotada por esta classe foi recompor sua hegemonia com a escola nova, aprimorando o ensino das elites e rebaixando o ensino destinado às camadas populares.

Carlos Eduardo Vieira (1994, p. 63) teceu severas críticas à “completa desnaturação dos conceitos” de hegemonia e de recomposição da hegemonia gramscianos e também à interpretação da história brasileira, “marcada por um taticismo político impressionante”. Ocorreu uma “cristalina formalização do processo histórico que envolve a burguesia como classe dominante na Europa e no Brasil”, sacrificando o entendimento sobre a escola tradicional e a escola nova, que se transformaram em reflexos de uma “autoconsciência duvidosa da burguesia” na década de 1920 no Brasil.

Os sujeitos entram em cena como marionetes de uma lógica fatalista do desenvolvimento histórico. A burguesia, em especial, aparece como classe autoconsciente, que traça sua estratégia contra os inimigos de classe com uma precisão matemática. O contexto que ampara as variáveis do movimento histórico das classes é sacrificado, o que provoca o esvaziamento, no conceito de classe, de sua historicidade. A burguesia apresentada como classe triunfante no século XIX na Europa, com seu projeto de escola universal e de pedagogia essencialista, reaparece na década de vinte, no Brasil, conservadora e em pleno processo de recomposição de hegemonia, defensora do projeto da escola-nova e da pedagogia existencialista (Vieira, C. E., 1994, p. 63).

Além disso, Carlos Eduardo Vieira (1994, p. 65) advogou que a burguesia redentora – que aderiu à pedagogia tradicional para transfor-

mar o servo em cidadão, “vinculando educação e instrução, saber e conteúdos clássicos, não serve como modelo nem mesmo para a história da Europa”. Quando se trata da história do Brasil isso ficava ainda mais complicado, ao afirmar que a burguesia brasileira na década de 1920 procurava acionar mecanismos para recompor sua hegemonia. Como vimos, a esquerda ainda tinha dúvidas até mesmo quanto ao nível do desenvolvimento da classe burguesa até o período do golpe burguês-militar, devido às características da relação capitalista no Brasil, que estava vinculada ao latifúndio e ao imperialismo. A análise da realidade brasileira na produção de Saviani ficou, no mínimo, bastante comprometida.

O movimento histórico é organizado e disciplinado ao sabor da engenharia lógica do autor e as categorias, que exerceriam a função explicativa do movimento histórico, passam a ordenar o movimento no seu ritmo e intensidade. A atividade da burguesia e do proletariado no Brasil, descrita na obra de Saviani, não existe no espaço e no tempo histórico, isto é, ignora-se o Brasil para se definir a escola brasileira. É uma interpretação esquemática de algo que não resiste a esquematismos: [...]. (Vieira, C. E., 1994, p. 65-66).

O mesmo foi constatado em relação ao pensamento de Cury e Libâneo, que operaram numa dialética que se movimentava na esfera do pensamento, não da realidade, não se detendo na relação dialética entre ambos. Libâneo abordou a escola de uma perspectiva teórica que a considerava como se a contrariedade já tivesse sido superada, pois separou a efetiva contradição em processo da educação escolar, a realidade dos fenômenos objetivos, e sua construção futura, tratando-a mais no âmbito da possibilidade fundada em condições abstratas, beirando a mera especulação. Ele se livrou “da questão sobre o papel da reprodução social exercida pela educação escolar, passando a falar sobretudo das condições internas que se abrem para a realidade de uma escola transformada” (Rachi, 1990, p. 169), esquecendo os determinantes histórico-sociais e econômicos que atuavam sobre a realidade escolar. É possível e correto alçar o pensamento à esfera da possibilidade, mas é imperativo não perder a concretude, ignorando a realidade.

[...] O resultado é que do extremo do puro reprodutivismo caiu-se no extremo do puro “transformismo”, isto é, para uma visão em que a escola é plena de possibilidades para a sua realização de cunho socialista. A escola como realidade contraditória efetua o seu automovimento como se a própria contradição interna já estivesse resolvida. O problema mesmo da extensão e aprofundamento da contradição interna e principal da escola, sequer é tratada por Libâneo (Rachi, 1990, p. 170).

A relação contraditória entre reprodução e transformação foi fendida, não há superação, apenas uma troca de sinalização ideológica, em que se opta ou por uma ou por outra, “porque reprodução e transformação são excludentes e independentes entre si, colocadas num raciocínio linear da lógica formal” (Rachi, 1990, p. 176), caindo num esquematismo metodológico distorcido pela unilateralidade na compreensão do caráter político da educação escolar. Se a referência era o materialismo histórico, a contradição escolar deveria, ao contrário, ser concebida historicamente.

Se a escola é ao menos uma “condição contraditória”, isto não apaga o fato de que ela é predominantemente burguesa, encontra-se articulada aos interesses do polo capitalista, está organizada e disposta nos moldes a servir o mundo de produção capitalista. E se a força maior agiliza a reprodução social isso não cria impedimentos absolutos ao movimento de gestação de sua força contrária. [...] (Rachi, 1990, p. 209).

No âmbito da argumentação lógica dos autores da PHC, eles reconheceram que “mesmo a reprodução é contraditória”, mas secundarizaram-na na escola. A unidade dialética dos contrários foi negada nas críticas aos autores franceses chamados de “crítico-reprodutivistas”, perdendo de vista a possibilidade de estar contida em suas críticas justamente essa contradição, com a prevalência de uma em detrimento da outra numa determinada realidade concreta. No caso dessa crítica em específico, até mesmo seu argumento lógico-formal era infundado e se tornava incoerente, pois se toda

reprodução era contraditória, como aqueles autores⁶ que enfatizaram a reprodução não considerariam a contradição?

No caso de Cury, ocorreu o mesmo problema, pois a análise foi unilateralizada pelo destaque dado a um dos polos ao empregar a categoria da contradição. Se utilizássemos aqui o argumento de Snyders, adotado na crítica aos “crítico-reprodutivistas”, o de que o conjunto de suas obras enfatizava apenas a reprodução, o inverso também seria verdadeiro: o conjunto da obra de Cury enfatizou apenas a transformação, dando a entender que a escola estava mais para ela do que para a reprodução, com o agravante de ainda ter secundarizado uma análise da realidade escolar concreta.

Ele atribuiu muita continuidade e pouca ruptura no desenvolvimento das contradições, sem esclarecer que a contradição passa por variados momentos, de maior ou menor polarização, que estão diretamente relacionados à historicidade do capitalismo, dependendo do ritmo histórico, do caráter, da extensão e da profundidade das contradições de classes (Ianni apud Rachi, 1990). Na produção de Cury dominaram os argumentos mais lógicos do que históricos, e a ênfase foi na análise teórica em detrimento da objetividade do real.

Como vimos, Cury (1992) justificou sua opção metodológica sob o argumento de que o estudo conceitual dispensaria o estudo da realidade concreta. Ele explicou que partiria de uma ênfase maior no momento teórico-filosófico do que no histórico-político, mesmo sob o risco de uma visualização a-histórica, apesar de considerar que o último não era separado do primeiro. O problema foi que em sua obra ocorreu um automovimento das categorias, que vão da contradição para a hegemonia e vice-versa, dando a impressão, segundo Carlos Eduardo Vieira (1994, p. 75), de que “existe um motor, ou uma mola”, que move toda a “engrenagem de automovimento categorial”, caracterizando um “dialeticismo abstrato”.

⁶ Não estamos preconizando aqui uma adesão pura e simples à análise que os autores fizeram acerca do caráter reprodutor da escola, pois mesmo estas precisam ser revistas, diante da materialidade de nossas escolas atuais, mas advogamos a necessidade de re-discuti-las, inclusive demarcando seus reais objetivos, tendo em vista o modo peculiar pelo qual foi feita a crítica dos educadores brasileiros, parcial e descontextualizado.

O alerta do autor de que seu trabalho corre o “*risco de uma visão a-histórica*” (Ibid:10) só pode ser interpretado como equivocado, pois não há risco nenhum, o texto é totalmente desvinculado da análise histórica. É uma obra de engenharia lógica, onde as categorias se arranjam ao sabor de um projeto mental. O chamado método dialético é a argamassa que a tudo une, que a tudo explica e que a tudo dá coerência lógica (Vieira, C. E. 1994, p. 74).

Saviani revelou lógica e sentido na estruturação de seu pensamento, falando de uma escola necessária e possível, embora inexistente na prática, mas este soava como um imperativo categórico, quando deveria ser hipotético. A realidade contraditória foi solucionada pela pura lógica do pensamento, ao nível teórico-abstrato, perdendo seu correspondente histórico, resultando numa análise idealista, incapaz de capturar a contradição de modo completo e correto.

[...] Assim, conceitos como classe trabalhadora, consciência de classe e educação como instrumento de luta, por exemplo, estão despidos de conteúdos reais, concretos e históricos. A escola associada à prática política, no horizonte da transformação social revolucionária, é uma abstração vazia, que não reflete os fenômenos e acontecimentos da trajetória histórica da escola brasileira (Rachi, 1990, p. 282).

Exemplo prático da diluição das contradições sociais no âmbito da análise escolar foi o fato da PHC atribuir uma importância excessiva para a escola no processo de transformação social. Ao analisar o fenômeno educacional, Saviani (2003b, p. 66, grifos nossos) reconheceu que a educação é um elemento social condicionado, é um fenômeno determinado, mas mesmo assim atribuiu à educação, por vezes, uma importância decisiva: “*Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade*”.

A escola adquiria um caráter primordial e tenderia sempre para a transformação social, obscurecendo assim a contradição, pois ela parece se resolver sem considerar “as condições necessárias e contingentes

que se abrem ou fecham para o desenvolvimento dessa contradição” Rachi (1990, p. 132) levantou a hipótese de que Saviani trilhava o caminho da superação da contradição “pela sua simples eliminação”.

A historicização que Cury utilizou se resumiu a considerar o Brasil e a escola no quadro genérico de uma sociedade capitalista, pois não falou nada da escola concreta, subvertendo “a escola real para conformá-la à lógica da genérica sociedade capitalista” (Vieira, C.E. 1994, p. 79). Tanto Saviani quanto Cury apresentaram ainda a pretensão “de construir um método, ou mesmo, de deduzir do marxismo um instrumental lógico capaz de, *a priori*, dar conta da realidade”. O risco desse esquema lógico era a realidade se rebelar, ou seja, “não conhecer as regras do automovimento categorial” (Vieira, C. E. 1994, p. 76).

A transição que esses autores operaram, da categoria da reprodução, vinculada aos “crítico-reprodutivistas”, em direção à categoria da contradição, própria da PHC, ocorreu apenas no plano lógico, no terreno a-histórico, perdendo de vista o historicismo marxista e gramsciano. Carlos Eduardo Vieira (1994, p. 92) concluiu assim que a “história se torna um apêndice da lógica do capital, que ao primeiro sinal de rebeldia é extraída, esquecida, ou melhor, abstraída das análises educacionais para que o plano lógico seja cumprido em todas as suas etapas e consequências”. A verdadeira história torna-se um apêndice ou é posta de lado pela PHC.

Tullio⁷ (1989) também identificou na produção dos educadores a ausência da apreensão da historicidade da contradição básica do capitalismo, pois na análise escolar eles tomaram o particular como objeto

⁷ Em 1989 Guaraciaba Aparecida Tullio apresentou sua dissertação intitulada *Afinal, Prodhon venceu?*, na Universidade Metodista de Piracicaba, sob orientação do Prof. Dr. José Luís Segrist. Ela identificou na análise da literatura pedagógica, duas grandes tendências: para um primeiro grupo – representado por Saviani, Mello, Libâneo e Neidson Rodrigues – a transformação social propunha a democracia nos moldes burgueses, mesmo em plena fase de monopolização do capital; já no segundo grupo – representado por Kuenzer, Frigotto e Arroyo – havia aparentemente um avanço, ao analisar o fenômeno educacional pelo processo de trabalho, mas na verdade só apresentavam o trabalho concreto, não o abstrato. A primeira tendência ela denominou de “reformismo moral” e a segunda de “utopia pós-industrial”. Para Tullio (1989, p. 98), os autores selecionados “não apreendem o conteúdo revolucionário da nossa época, portanto, a pedagogia que propõem não é revolucionária”.

de reflexão, interiorizando-o e diluindo-o, fechando-se na análise do fenômeno educativo. A particularização das análises fica visível quando os educadores discutem as demais questões, inclusive a política, a partir da educação. Ela é a base para apreendermos a sua concepção política e social mais ampla. Bonamino (1989) destacou isso ao estudar Saviani, diferenciando-o de Gramsci:

[...], enquanto Saviani nos oferecia sua visão da educação e da escola como núcleo a partir do qual era possível revelar a compreensão política mais ampla das condições, estratégias e do sentido dado ao processo de transformação social, era o inverso o que acontecia com relação à matriz teórica destas reflexões. Em Gramsci, o explícito é a teoria política e as reflexões desenvolvidas em torno da educação e da escola só são inteligíveis se referenciadas às categorias originais e universais do pensamento político deste autor (Bonamino, 1989, p. 4-5).

Essa diferença se estende ao conjunto das matrizes teóricas da PHC, pois os autores consultados e até criticados, em sua maioria, eram estrategistas políticos. Esse nos parece ser um dos fatores que marcou o abstracionismo e a-historicismo dos autores, levando-os a secundarizar uma análise concreta da situação econômica e política real, atendo-se à generalização das lutas de classes no interior da sociedade capitalista.

A generalização se torna um problema para a ciência quando adota como ponto de partida a teoria, em detrimento da realidade objetiva. Curiosamente, Suchodolski (1976b) é um dos autores que nos permite problematizar isso. Ele preconizou que Marx indicou modos de pensar científicos que vão do concreto ao abstrato, propondo generalizações, mas estas foram obtidas a partir da realidade e devem ser verificadas de novo quando a realidade da qual foram extraídas se altera. Advertia assim contra a autonomização das abstrações obtidas e a generalização do seu significado. Era possível combater desse modo as concepções especulativas e generalistas, inclusive na educação, por se constituírem em um obstáculo à investigação científica. Uma

pedagogia científica deveria, portanto, ser fundamentada na análise do processo histórico e apoiar a ação real da classe operária. O autor considerava que Marx e Engels não analisaram as questões educacionais sob o aspecto de um universalismo não histórico, partindo de uma teoria geral da cultura ou de concepções gerais dos homens. Eles relacionaram os problemas com a situação histórica e as tarefas sociais, fazendo generalizações só a partir daí. Exatamente o contrário dos autores da PHC, pois para estes a lógica formal foi o ponto de partida e a história tornou-se um apêndice.

Suchodolski (1976b) examinou ainda o esforço e a luta efetiva de Marx e Engels para organizar a classe operária e fundar um partido operário, de tipo novo. Para isso estabeleceram um programa que se afastava das ideologias burguesas e pequeno-burguesas, que propunha o desenvolvimento de uma ideologia proletária “independente” e que fixava os princípios da luta revolucionária. Nas discussões dos anos de 1840, na Liga dos Comunistas, eles combateram os socialistas que defendiam a organização pela sociedade futura, desprezando as necessidades imediatas. Na perspectiva marxista, o ponto de partida devia ser a análise científica do desenvolvimento da sociedade capitalista, da situação política concreta, além da compreensão das tarefas revolucionárias do proletariado, bem como a tática de luta revolucionária que provém delas.

Em *A ideologia alemã*, por sua vez, eles alertaram os representantes teóricos do proletariado quanto ao perigo de utilizar frases que debilitassem a consciência da agudeza do antagonismo de classes, que o diluíssem ou que dessem ocasião a que os burgueses se aproximassem dos comunistas. A oposição a Grün e Proudhon indicava a necessidade da revolução violenta e de denunciar seus “socialismos verdadeiros”, que continham ilusões metafísicas prejudiciais à luta política.

Acreditamos que a luta para tornar “de fato” o que o liberalismo proclamava ser “de direito”, bem como a predominância de uma visão formalista do processo histórico, que se restringiu aos aspectos genéricos da formação social capitalista, sem analisar a fundo as especificidades da realidade histórica brasileira, acabaram por ignorar estas contribuições marxistas, comprometendo os fundamentos da nova te-

oria pedagógica. Além disso, prejudicaram uma apropriação adequada dos autores utilizados pela PHC, cuja produção teórica foi esvaziada das lutas políticas nas quais atuaram.

A rigor tanto Gramsci quanto Althusser foram incorporados fora do contexto de suas obras, sem levar em conta os seus interlocutores e os seus objetivos estratégicos. A história que permeava o projeto intelectual desses autores é desconhecida e, por conseguinte, a apropriação teórica ficou adstrita aos aspectos formais e superficiais das suas produções (Vieira, C. E., 1994, p. 232).

A forma como foi realizada a crítica aos chamados “crítico-reprodutivistas” também acabou por utilizar indiscriminadamente os conceitos de educação e de escola. Não que os autores desconhecem suas diferenças, ao contrário, eles até a demonstraram em suas conceituações. Em sua argumentação crítica, entretanto, os autores da PHC defenderam o caráter contraditório ora da educação, ora da escola, sem defini-los precisamente, o que acabou por confundir o leitor e deformar o pensamento dos autores criticados. Suas críticas então postularam que aqueles autores desconsideravam a contradição na educação, quando na maior parte dessas obras a discussão não tinha esse caráter mais amplo. As críticas foram dirigidas ao caráter reprodutor da educação “escolar”, formal, considerando-a no capitalismo e a partir de suas determinações. Não foi o que a crítica dos educadores brasileiros evidenciou, pois às vezes ela se pautou no uso da categoria mais ampla da educação, sem precisar que eles se referiram à escola.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, *longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social*, dissolvendo-se a sua especificidade, *entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade*. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não

deixa de influenciar o elemento determinante. *Ainda que secundário*, nem por isso deixa de ser instrumento importante e *por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade* (Saviani, 2003b, p. 65-66, grifos nossos).

O mesmo foi perceptível na obra de Cury (1992), que ora se refere à escola, ora à educação em geral, incluindo nas discussões tanto a educação informal, que ocorria desde o nascimento e acompanhava nosso cotidiano; quanto a educação formal, cuja principal referência era a escola; além da não formal, que se definia em projetos de outras áreas, como a sanitária e previdenciária. Ele considerava que a educação não formal servia melhor à dominação, pois demandava menos escolaridade. Para se contrapor aos “crítico-reprodutivistas”, a análise dos educadores foi forçada para o aspecto transformador, tornando a crítica realizada descabida, pois distorcia as teorias de Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e Althusser. Se o elemento fundamental da crítica era o fato de não considerarem a contradição na educação escolar, esta parece se esvaziar diante de todas as evidências em contrário, já apontadas.

Esse caminho analítico adotado pelos autores da PHC limitou as análises do período, que só podem ser apreendidas em sua totalidade se relacionadas com o projeto estratégico que era adotado pela esquerda naquele momento histórico. A própria transição da categoria da reprodução para a da contradição, da maneira como foi conduzida, explicita um determinado posicionamento político adotado por esses educadores no calor das lutas de classes então existentes no Brasil.

Como entender o procedimento teórico por parte dos educadores brasileiros, que criticaram duramente os autores franceses, classificando-os de “crítico-reprodutivistas”, sendo em grande parte influenciados por Snyders? Nossa conclusão nesse aspecto é a de que as escolhas teóricas e as polêmicas nesse campo, além das limitações teóricas impostas pelas restrições da ditadura, trazem implícitas também as divergências políticas que as fundamentam. Servimo-nos aqui das palavras de Rachi (1990, p. 18), preconizando a necessidade de considerar as relações e determinações entre a consciência e a

realidade, pois a recepção de determinado autor não pode ser atribuída meramente a “uma questão de escolha pessoal”, mas é também “uma direção em que o quadro político e ideológico atua com força decisiva”. Procuramos a seguir expor melhor essa hipótese, ao analisar os problemas apontados também na utilização de outros autores, além de aprofundar a análise crítica da estratégia política da PHC, a fim de melhor apreendê-la.

2.1.2 O ativismo político e o “reformismo moral” dos educadores

Alguns autores nos forneceram pistas para avançar nessa análise, pois eles demonstraram o quanto as opções teóricas estavam vinculadas aos rumos que a esquerda tomava naquele período no Brasil. Por meio da análise que Motta (2011) fez em 1979, do artigo *Quem tem medo de Louis Althusser?*, escrito pelo filósofo brasileiro Carlos Henrique Escobar, foi possível visualizar uma das grandes polêmicas da esquerda no final da década de 1970. Ao defender as teses marxistas de Althusser, Escobar acusou “parte da intelectualidade marxista do Brasil, especialmente a que estava inserida no eixo USP-Cebrap, de se opor não somente aos aspectos teóricos de sua leitura de Marx, mas também aos efeitos políticos que ela produzia” (Motta, 2011, p. 119-120).

Uma das questões centrais do texto de Escobar apontou para o fato de que tanto os intelectuais paulistas vinculados ao eixo USP-Cebrap – como Fernando Henrique Cardoso e José Arthur Giannotti –, quanto os intelectuais vinculados ao PCB – como Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder –, opuseram-se ao aspecto teórico e político da teoria althusseriana porque a mesma assumia nos anos de 1960 e 1970 uma posição de defesa da perspectiva revolucionária. Motta considerou a crítica de Escobar pertinente, diante do desenrolar histórico dos posicionamentos políticos dos opositores de Althusser, nas décadas finais do século XX.

A principal linha de demarcação entre a corrente althusseriana e seus críticos está explicitamente demarcada por Escobar: de um lado os que defendiam o processo revolucionário

na direção da construção de um modelo societal e estatal socialista, do outro, aqueles que apreendiam na obra de Marx o seu cunho humanista, para fundamentarem a defesa de um processo reformista sem rupturas e descontinuidades com as instituições capitalistas, sob a égide da hegemonia burguesa na edificação desse projeto. De fato isso veio a ocorrer nos anos 1990 quando Fernando Henrique Cardoso instituiu durante o seu governo “o fim da Era Vargas”, e constituiu a social-democracia neoliberal que vinha se estabelecendo em solo europeu desde a década de 1980 e atingiu o seu ápice com a chamada “Terceira Via” a partir do fim do socialismo de Leste europeu. [...] (Motta, 2011, p. 115).

Outro aspecto que considerou no artigo de Escobar foi a incorporação das teses althusserianas por alguns movimentos revolucionários que atuaram na guerrilha no Brasil, particularmente a Ação Popular Marxista-Leninista (APML). Isso podia ser entendido pelo fato de Althusser ser um entusiasta da Revolução Cultural Chinesa iniciada em 1966, ser simpático ao pensamento de Mao Tsé-Tung e defender o marxismo leninismo que estava em emergência nos movimentos revolucionários do “terceiro mundo”.

As questões de fundo político parecem ter envolvido da mesma maneira a rejeição inicial e a posterior aceitação da obra de Gramsci no Brasil. A recusa da primeira edição da obra de Gramsci, até a primeira metade da década de 1970, na concepção de Coutinho (2007), podia ser explicada pela “crise” ocorrida na intelectualidade da esquerda, que não se reconhecia mais nas propostas políticas do PCB já que este adotara uma tática gradualista, orientada para a construção de alianças, para o acúmulo de forças, que foi a seu ver “injustamente” vista como expressão de oportunismo e de capitulação política. Rejeitaram-se assim as propostas de renovação filosófica-cultural formuladas pelos intelectuais – como as contribuições de Gramsci e Lukács, vistas como conservadoras e anacrônicas, que encalharam nas prateleiras –, optando por Marcuse e Althusser, cujas obras foram reeditadas. Em sua avaliação, estas eram privilegiadas por pregarem a luta armada para derrotar a ditadura e resolver os problemas do país.

A leitura de Gramsci, por sua vez, só recobriria o vigor na segunda metade da década de 1970 e nos anos de 1980. Segundo Coutinho (2007, p. 152), para muitos intelectuais brasileiros as armas críticas fornecidas pela teoria gramsciana foram utilizadas “como o instrumento mais adequado para construir um marxismo aberto e criador, capaz de revisar e/ou superar os pontos débeis que provém das leituras dogmáticas de Marx e, em particular, daquela presente na herança da Terceira Internacional e do ‘marxismo-leninismo’”. Ele apontou para o fato de que a teoria de Gramsci influenciou significativamente também o PT nesse período. A exposição e a argumentação desse cientista político explicita como a difusão dessa interpretação da teoria de Gramsci esteve atrelada às opções políticas do PCB e da esquerda brasileira, servindo de justificativa a distintas opções estratégicas.

Tonet e Nascimento (2009, p. 99) demonstraram como Carlos Nelson Coutinho esteve “extremamente afinado com as concepções eurocomunistas”, optando pela via democrática para o socialismo. Ele considerava um equívoco afirmar a necessidade da plena conquista do poder pelos trabalhadores para assegurar um novo patamar de democratização, pois advogava “que na atual ordem social já estão em curso ganhos democráticos efetivos para o processo de transição”. O “campo democrático” seria o lugar privilegiado para dirigir as lutas dos trabalhadores para superar o capital e “também o espaço onde o mundo social se aperfeiçoaria indefinidamente”.

Acreditamos que essas análises explicitam bem as polêmicas que estavam instauradas e o contexto político no qual a obra althusseriana e a gramsciana repercutiram e foram aceitas ou rejeitadas no Brasil, inclusive pelos educadores, revelando muito acerca da estratégia política da PHC. A opção pela obra gramsciana, pelo “campo democrático”, como espaço privilegiado das lutas, a participação nas instituições, especificamente a escolar, indica a formulação estratégica que se esboçava, mesmo que esta não estivesse expressamente formulada.

Sem desconsiderar e problematizar os limites impostos aos estudiosos marxistas na análise dos processos educacionais, Handfas (2008) retomou a inserção da teoria marxista na pesquisa educacional, especificamente no caso da pós-graduação da PUC de São Paulo, e

também verificou a predominância da posição “de que se deveria buscar uma intervenção no interior do Estado e no direcionamento das políticas educacionais e uma participação ativa nos espaços institucionais” (Handfas, 2008, p. 381).

Esse posicionamento, sem dúvida, contrariava a estratégia de Althusser (2010), que advertia para o cuidado em não se deixar seduzir pela ideologia dominante e assim se equivocar na luta de classes, levantando as mesmas bandeiras da burguesia. Como projeto estratégico para a situação concreta que viveu na França naquele período, defendeu incansavelmente que o PCF conduzisse a luta de classes muito além do parlamento, não participando do governo, mas sim o derrubando. Isso explica grande parte de sua rejeição naquele momento.

Sua concepção explícita, de que há a primazia da luta de classes nos AIE, portanto, também na escola, que há resistência nela, foi completamente ignorada, o que nos autoriza inclusive a considerar a hipótese de que houve uma distorção de seu pensamento e esta esteve relacionada à recusa em bloco de todo seu posicionamento político. A necessidade de encaminhar a ação educacional no sentido de ocupar espaços, lutar por políticas educacionais que efetivassem “de fato” as bandeiras da burguesia liberal, exigia a negação de qualquer crítica mais radical contra os espaços institucionais, no caso, também contra a escola. Tratava-se de reforçar suas virtudes e suas possibilidades futuras, em detrimento dos seus limites objetivos e históricos.

Para Handfas (2008, p. 395), o processo de redemocratização levou a uma avaliação do período, “no que diz respeito à sua inserção nos processos educacionais”, que “pode ter levado os educadores a um ativismo educacional que se manifestou na sobrevalorização do papel da escola”. Como decorrência disso, ela acreditava que no plano teórico houve uma apropriação enviesada de autores, sua rejeição mais pela sua inadequação às aspirações políticas e ideológicas dos educadores do que por sua assimilação crítica. Os estudos até aqui realizados parecem confirmar essas hipóteses. A opção política pela luta institucional, pela participação nas instâncias do Estado, marcada pelo “entusiasmo crítico” e pelo ativismo político, foi a escolhida pela PHC.

Esse posicionamento político foi adotado em meio às lutas dos trabalhadores e pode ser identificado com a própria atitude da esquerda naquele momento histórico, como acompanhamos por meio da história da criação e desenvolvimento do PT e da CUT. Toledo (1994), ao analisar as consequências e transformações no pensamento da esquerda marxista a partir dos anos de 1970, constatou que o resultado foi a reabilitação da questão da democracia desse período em diante. O problema maior foi que sua defesa adquiria então um valor estratégico, um fim em si mesma, não mais um valor tático, privilegiando interlocutores como os social-democratas e os democratas radicais (liberais progressistas e marxistas antileninistas).

Dentre os autores que contribuíram para essa visão no Brasil, Toledo (1994) destacou Francisco Welfort, com o texto *Por que democracia?* e Carlos Nelson Coutinho, por meio do ensaio *A democracia como valor universal*. Suas teses podem ser sintetizadas nas seguintes assertivas: a democracia moderna não é mais burguesa, é dos trabalhadores contra ela; a luta política é uma batalha entre hegemonias, sendo possível realizar uma hegemonia popular dentro de uma democracia moderna, no interior mesmo do capitalismo; o alargamento da democracia política por meio das lutas dos trabalhadores pode conduzi-los a deterem o domínio político e ideológico-cultural sobre o Estado e a sociedade civil; e a batalha pela hegemonia passa pela conquista da sociedade civil e pela contínua penetração popular no aparelho de Estado.

A PHC defendeu explicitamente a democracia, inclusive no próprio título atribuído à obra que representa seus fundamentos, *Escola e democracia*, o que a vincula a esse ambiente político e ideológico da própria esquerda, no momento de combate à ditadura. O problema não estava na adesão à democracia em si, caso ela tivesse se configurado como um projeto tático plenamente justificável no período. Não pareceu ser esse o caso, pois ela não foi considerada em momento algum como uma luta pontual, provisória, não houve nenhuma sinalização em direção à necessidade de posteriores táticas que indicassem o derube do Estado e nem a explicitação dos limites estruturais intransponíveis, que são intrínsecos à democracia nessa ordem social regida

pela lógica de expansão do capital. A luta institucional e via políticas públicas direcionou a estratégia política adotada exclusivamente “por dentro” da ordem.

O projeto político-estratégico da PHC direcionou-se para a luta por reformas parciais, no âmbito político do capitalismo. Apesar de procurar combater seus efeitos sobre a sociedade, não atacava a essência da lógica societal determinada pelo capital, no sentido de construir as bases para a constituição de uma nova sociedade. Além disso, ao afirmar a possibilidade de hegemonia pelas classes populares nos regimes democráticos modernos, acabou admitindo o caráter neutro dos aparelhos estatais. As lutas dos trabalhadores eram orientadas então como se não houvesse obstáculos estruturais que impedissem a ampliação da ordem democrática. A estratégia política da PHC estava sintonizada com a de boa parte da esquerda brasileira daquele período.

Esta “democracia de massas” a ser alcançada, em plena ordem capitalista, anteciparia a sociedade socialista radicalmente democrática a ser realizada no futuro. A estratégia política para a transição ao socialismo assim se configura: a expansão ilimitada da democracia política – permitindo a ampla realização de reformas sociais e econômicas – implicará a emergência da nova sociedade. Nesta perspectiva, a ordem burguesa não podendo comportar a democracia de massas – resultado da associação da democracia representativa com a democracia direta – se transformará qualitativamente em direção ao socialismo (Toledo, 1994, p. 30).

Ao que tudo indica, a contribuição teórica de Gramsci foi funcional a esses objetivos. Nosella (2010, p. 195) corrobora nossa hipótese explicativa quanto às opções teóricas dos educadores naquele período. Ele nos explica que houve uma “moda gramsciana” devido à “abertura política”, que permitiu estudos do marxismo nas escolas. Gramsci serviu para as esquerdas brasileiras diante de suas transformações:

[...] A particular concepção revolucionária de Gramsci, que privilegiava a “guerra de posições” (guerra ideológica e de convencimento) à “guerra de movimentos” (guerrilhas e

golpes de Estado), se adequava cada vez melhor às esquerdas brasileiras que abandonavam, a partir de meados dos anos 70, a experiência das guerrilhas urbanas e rurais. Mais ainda: Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos. Em certos círculos, Gramsci adquiria até o perfil de um educador no sentido próprio do termo, isto é, de um “pedagogo” (Nosella, 2010, p. 195).

A PHC parece ter aderido a essa estratégia da esquerda, de privilegiar a ação institucional, contaminada pelo entusiasmo típico do período. O otimismo de Snyders quanto às possibilidades de avanço da educação progressista, conforme já visto, também foi providencial nesse sentido. Apesar disso, é importante esclarecermos que os autores não desconheciam o caráter de classe do Estado preconizado por Marx e Vladimir I. Lênin (1870-1924). Saviani, por exemplo, explicitou-o em textos escritos naquele período, como em um deles, produzido na década de 1980 e publicado em 1985, na primeira edição do livro *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. Afirmou então seu interesse em “colocar a educação a serviço da construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária” (Saviani, 1987a, p. 9). O discurso era bem próximo ao liberal, mas a diferença era que os liberais não efetivavam isso, ficavam apenas no discurso e colocavam a educação como autônoma. Sua luta era pela educação para todos “de fato”. O livro é composto de oito textos, escritos de 1980 a 1983. Em um deles se referia explicitamente à questão do Estado em relação à escola pública e se apoiava em Marx para defender seus posicionamentos.

Debatia então a questão do público e do privado no ensino superior, alertando para o risco de alguns grupos se apropriarem de parcela do aparelho do estado para ampliação e manutenção de privilégios. Para ele, o público é sempre privado no capitalismo, ou seja, “trata-se de organizar o poder privado (de uma classe) na forma de poder público (o Estado)” (Saviani, 1987a, p. 15). Se a prioridade fosse para o ensino superior, a defesa da escola pública poderia se converter no seu contrário, ou seja, reforçar a discriminação da maioria.

Considerou que a ilusão liberal de defender a educação sob a tutela do Estado podia ser na década de 1950, mas não naquela época, pois o Estado era de classe, tinha assumido interesses patronais nas greves, além de meios persuasivos e repressivos. Houve até uma expansão da rede de ensino básico, mas com um aligeiramento da educação do povo, com a educação de qualidade concentrada nas escolas particulares. A combinação ensino de básico privado com ensino superior público resultava no acesso restrito das camadas econômica e culturalmente privilegiadas ao ensino superior público.

Na raiz desse dilema estaria a tutela exercida pelo Estado em relação à educação (público e privado). “O caminho para a superação do dilema consiste, pois, na rejeição da tutela do Estado em matéria de educação” (Saviani, 1987a, p. 19). Essa posição ele afirmou estar pautada em Marx, pois na *Crítica ao Programa de Ghota* ele preconizara que a “*educação popular a cargo do Estado*’ é completamente inadmissível. [...] Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da igreja” (Marx apud Saviani, 1987a, p. 19). Como o autor solucionou tal impasse, se de um lado defendia a luta pela escola pública e de outro não admitia que o Estado ficasse a cargo dela?

Saviani (1987a) apoiou-se então em Gramsci e em seu conceito de Estado ampliado. Esclareceu que, assim como Marx, ele utilizou o termo Estado no sentido restrito de aparelho governamental em todo o texto, que em Gramsci correspondia ao conceito de sociedade política. Em sua interpretação, Gramsci não reformulava a tese de Marx, ao contrário. Para se apoderar do Estado enquanto aparelho governamental, preconizou que seria necessário obter hegemonia no âmbito da sociedade civil e essa tarefa não poderia ser encetada a partir do Estado, mas dos partidos e organizações representativas dos interesses das camadas populares. “Trata-se, pois, de retirar a educação da tutela do Estado. Isso significa que cabe à sociedade civil exercer o controle da educação em geral, principalmente, daquela educação ministrada pelo Estado” (Saviani, 1987a, p. 20).

Tal intento implicava em um duplo e concomitante movimento: que os representantes populares exercessem controle severo sobre as

verbas públicas e o ensino ministrado pelo Estado e que suas organizações desenvolvessem projetos educativos inteiramente autônomos em face do Estado, concedendo importância à educação sistematizada nos sindicatos, partidos etc. Como se constata, o Estado era visto como um problema para as camadas populares, mas ao mesmo tempo haveria a possibilidade delas controlarem suas verbas e seu ensino, por meio de um fortalecimento na esfera da sociedade civil, na qual estavam as escolas.

Em outra obra, postulou a elevação do partido político, composto pelos “setores mais esclarecidos” da sociedade civil, a um lugar proeminente na luta pela democratização da educação e pela socialização do poder político presente no aparelho governamental.

Nas condições próprias da estrutura social de classes, a sociedade se encontra dividida numa multiplicidade de grupos com interesses não apenas opostos, mas antagônicos (que) assumem dominantemente a forma de “partidos”. [...] o partido político é o organismo da sociedade civil que se relaciona diretamente com a sociedade política, visando a posse, controle ou fiscalização do aparelho governamental (Saviani, 1987b, p. 17-18).

A concepção de Estado e de partido da PHC se delineava em consonância com a conjuntura ideológica e as condições de difusão do marxismo na época. Tratava-se de lutar por intermédio do partido pela democratização da educação e também pelo poder político no âmbito governamental.

O abstracionismo teórico e o a-historicismo foram determinantes para a configuração de um determinado posicionamento político e trouxeram sérios limites para uma necessária análise concreta da situação concreta. Dentre esses limites ressaltamos dois aspectos preocupantes: a transposição a-histórica e a sobreposição das estratégias de Marx e de Gramsci, constituídas em contextos sociais, econômicos, políticos e ideológicos completamente distintos entre si e da realidade histórica brasileira; e a crença na possibilidade de autonomia da sociedade civil para exercer o controle da educação

estatal, instituindo na escola pública um projeto educativo voltado para as massas, contra os interesses burgueses.

Isso a nosso ver constituiu a forma encontrada para resolver de modo pragmático e imediato o problema da escola, forçando seu caráter transformador, em favor da participação institucional, e que resultou numa superestimação do papel da escola frente às demais lutas sociais necessárias para a superação da ordem social do capital. Na raiz de todas essas questões estava também o problema relacionado com a apropriação da contribuição teórica gramsciana, que como vimos, foi eivada de limites. A teoria de Gramsci era assim adequada para se adaptar às propostas consideradas válidas para a luta da esquerda educacional naquele momento, contrariando as orientações básicas do materialismo histórico e do próprio historicismo gramsciano.

Saviani (1987a) chegou a formular e propor algumas “estratégias”: centrar a luta na oposição entre ensino de elite e educação popular ao invés da luta público e particular; lutar pela popularização do saber e combater todo e qualquer tipo de privilégio, não pelo ensino superior; e libertar a educação da tutela do Estado, o que não devia ser confundido com a liberação dele dos encargos educacionais, onerando a população. Tratava-se de exigir que o Estado assumisse plenamente os encargos que garantissem o bom funcionamento da rede pública de ensino, por meio de severo controle sobre a educação em geral e nas escolas do Estado, o que a seu ver estaria em consonância com as proposições de Marx.

Quanto às “táticas”, seu pressuposto era a organização do povo e sua “sensibilização”. Guiando-se pelas estratégias propostas, elas contribuiriam para a organização e o fortalecimento das camadas populares. A estruturação das táticas dependeria da articulação dos núcleos de base, do envolvimento de todos, cabendo ao Comitê em Defesa da Escola Pública detalhar, desencadear e implementar as táticas de luta. A atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública seria fundamental.

Esse tema foi retomado em 1983, no último capítulo de *Escola e democracia*, em que aprofundou a discussão sobre as relações

entre educação e política. Ao fazer uma relação entre suas análises e o Estado, concluiu que elas estariam em consonância com a tese do desaparecimento do Estado, que ocorreria pela superação da sociedade de classes. Ele deixou claro que não seria necessária aí sua destruição, pois ele desapareceria, cessando então o primado da política. Foi a partir de Gramsci que ele defendeu o alargamento da concepção do Estado com a inclusão da sociedade política (aspecto coercitivo) e da sociedade civil (aspecto persuasivo), e esclareceu que nessa perspectiva o Estado não desapareceria com a superação da sociedade de classes, ele seria identificado com a sociedade civil que absorveria a sociedade política. Nesse momento prevaleceriam os interesses comuns e então haveria “condições para o pleno exercício da prática educativa” (Saviani, 2003b, p. 87).

Aqui parece pertinente a crítica de Toledo (1994), acima exposta, tanto pelo fato de supor uma absorção da sociedade política pela sociedade civil, sem que isso implicasse a necessidade de nenhum rompimento radical, diga-se, da própria revolução, quanto pelo fato de considerar a política como “prática social fundamental” na sociedade de classes. Outra crítica pertinente a essa questão foi a de Tonet (2010). Ele retomou a tese marxiana quanto à impotência do Estado para alterar a sociedade civil, pois “na medida em que o Estado é um instrumento de reprodução dessas relações sociais, é-lhe vedada a possibilidade de tomar medidas que eliminem os problemas sociais” (Tonet, 2010, p. 22-23). Decorrente dessa premissa, considerou um equívoco tentar aperfeiçoar o Estado como forma de construir uma sociedade mais justa, elaborar políticas e programas sociais, coisa que a esquerda tem feito com frequência, “apostando em que o *seu* Estado e as *suas* políticas sociais serão melhores do que o Estado e as políticas sociais dos outros” (Tonet, 2010, p. 24).

Suchodolski (1976b) indicara também os equívocos de subestimar o poder do Estado para as classes dominantes. Ele demonstrou que no âmbito do ensino político-social Marx criticou Hegel, que concebia o Estado como a instância suprema da educação. Nesta visão, servir ao Estado elevaria o indivíduo ao nível da verdadeira vida moral e espiritual, servindo ao pensamento pedagógico do imperialismo, ao fascismo

e aos liberais burgueses. Marx, por sua vez, demonstrou que o Estado era um instrumento nas mãos da classe dominante, ele tinha um papel histórico, configurado pelos interesses emergentes das relações de produção, o que tornava possível superar a legalidade respeitante às instituições de exploração e poder. Era possível organizar a educação para o dever e as tarefas das classes oprimidas, preparando para o futuro, mas, para isso, a educação devia ser inimiga do Estado, descobrir seu caráter de classes e discutir sua autoridade moral ou divina.

A estratégia política da PHC não fica explícita em nenhum texto específico, mas é possível apreendê-la a partir das formulações mais gerais. Sua adesão à defesa da democracia, sem apontar seus limites na sociedade de classes, bem como à participação nas instâncias do Estado, são constantes. A necessidade de uma ação revolucionária não foi mencionada em momento algum, sequer periféricamente ou como um projeto de futuro, embora afirmasse o caráter socialista e anticapitalista como horizonte. Uma determinada forma de apreender o pensamento de Gramsci parece ter sido decisiva nesse quesito, pois se adequava à opção por uma ação pacífica e institucional.

Machado(1989)⁸ nos traz elementos importantes para entendermos como isso se explicitou na questão educacional. Sua tese é sintomática por apontar explicitamente um posicionamento nesse sentido. Ela demonstrou a existência de dois possíveis caminhos para condução da luta proletária: a fórmula marxista de 1848 e a fórmula gramsciana da hegemonia civil.

A primeira foi elaborada por Marx e Engels, como se constata no documento “Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas”, escrito em 1850, conhecido depois como a fórmula de 1848, que trazia uma perspectiva de luta. Nessa mensagem os autores avaliaram o movimento operário revolucionário dos anos de 1848-49, manifestaram preocupações com tendências em curso (fortalecimento dos partidos pequeno-burgueses e sua influência sobre os operários, cujas organizações estão debilitadas) e indicaram a tática a ser adotada.

⁸ Lucília Regina de Souza Machado formou-se em Ciências Sociais, concluiu o mestrado em 1979, orientada por Carlos Roberto Jamil Cury, na UFMG; e o doutorado em 1984, na PUC de São Paulo, com o mesmo orientador.

A segunda fórmula foi a de Gramsci, que analisou as transformações que inviabilizaram a tática do proletariado estabelecida em 1850 (a revolução permanente), afirmando que era própria de um período histórico diferenciado. Neste não havia grandes partidos políticos de massa e sindicatos econômicos; havia atraso no campo e monopólio da eficiência político-estatal em poucas cidades, como Paris, na França; o aparelho estatal era pouco desenvolvido; além da sociedade civil ter maior autonomia em relação à atividade estatal e haver autonomia das economias nacionais em relação ao mercado mundial. Sua inviabilidade tinha a ver com as mudanças da conjuntura econômica e social, por isso ela acreditava que para Gramsci a questão relacionava-se com o Estado moderno (não com os países atrasados e colônias).

Na interpretação de Machado (1989), a fórmula da revolução permanente (guerra de movimento) baseava-se no ataque frontal, tinha como objetivo conquistar e conservar o Estado em sentido restrito, quando ainda não eram conhecidos os partidos de massas, os grandes sindicatos, e as instituições da sociedade civil ainda eram fluidas. Já a fórmula da hegemonia civil fundamentava-se na socialização da participação política, deveria conquistar posições para a conquista definitiva do Estado. Na luta de posições seria preciso fragmentar o adversário antes do embate aberto, alterando a correlação de forças e consolidando a direção política e ideológica na luta cotidiana, articulando a luta democrática com a socialista. Para isso era imprescindível a atuação de um partido de massas que conhecesse concretamente a situação e fosse capaz de tirar proveito dos conflitos das classes dirigentes, evidenciando o caráter das contradições entre as classes, formulando reivindicações que articulassem uma oposição à ordem vigente, rompendo com o isolamento do proletariado.

Para ela, Gramsci atualizou a fórmula marxista de 1848, que exigia no século XX a guerra de posição, já que as mudanças operadas na estrutura do Estado e da sociedade haviam desatualizado a revolução permanente e colocado em evidência os princípios da hegemonia civil. Nesse caso a escola passaria a ter mais importância no campo da luta social. Machado (1989) preconizou que, na atual fase capitalista, a guerra de posições seria fundamental para consolidar a

direção política e de espaços, então a escola passara a ser importante trincheira de lutas, dando margem a diferentes propostas de unificação escolar, inclusive a burguesa.

Ao discutir as propostas escolares, Machado (1989) considerou que só a sociedade comunista seria a possibilidade da escola única, mas dependia da solução das contradições capitalistas, tendo o proletariado papel fundamental na transformação social, o que implicava uma série de mediações. Admitia conquistas parciais e reformas, para pressionar o Estado e assim subordiná-lo à sociedade civil, numa perspectiva da guerra de posições e de hegemonia. A revolução seria a fase culminante e a aprendizagem fundamental era a da própria práxis revolucionária. Esse projeto estratégico estava bastante próximo ao dos autores da PHC, que também preconizavam a necessidade da luta hegemônica no âmbito do Estado, mas havia diferenças, pois a autora colocava explicitamente a necessidade da revolução, embora aparecesse como uma fase culminante de uma etapa anterior, para que a proposta da escola única fosse de fato implantada. Ela deixava claro que a escola única não se viabilizaria na sociabilidade do capital.

Essa leitura de Gramsci predominou no ambiente educacional, embora não sem discordâncias. Houve posicionamentos distintos que inclusive problematizaram essa interpretação. Tumolo (1997a) viu na associação feita entre a luta pela escola única e politécnica e a fórmula gramsciana de hegemonia, uma contribuição para analisar o papel da instituição escolar, mas também viu alguns problemas quando se tratava da realidade brasileira. A realidade do capitalismo era distinta daquela da época de Gramsci, principalmente no que se referia à conformação do capitalismo no Brasil, articulada à divisão internacional do trabalho em sua fase imperialista, o que levava à necessidade de repensar o projeto estratégico-político para o proletariado no Brasil, assim como Gramsci o fez naquela época, na Itália do início do século XX. A transposição a-histórica de suas táticas e estratégias para a realidade brasileira, extremamente distinta da italiana, era, no mínimo, problemática. A seu ver, a formulação tática e a proposta para a escola brasileira precisavam ser pensadas como uma resposta histórica à realidade concreta.

Além de concordar com as críticas acima, que Tumolo (1991) já fizera em sua dissertação, Carlos Eduardo Vieira (1994) também polemizou com essa obra de Machado pelo fato dela dissolver diferentes concepções escolares em dois polos, o liberal e o proletário, sem perceber distinções por baixo da superficial e aparente uniformidade. Ela não sinalizou as distinções entre as propostas de unificação escolar do proletariado, tratando-as indistintamente: seja a escola politécnica proposta por Marx; a escola única do trabalho, desenvolvida na União Soviética revolucionária; ou a escola unitária, formulada por Gramsci⁹.

Essa identificação entre a escola politécnica de Marx e a escola única de Gramsci difundiu-se amplamente na área educacional. Soares (2004), ao entrevistar Manacorda em julho de 2001, apontou essa confusão teórica, que considerava ter acompanhado a difusão brasileira do pensamento de Gramsci, na década de 1980. Não se distinguiram as especificidades do contexto histórico em que Marx e Lênin escreveram daquele em que Gramsci viveu, considerando equivalentes e idênticas as propostas da escola politécnica e escola unitária. Sem entrar aqui no mérito das preocupações estratégicas da autora, com as quais temos discordâncias radicais, interessa-nos a resposta de Manacorda, por ser sintomática para o período em estudo, ao admitir e reconhecer a existência dessa confusão conceitual:

De fato, creio que seja também eu, talvez junto a Dermeval Saviani, responsável por essa confusão, com minhas lições em seis universidades, dentre as quais a de Minas Gerais (Belo Horizonte) e com o meu livro sobre a *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, traduzido pela Cortez em 1979, e o outro, *Marx e a pedagogia moderna*, traduzido por Iniciativas Editoriais, em Lisboa, 1975. E não sei se também foi traduzido *O princípio educativo em Gramsci*, onde eu posso ter “confundido” um pouco Marx e Gramsci, justificando sua observação. Todavia eu

⁹ Rachi (1990, p. 241) também identificou, a partir de Nosella, que Saviani não distinguia quando Gramsci se referia à escola da Rússia revolucionária e quando abordava a escola italiana de seu tempo, além de privilegiar os *Cadernos do cárcere*, “obscurando as posições políticas de Gramsci que estão mais explicadas nos *Escritos políticos*”.

distinguia, em Marx, “politécnica” de “tecnológica”; e, depois, Marx e Gramsci devem ser examinados na “história”. Dito isto, não intervenho agora sobre o mérito das questões que você coloca. Mas vejo que você as coloca com muita inteligência, colhendo, na sua forma específica, os problemas do Brasil, que são, de forma geral, aqueles comuns a todo o mundo “ocidental”. Direi apenas que a dificuldade consiste no fato de que embora a escola, que tende a conservar-se imutável como cada superestrutura, está subordinada à estrutura social e às suas tendências em ato, mas não apenas consegue adequar-se se não em atraso: e, de outra parte, não deve adequar-se, mas deve, por sua vez, requerer os direitos descuidados e a mudança. [...] (Manacorda apud Soares, 2004, p. 4).

Essa entrevista explicita a presença dessa identificação entre a escola politécnica e unitária em uma das matrizes teóricas da PHC, que foi Manacorda, sendo que ela teve intensa influência. A uniformização das propostas educacionais não foi exclusiva para o caso proletário. Para Caros Eduardo Vieira (1994, p. 88), isso também ocorreu no caso das propostas burguesas. Pare ele, não é possível falar também de apenas uma proposta de unificação escolar liberal, já que o “liberalismo, em cada país capitalista, desenvolveu um projeto educacional diferenciado e marcado pelas características próprias da história de cada formação social capitalista”. Não é possível, portanto, generalizar a explicação da história, pois a lógica do capital não a torna “uma expressão mecânica de sua manifestação determinista”, como fica parecendo com a leitura da obra de Machado.

O papel ilustrativo da análise histórica na sua obra é cristalino, ao passo que a autora desenvolveu o raciocínio mais geral da luta pelas concepções de unificação escolar, restringiu a análise aos genéricos projetos liberal e proletário e, posteriormente, ilustrou a manifestação dessa lógica na história da educação de alguns países, tais como a Alemanha, a França, Inglaterra, Estados Unidos, Itália, Espanha e Brasil. Todos, supostamente, reflexos da mesma lógica o que, no limite, determina claramente a falta de necessidade

de qualquer análise historiográfica, à medida que o destino da história, segundo essa concepção, é seguir passivamente os desígnios da lógica do capital (Vieira, C. E., 1994, p. 90).

A análise desprovida de historicidade aliada ao abstracionismo lógico que marcou o pensamento educacional nesse período parecem ser os problemas essenciais da leitura que foi feita de Gramsci, ocasionando inúmeros desvios teóricos e, conseqüentemente, também políticos, como o indicado a seguir.

A passagem da obra gramsciana que considera que a *fórmula jacobino-revolucionária da “revolução permanente” é elaborada e superada na ciência política pela fórmula de “hegemonia civil”* (Gramsci, 1984:92), foi absorvida literalmente como fórmula pela pesquisa em educação. Enquanto que, na obra de Gramsci, ela não se justifica fora do contexto histórico e da vivência política do comunista italiano, que frente ao fracasso do movimento conselhistas, no biênio 1919-20, elaborou suas análises mais ricas sobre o Estado e o momento tático-estratégico da revolução proletária nos países de desenvolvimento capitalista avançado (Vieira, C. E., 1994, p. 91-92).

Quanto à tese da revolução permanente, de Marx e Engels, esta também só pode ser compreendida se relacionada ao terreno histórico do qual se originou. Suchodolski (1976a) indicou a importância dessa tese para combater as ilusões idealistas e utópicas da própria educação. Ele explicou que Marx e Engels opuseram-se à concepção idealista de que a sociedade nova só poderia ser produto da educação de homens novos, pois preconizaram para a educação do proletariado a ligação íntima da direção da luta política com o desenvolvimento da consciência socialista. Isso porque os homens se formavam pelas pressões das relações econômicas e políticas e como resultado da luta de classes. Foi assim que eles se opuseram aos socialistas utópicos, ao socialismo verdadeiro, ao oportunismo, ao anarquismo e às concepções idealistas de ensino, opondo a tese da revolução permanente às ilusões utópicas do papel essencial e autônomo da

educação e do ensino na transformação social. “*Esta revolução é o único caminho para a nova sociedade e simultaneamente a única fonte criadora de um ensino que conduza à educação de verdadeiros homens*” (Suchodolski, 1976b, p. 72, grifos nossos).

Era uma aguda denúncia contra as tendências conciliadoras, os compromissos que ocultavam as diferenças de classe e difundiam a opinião da superfluidez dos métodos revolucionários, advertindo contra a adaptação utilitarista às relações capitalistas e organizando a luta para o que deve ser. Apesar de ser um autor citado como referência para a PHC, parece-nos que muitas de suas formulações político-educacionais foram desconsideradas, empobrecendo a análise crítica dos educadores.

A compreensão que os autores da PHC apresentaram, de hegemonia e da luta hegemônica no interior das instituições do Estado, inclusive na escola, a nosso ver, apresentaram também sérias limitações. Como já foi admitido por eles e demonstrado pelos elementos analíticos aqui apresentados, isso se devia a uma conjuntura histórica específica. Lembremo-nos que a difusão do pensamento gramsciano nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil foi eivada de problemas decorrentes de traduções, de insuficiente acúmulo teórico dos educadores, além de questões políticas, o que ocasionou uma determinada leitura de suas concepções e categorias. Gramsci foi fundamental nessa fase da PHC, provavelmente por ser considerado um autor marxista cujo tema principal era o estudo dos fenômenos superestruturais, como a cultura, a política, os valores da ordem capitalista. Essa visão foi ainda mais reforçada em decorrência das edições temáticas que então aqui chegaram, pois criaram a falsa imagem de um Gramsci “educador” e até “pedagogo”.

A categoria da “hegemonia” foi essencial nesse período inicial da PHC, utilizada para justificar a importância da educação, da passagem do senso comum para a consciência filosófica, do saber popular para o erudito, para que a classe trabalhadora pudesse atingir seus objetivos, rumo à construção do socialismo. Em decorrência disso, investigamos mais a fundo o sentido dessa categoria e suas implicações políticas.

Um elemento importante para entendê-la em sua historicidade foi apontado por Gruppi (1978), ao demonstrar uma aproximação entre Gramsci e Lênin. Em suas análises concluiu que Gramsci soube interpretar melhor do que ninguém a inovação leninista. O conceito de hegemonia em Lênin estava atrelado ao seu triunfo teórico em relação ao determinismo econômico, que esperava o socialismo como uma fatalidade imposta pelo curso objetivo da história, que levaria à crise e ao colapso do capitalismo. Nesse campo não havia até então lugar para a política, para a hegemonia operária, em um contexto revolucionário democrático-burguês. A crítica viva a essa falsa interpretação foi a revolução russa, pois reafirmou a função do sujeito revolucionário, sem perder de vista, porém, sua interação com o real concreto.

Vianna (1978, p. XII) indicou os termos em que Gramsci se apropriou de Lênin: “Privilegia uma formação social concreta e postula formular para ela um planejamento estratégico-tático que viabilize a expansão da força política e social da classe operária e faculte a esta a conquista do poder”. A leitura da obra gramsciana, portanto, deve levar em conta esse ambiente teórico da esquerda marxista do início do século XX, no qual dominava um materialismo mecanicista que esperava oportunamente pelo socialismo, como um processo evolutivo natural. Esse posicionamento, embora mascarado com palavras de ordem revolucionária, abandonava a política à burguesia, mantendo o proletariado numa posição subalterna. O mesmo acabava ocorrendo também devido ao reformismo, que “concebia a passagem do capitalismo ao socialismo como resultado de um processo evolutivo natural”, do qual emergem “determinadas reformas que acompanham de modo indolor a passagem de um regime para o outro” (Gruppi, 1978, p. 28-29). Lênin rompera com o evolucionismo marxista da II Internacional, que deixava pouco espaço ao partido e à iniciativa revolucionária, compreendendo o processo revolucionário de modo distinto.

Em 1918, ainda jovem, Gramsci também rompeu com o evolucionismo da II Internacional ao compreender que a revolução de outubro havia sido uma “crítica viva” a ele, sendo necessário então reafirmar a função do sujeito revolucionário. Foi por meio do jornal *Ordine nuovo* que ele procurou auxiliar a classe operária, partindo do movi-

mento real, dos fatos, não de doutrinas, para clarificar teórica e culturalmente as experiências de luta dos operários. Ele apostava então nas comissões de fábrica¹⁰, órgãos da democracia operária independentes, por limitarem o poder do capitalismo nas fábricas. Acreditava que elas se tornariam os órgãos do poder operário até este tomar o poder do Estado. Suas estratégias confiavam no fortalecimento das instâncias de organização dos trabalhadores italianos daquela época, considerados os germes do futuro governo operário, do Estado socialista.

Esse é o esforço de Gramsci e de todo o *Ordine nuovo*: extrair, de um movimento que já se realiza e de uma realidade efetiva, um novo instrumento de unidade da classe operária, capaz de guiar o movimento de massa, de levar o movimento operário a um novo nível de consciência. Partindo da fábrica, da experiência concreta, configura-se o modelo de Estado pelo qual se deve lutar (Gruppi, 1978, p. 53).

Naquele período Gramsci dirigiu críticas ao PSI, pois deveria educar e organizar o proletariado para ter um poder de classe e servir-se desse poder armado para dominar a classe burguesa e determinar as condições para suprimi-la. Na prática isso não ocorria, o PSI não previa os eventos, não conduzia as massas, não era capaz de dar organicidade ao movimento, ao contrário, apenas registrava sua espontaneidade. Gramsci ocupou-se mais intensamente com a questão do partido em 1920, após a derrocada do movimento de ocupação das fábricas, que indicou os limites dos conselhos de fábrica. Segundo Gruppi (1978, p. 57), ele concluiu que faltou o elemento unificador, o partido, que seria o “momento de síntese política” e a “força capaz de generalizar a experiência”.

De 1921 a 1926 Gramsci ajudou a fundar o PCI e empenhou-se em sua organização, propondo a hegemonia do proletariado no mo-

¹⁰ Bonamino (1989, p. 89) sustentou a tese de que as experiências dos conselhos de fábrica na Itália – que em julho de 1919 e agosto de 1920 controlaram técnica, administrativa e politicamente as grandes fábricas industriais na Itália –, foram essenciais para fornecer a Gramsci “os elementos que viriam a conformar, uma vez sistematizados, sua teoria ampliada do Estado e sua proposta de estratégias adequadas à transformação da nova realidade estatal”.

vimento revolucionário anticapitalista. O tema da hegemonia emerge de forma madura, em estreita relação com a ditadura do proletariado. Em 1926, na *Questão meridional*, Gramsci explicita o problema da hegemonia operária, que significava para ele o problema da função nacional dessa classe. Preconizou a necessidade de inverter a visão corrente do problema meridional, própria do PSI, que enxergava o sul da Itália (camponês) como um obstáculo ao desenvolvimento democrático, isolando-o da luta revolucionária no país. Era necessário superar a mentalidade corporativa do operariado e desenvolver a mentalidade de classe, aglutinando forças trabalhadoras que não fossem propriamente proletárias, para assumir efetivamente uma função hegemônica.

Dois elementos aqui são essenciais para nossa análise crítica. O primeiro é o fato de que uma concepção não se torna hegemônica devido ao seu alto grau de elaboração, como supunha Saviani (2000a), mas sim por expressar os interesses reais das classes em luta. Para isso ela precisa, necessariamente, num primeiro momento, estar pautada em uma análise concreta da realidade concreta. A partir dessa análise uma determinada classe representa de fato os interesses de outros grupos sociais também, unificando a luta contra a classe dominante.

A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo (Gruppi, 1978, p. 59).

O outro elemento que destacamos é a relação estreita da hegemonia com a ditadura do proletariado, ela não a dispensa. Foi o próprio Gramsci (apud Gruppi, 1978, p. 58) que advogou a possibilidade do proletariado “se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora”, que nas condições concretas da Itália naquele período,

implicava obter o consenso também das massas camponesas. A hegemonia foi concebida por Gramsci como direção e domínio, portanto, conquista, seja por meio de persuasão e consenso, quando realiza mediações com outras forças sociais, seja também pela força, para reprimir seus adversários, no caso a classe burguesa.

[...] Pode-se dizer que hegemonia e ditadura do proletariado são sinônimos. Na realidade, se examinarmos bem, veremos uma certa distinção. A hegemonia é a capacidade de direção que fornece à ditadura do proletariado as bases sociais necessárias. É a direção daquele processo que se manifesta posteriormente na forma estatal da ditadura do proletariado. [...] (Gruppi, 1978, p. 58).

O autor acredita que mesmo nos *Cadernos do cárcere*, redigidos de 1929 a 1935, quando Gramsci estava na prisão, houve uma linha que guiou os diversos temas que ele abordou simultaneamente¹¹, que foi a questão da hegemonia. Seja nas discussões sobre o contexto italiano, a literatura, a formação dos intelectuais, seja na abordagem dos demais temas, todos visavam esclarecer como deveria se desenvolver o processo que levaria à hegemonia do proletariado, na específica situação italiana de seu tempo. Ficava claro que a conquista da hegemonia envolvia lutas por diferentes concepções de mundo, deveria superar a contradição entre a teoria e a prática e, para isso, o partido deveria ser o unificador e o mediador, o momento da síntese crítica que tornaria coesas as reivindicações das massas.

Sem dúvida houve um destaque ao momento ideológico, cultural, ao sujeito revolucionário, à consciência no conceito de hegemonia gramsciano, mas isso deve ser entendido em relação às críticas veementes de Gramsci às deformações mecanicistas e vulgares do marxismo, próprias da II Internacional, que deformara a contribuição de

¹¹ Não podemos nos esquecer de que o próprio Gramsci sublinhou que suas notas e apontamentos tinham um caráter provisório, eram esboços a serem desenvolvidos, não eram textos destinados à publicação. Como as primeiras edições dos *Cadernos* foram organizadas por temas, houve prejuízos para a compreensão da evolução de seu pensamento.

Marx no sentido positivista, reduzindo tudo à economia. Ele combatia “duramente as deformações mecanicistas do marxismo, que haviam passado do Partido Socialista para a ala bordighiana do Partido Comunista” (Gruppi, 1978, p. 76).

Seu esforço foi então o de difundir uma concepção genuína do marxismo, de estabelecer uma unidade entre ação e teoria, massas e intelectuais, por isso a importância de difundir as conquistas culturais e a teoria revolucionária. Ressaltamos ainda que, do mesmo modo, ele combateu por meio de críticas radicais as limitações e unilateralidades do idealismo croceano. A sua concepção de hegemonia estava relacionada, portanto, a uma visão da sociedade como totalidade, em todos os níveis, abarcando o conceito de “bloco histórico”. A hegemonia proletária precisava agir contra o sistema de relações de produção capitalistas e também contra o Estado burguês.

[...] A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-las juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu. “A estrutura e as superestruturas – diz ele – formam um bloco histórico”. A luta pela hegemonia deve envolver todos os níveis da sociedade: a base econômica, a superestrutura política e a superestrutura ideológica (Gruppi, 1978, p. 78).

Marx indicara as bases fundamentais da crise revolucionária, por meio da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas. Gramsci se dirige a outro momento da crise revolucionária, ao nível da superestrutura, concebida como crise de hegemonia, que envolve, todavia, todo o bloco histórico, formado pela estrutura e pela superestrutura. Foi a partir desses pressupostos, fundamentados nas contribuições de Marx, que ele analisou a crise de direção e de domínio, ou seja, de supremacia.

A supremacia entra em crise quando, embora se mantenha a dominação, desaparece a capacidade dirigente; quando a classe que detém o poder político não sabe mais verdadeiramente dirigir, resolver os problemas da coletividade; quando

a concepção do mundo que ela conseguira afirmar passa a ser rechaçada. A classe social até então subalterna torna-se dirigente, por sua vez, quando sabe indicar de modo concreto a solução para os problemas, quando tem uma concepção de mundo que conquista novos aderentes, que unifica o alinhamento que se forma em torno dela. É essa a concepção gramsciana da conquista da hegemonia (Gruppi, 1978, p. 79).

Não se pode esquecer que, mesmo realizando a crítica cultural, Gramsci era antes de tudo um revolucionário, dirigente do partido, construtor de uma nova hegemonia. Enquanto estrategista revolucionário, ele analisou as condições históricas concretas da Itália em que viveu e traçou táticas e estratégias com vistas à implantação da ditadura do proletariado, sendo uma delas a construção de uma nova hegemonia. Não partiu de generalizações abstratas da realidade italiana, mas dos conflitos materiais existentes, propondo ações táticas e estratégicas para atingir seus objetivos. Suas categorias expressavam a historicidade do modo de produção capitalista, a história subordinava sua lógica, não era um esquema mental ao qual a realidade se adaptava.

Aqui já é possível perceber o quão distantes da concepção gramsciana estiveram os educadores da PHC nessa fase inicial. A hegemonia foi apresentada como construção no plano da consciência, tornava-se necessário dominar o que os dominantes dominavam, ou seja, sua conquista dependia da aquisição de conhecimentos sistematizados, via educação escolar. Já na caracterização que Gramsci fez da hegemonia, era imprescindível a relação dialética entre os fatores estruturais e superestruturais.

A nova sociedade a ser construída supunha uma nova concepção de mundo, que expressasse e articulasse os interesses das classes subalternas, ou seja, que traduzisse e sustentasse, em termos culturais, um novo projeto econômico, cabendo ao partido a função de mediar a coordenação e a integração das diferentes organizações do movimento espontâneo das massas, elevando-as ao nível de uma vontade coletiva organizada conscientemente para a tomada do poder e a criação do Estado socialista. O partido se tornava o educador, o organizador da vontade coletiva, fundamental, portanto, para

a formação e a conservação do novo bloco histórico. Ele deveria se esforçar para acirrar as contradições sociais nas conjunturas de crise, e para isso precisava “ter um conhecimento profundo de todos os níveis sobre os quais se articula a sociedade capitalista”, níveis estes em que se apresentava a luta de classes, que era “o econômico, o político e o militar” (Bonamino, 1989, p. 106-107).

Os elementos fundamentais na tarefa de elaborar uma explicação e uma compreensão das relações materiais e, sobretudo, de infundir nas classes subalternas a vontade de transformá-las são os intelectuais e o partido. Nesse sentido, eles constituem a ligação que garante a unidade dialética entre a infra e a superestrutura (Bonamino, 1989, p. 117).

A luta de classes envolve também uma guerra prolongada, por meio da qual as classes populares se organizam, alargam sua participação política, contestam o poder burguês e vão modificando a correlação das forças sociais em disputa. A hegemonia não pode ser entendida, portanto, apenas no plano ideológico, cultural, para obtenção de um determinado consenso, pois ela se objetiva e se constitui através das práticas materiais decorrentes da luta de classes.

Isto tudo implica que a hegemonia se reveste de uma dimensão material: institucional e organizativa, entendida esta última enquanto categoria relativa à articulação e desenvolvimento dos diferentes âmbitos organizativos em que está contido o conflito social e onde se desenvolve a vontade política das classes populares (Bonamino, 1989, p. 177).

Para além desses elementos, acreditamos que a dimensão material da hegemonia de uma classe está diretamente relacionada à função que ela exerce na estrutura social e econômica, no sentido de garantir a produção da própria existência humana. Gramsci não desconsiderou a base material da hegemonia:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos

sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois *se a hegemonia é ético-política também é econômica*; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (Gramsci, 1984, p. 33, grifos nossos).

Também em suas análises sobre o americanismo e o fordismo Gramsci reiterou o fato de que é a base material que fundamenta a hegemonia, apoiada na coerção e no consenso:

[...] Dado que existiam essas condições preliminares, já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção. *A hegemonia nasce da fábrica* e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia (Gramsci, 2001, p. 247-248, grifos nossos).

Apesar de tratar especificamente da experiência americana, realizada por Ford no início do século XX, cuja forma social específica considerava “racionalizada”, na qual as estruturas dominavam mais imediatamente do que as superestruturas, sua análise nos permite identificar como Gramsci dava importância à questão estrutural na consolidação da hegemonia. A partir da produção gramsciana, Tumullo (1991) postulou que uma classe, para obter a hegemonia, necessita fazer concessões no nível estrutural, ou seja, ela precisa no mínimo permitir a produção e reprodução das classes sobre as quais pretende exercer a hegemonia. Isso significa que uma classe só consegue ser hegemônica, dirigir o conjunto da sociedade, se ela detém a propriedade do que propicia a produção da existência dessa sociedade. Na so-

cidade capitalista é a classe burguesa quem detém a propriedade dos meios de produção, necessários a produção das riquezas necessárias à sobrevivência da humanidade. É a classe burguesa que compra a força de trabalho da classe operária, relação essencialmente necessária para garantir a própria existência desta.

As relações humanas são balizadas pelo valor, como vimos, sendo determinantes para sua produção os atuais processos de trabalho, que por isso devem ser compreendidos em profundidade. Sem considerar que os processos de trabalho, que apreendem o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital, estão subordinados à lógica de valorização do capital, e que por isso há uma exigência de controle dos mesmos, fica-se restrito a uma análise superficial dessa sociabilidade. A relação de produção capitalista precisa ainda ser analisada em sua totalidade, captando as crises de superprodução como inerentes à sua própria lógica, como vimos, e a intensificação da exploração no âmbito dos processos de trabalho – cujos efeitos perceptíveis são o desemprego, rebaixamento de salários etc. – como soluções das mesmas. Os interesses antagônicos das classes sociais são aguçados nesse período, abrindo oportunidades de questionamento e organização contra essas relações estabelecidas no capitalismo.

A classe trabalhadora não consegue ser hegemônica no conjunto da sociedade, ou seja, em relação às classes dominantes, proprietárias, justamente por esses motivos. Nessa forma social ela não é proprietária dos meios de produção, não compra força de trabalho, não lhe sendo possível, portanto, assegurar a produção dos elementos materiais necessários à existência do conjunto da sociedade. A relação assalariada é a condição da existência do conjunto da sociedade no modo de produção capitalista, a vida do proletariado é assegurada por essa relação. O fato do trabalhador não vender sua força de trabalho significa sua morte nessa sociabilidade, independente dele ter desenvolvido uma consciência crítica ou não.

A hegemonia da classe dominante é assegurada pelo consenso porque a maioria tem uma concepção de mundo burguesa, que é senso comum. Na relação do capital, a classe trabalhadora, contraditoriamente, “se faz enquanto classe simultaneamente como um ser do Ca-

pital e como sua possibilidade de negação” (Iasi, 2006, p. 65), já que ela se constitui pela subordinação dos indivíduos às relações sociais, às visões de mundo, às relações de propriedade, às posses de bens materiais ou simbólicos.

[...] A classe trabalhadora tanto se identifica com aquele que luta corajosamente contra o capital como, também, com aquele que vence na vida e passa a sair nas revistas sociais que mostram a vida de nossa “melhor sociedade”. Isto pelo simples fato que a classe trabalhadora e os indivíduos que a compõem são simultaneamente seres da ordem do capital e seres com a potencialidade de confrontar com esta mesma ordem, nas palavras de Marx, uma classe *na* sociedade civil que não é uma classe *da* sociedade civil (Marx, 1993:92). (Iasi, 2006, p. 65).

Como forma particular de produção da existência humana, essas relações de classe, essas relações capitalistas de produção e toda a visão de mundo que as sustenta, só conseguem ter uma existência efetiva enquanto garantam a existência, mesmo que subumana e mesmo que de uma forma estranhada e fetichizada. A hegemonia de uma classe, portanto, só é assegurada por essas bases materiais, e não por meio de uma elaboração teórica superior. Esta também existe, mas é decorrente da existência concreta. É uma inversão idealista considerar-se que a elaboração teórica de outra forma de existência é a condição para a classe trabalhadora obter a hegemonia e assim transformar a base material da sociedade.

A relação capitalista precisa ser questionada em seus fundamentos, senão é impossível instrumentalizar a classe trabalhadora em suas lutas efetivas por meio de uma crítica superadora, que possibilite a construção de um projeto societal autônomo para a classe trabalhadora. Enquanto não se iniciar uma transformação dessa base material na sua forma de propriedade atual, que é o fundamento da divisão em classes, está obstruída a possibilidade da hegemonia da classe trabalhadora em relação à classe dominante. Nesse sentido a revolução é indispensável, pois seu projeto é a socialização da propriedade dos

meios de produção, o que vai contra os interesses da burguesia. É só com o fim da relação assalariada que se estabelecerá, de fato, a morte da burguesia. As classes dominantes, portanto, não vão ser dirigidas por esse projeto de forma pacífica. Só é possível imaginar uma direção proletária ainda no capitalismo quando a questão da base material é deslocada da hegemonia.

A organização da hegemonia proletária numa perspectiva revolucionária tem como pressuposto, sem dúvida, a necessidade de autonomia e articulação, a fim de superar a fragmentação própria do senso comum a que está submetida. É necessário, portanto, unificar os diferentes níveis da luta de classes para obter a hegemonia: o econômico, o político, o ideológico e o cultural. A conquista da hegemonia não pode ser responsabilidade, portanto, de uma instituição burguesa, como o sistema escolar. Além disso, é preciso considerar a interferência do fator estrutural na formação da consciência dos homens, como ficou explícito na passagem gramsciana que retiramos do Caderno 7, produzido em 1930-1931, que abordava as questões sobre o homem-indivíduo e homem-massa, e que reproduzimos abaixo:

Tendência ao conformismo no mundo contemporâneo, mais ampla e profunda do que no passado: a estandardização do modo de pensar e de atuar assume dimensões nacionais ou até mesmo continentais. *A base econômica do homem-coletivo: grandes fábricas, taylorismo, racionalização etc. [...] O homem coletivo de hoje, ao contrário, forma-se essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção: também hoje o homem representativo tem uma função na formação do homem-coletivo, mas muito inferior à do passado, tanto que ele pode desaparecer sem que o cimento coletivo se desfaça e a construção desabe* (Gramsci, 2000, p. 260, grifos nossos).

Ficam evidentes as diferenças das concepções de hegemonia dos educadores da PHC em relação à matriz gramsciana. A educação e a escola são entendidas por esses educadores como participantes da luta hegemônica pela sua função de transmissão dos saberes elaborados.

Desconsidera-se a importância essencial que as relações materiais de produção da existência exercem para a consolidação e/ou para a modificação de determinada concepção de mundo. A formação de um novo bloco histórico, de uma nova hegemonia, não pode se dar sem transformações concomitantes nas relações de produção.

[...] O desenvolvimento das forças econômicas em novas bases e a instauração progressiva da nova estrutura sanarão as contradições que não podem deixar de existir; e, tendo criado um novo “conformismo” a partir de baixo, permitirão novas possibilidades de autodisciplina, isto é, de liberdade até individual (Gramsci, 2000, p. 261).

A aquisição dos conhecimentos elaborados, sistematizados, foi exaltada pelos educadores da PHC na discussão acerca da questão da hegemonia, em detrimento da práxis revolucionária. O que acabou ocorrendo foi uma inversão dos polos da determinação. Bonamino (1989) captou essa inversão no que se refere à concepção do papel da educação na luta hegemônica e também das concepções de formação da consciência de classe e de hegemonia em Saviani.

Na perspectiva teórica de Saviani ocorre exatamente um esvaziamento histórico-material da problemática da formação da consciência e da hegemonia das classes populares. Ambas são concebidas como processos de absorção de elementos culturais decorrentes da socialização do conhecimento elaborado. Na medida em que Saviani põe a educação e a escola em relação com a luta hegemônica apenas pela sua função de transmissoras do saber sistematizado, o que ele faz é inverter os polos dessa determinação, ao exaltar os elementos científicos culturais em detrimento da dimensão histórico-objetiva dessa luta (Bonamino, 1989, p. 198-199).

Para a autora, Saviani fez uma apreensão restrita do papel da educação na luta hegemônica, na política e também na questão da formação da consciência. A política também foi concebida de maneira restrita, no último capítulo de *Escola e democracia*, pois foi vista

apenas como expressão de relações de forças entre antagonicos, não havendo uma dimensão política em si na prática educativa, que, ao contrário da prática política, seria uma relação entre não antagonicos, com o objetivo de convencer, pela persuasão, pelo consenso, e não de vencer.

Deste modo, Saviani reduz a política às relações de dominação, ou seja, à sua dimensão coercitiva. É justamente essa compreensão restrita do político e da hegemonia que permite a Saviani operar teoricamente com uma escola esvaziada de conflitos internos e negar a função educativa contida nestas formas específicas de manifestação das relações de existência social. Isto explica porque Saviani pode omitir que o teor das relações pedagógicas é um teor também político e que faz diferença, em termos de efeito educativo, que as mesmas sejam autoritárias ou democráticas, ou que a gestão da escola e da prática pedagógica sejam feitas em nome das classes populares ou com e pelas classes populares (Bonamino, 1989, p. 192).

Suchodolski (1976a) também nos fornece elementos analíticos para a apreensão dessa problemática. Ele aponta a necessidade da luta revolucionária e não de teorias abstratas e desligadas da ação concreta dos homens, para de fato operar uma transformação social rumo ao socialismo. Isso valia tanto para a educação quanto para a política:

O ponto de partida de Marx respeitante à superação da ideologia coincide com o ponto de partida para a superação dos princípios da política educativa na sociedade classista. Contudo, tal superação não pode ser alcançada com os métodos da crítica intelectualista e abstrata ou com a ajuda de apelos e conselhos. Pode e deve alcançar-se considerando o verdadeiro movimento revolucionário que modifica as condições de vida e trabalho, e com ele também os próprios homens (Suchodolski, 1976a, p. 56).

Em outras palavras, a revolução proletária exerce um papel educativo decisivo, pois ela “exige às massas uma nova consciência que

apenas pode ser adquirida em plena acção revolucionária” (Suchodolski, 1976a, p. 57), real e concreta, quando então todos os produtos ideológicos produzidos e propagados pela sociedade de classes são fragmentados na consciência. A educação é fundamental para modificar os homens, mas apenas se ela estiver ligada à atividade que modifique as relações sociais, que arranque os fundamentos da atual consciência e dê fundamentos reais para um novo conteúdo da mesma. Só essa pode ser a base para modificar os homens por meio da educação, que não pode ser entendida “como «reforma da consciência» independente. Ela deve estar ligada à transformação das reais condições de vida que constitui a base da alteração da consciência” (Suchodolski, 1976a, p. 60). A união dos educadores com o movimento revolucionário da classe é, portanto, imprescindível, pois é ele que cria as bases para uma nova consciência ao transformar as condições de vida. Os educadores não estão naturalmente capacitados para essa tarefa. As concepções gerais do materialismo histórico estão intimamente ligadas à atividade concreta político-social e a educação adquire também uma orientação política, devendo participar da formação da classe revolucionária, de sua organização.

[...] A educação do proletariado pode servir somente para a preparação das tarefas revolucionárias, ou seja, ser a educação da consciência revolucionária numa determinada situação concreta. Nas cartas de Marx e Engels destes anos estabelece-se sempre a *crítica à educação idealista alheia às tarefas revolucionárias concretas*. [...] (Suchodolski, 1976a, p. 76, grifos nossos).

Este parece ser um importante alerta para todos os que pretendem propor teorias e soluções imediatas para os problemas educacionais e sociais. A interpretação a-histórica de Marx também afetou a PHC nessa fase, que alicerçou sua intervenção política em diversos postulados do autor alemão sem a devida consideração de sua elaboração estratégica para um contexto e momento históricos específicos. Eles só teriam aplicabilidade prática, por conseguinte, numa determinada objetividade histórica, para atender a problemas próprios de uma determinada conjuntura e correlação de forças.

Foi o caso, por exemplo, da análise da participação do Estado na educação pública, que foi inspirada nas propostas de Marx contidas na *Crítica ao Programa de Ghota*; da identificação entre as propostas estratégicas de Marx, Lênin e Gramsci, desconsiderando as diferenças da materialidade objetiva em que foram elaboradas. Isso também ocorreu na própria transposição de propostas de cunho pedagógico, como no caso das oficinas para o ensino médio, que foram inspiradas em Pistrak, oriundas de um contexto e país que já vivera a experiência revolucionária e cujo nível de desenvolvimento das forças produtivas era baixíssimo.

Em 1981 Saviani (2000a) defendeu-se das críticas recebidas quanto a sua leitura de Gramsci, no prefácio à segunda edição da obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Explicou que não pretendia apresentar uma leitura de Gramsci, pois seus trabalhos não tinham a marca da erudição, da dissecação de discursos já produzidos:

[...] Não que eu despreze a erudição; ao contrário, cultivo-a. Subordino-a, porém, ao objetivo de dar conta das questões concretas postas pela prática histórica. Entendo, pois, que a erudição não é o objetivo do discurso filosófico, mas um instrumento que possibilita a esse discurso constituir-se como filosófico. Daí minha resistência aos chamados estudos monográficos centrados na obra de determinado pensador. No entanto, no caso específico de Gramsci, a partir dos estudos sistematizados e relativamente exaustivos que fiz sobre a obra do pensador italiano, penso estar em condições de efetuar uma leitura, talvez original, de sua obra, organizando-a em torno da superação do senso comum em direção à elaboração filosófica. Seria, em suma, uma leitura que tomaria como fio condutor o visceral antielitismo que atravessa de ponta a ponta a produção intelectual do autor em referência. Entretanto, não foi isso o que pretendi fazer no texto em pauta. [...] (Saviani, 2000a, s/n).

O problema central de uma “leitura original” de um determinado autor, que não considere as lutas em que se envolveu no decorrer de sua produção, sua militância política, o contexto histórico no qual

produziu, é a utilização de fragmentos de seu pensamento para sustentar soluções propostas para práticas históricas distintas. Um texto fora do contexto pode se tornar um pretexto, justificando certos posicionamentos político-ideológicos que não condizem com o que foi proposto pelo autor utilizado.

Outro problema detectado nas críticas realizadas à produção dos educadores do período foi o “reformismo moral” que perpassou suas análises, segundo Tullio (1989). No caso de Saviani, ela constatou que sua defesa da sociedade sem classes “aparece como algo natural a qual a sociedade capitalista está pré-destinada a chegar” (Tullio, 1989, p. 20), reproduzindo uma visão natural-evolucionista da história. Ele foi levado assim a defender a “igualdade essencial” entre os homens, expressa no ideário revolucionário burguês do século XVIII, advogando que o acesso dos trabalhadores à escola implicaria pressão para se instaurar a “igualdade real”, o que parece supor uma meta pré-traçada, um destino para se alcançar a redenção.

A igualdade, para o autor, se apresenta enquanto realização de algo imanente à natureza humana, isto é, algo apreendido como essência mesma do homem; portanto, como natural. O que parece mudar, para Saviani, são as formas da liberdade se apresentar, o que o leva a defender que seu conteúdo “se modifica historicamente”. Neste sentido, a questão não é a explicação da igualdade (superação da sociedade de classes) como necessidade historicamente produzida através das modernas forças produtivas mas, a transformação de uma “igualdade formal” em “igualdade real” apreendida como igualdade pertencente à natureza do homem. [...] (Tullio, 1989, p. 20).

A defesa da transformação da sociedade capitalista como sociedade sem classes pressupõe entender sua construção nos limites da produção material, no processo de transformação do trabalho, e não no âmbito das ideias de homem traduzidas pela filosofia, como a ideia de sua igualdade. O ponto de partida é a economia, a forma como os homens produzem e trocam seus produtos, pois assim eles são. “Deste ponto de vista, até um determinado estágio de desenvol-

vimento das forças produtivas, a única igualdade possível é a igualdade de troca de mercadorias, incluindo o homem como mercadoria (força de trabalho)”¹². O encaminhamento filosófico da questão tem uma consequência política: “O reformismo moral que se expressa quer a nível do reformismo social, quer a nível do reformismo pedagógico” (Tullio, 1989, p. 23).

Buscava-se assim uma política participativa, a conquista de direitos, a melhoria de condições de vida do trabalhador, a distribuição igualitária da riqueza, mesmo no interior da sociedade capitalista, beirando o reformismo social. Como consequência dele, o reformismo pedagógico lutava pela distribuição do saber acumulado, a permanência do trabalhador na escola, a distribuição do saber do dominante ao dominado, supervalorizando essa luta e considerando a democratização do saber uma condição para outras conquistas. Tullio (1989, p. 26) preconizou que, nessa dimensão, “a luta se revela incapaz de resolver a mudança da produção, que não passa apenas pela distribuição de bens ou serviços, mantida a relação social posta”.

A crítica dos educadores brasileiros se resumia a constatar o aparente, permanecendo na esfera da distribuição, sem considerar que esta é totalmente determinada pela esfera da produção.

No eixo do reformismo, em detrimento da necessidade histórica, quando os educadores se remetem ao econômico para fundamentar a desigualdade social, o entendimento desta categoria não passa pelas relações sociais de produção, mas exclusivamente, pela constatação do aparente, como por exemplo a desigualdade entre as classes, [...]. (Tullio, 1989, p. 26-27).

Defender a superação da marginalidade, a distribuição igualitária da riqueza e a justiça social, no contexto de uma forma social de pro-

¹² Aqui acreditamos ser importante fazer um esclarecimento complementar: consideramos que, na sociedade capitalista, o homem não é uma mercadoria, isso ocorria no escravismo. Sua força de trabalho sim, ela é uma mercadoria que ele vende no mercado aos proprietários dos meios de produção. Embora a autora utilize o recurso dos parênteses, não ficou devidamente esclarecida qual é a sua concepção.

dução que já aponta a necessidade de sua superação, é “naturalizar não só a velha sociedade”, mas com ela “naturalizar a escola fazendo dela o local de igualdade (pelo saber) das oportunidades entre os homens – independentemente da sociedade desigual” (Tullio, 1989, p. 57).

O materialismo histórico nos fornece o instrumental adequado para superar o viés moralista. Para Suchodolski (1976a, p. 120), o estudo das condições históricas do capitalismo foi fundamental e distinguiu o marxismo tanto das críticas moralizadoras como das apologias burguesas, ao se esforçarem por “romper com as suas investigações os invólucros das coisas supostamente naturais e necessárias que escondiam as relações de poder e exploração entre os homens”. Também no que se refere aos problemas da educação moral, Marx desmascarou a diferenciação da vida interna e externa feita pela burguesia e mostrou que o problema moral estava ligado à vida social dos homens, ao seu papel na vida real, em suas relações concretas. Caberia à educação revelar as dissimulações das classes sob as quais a burguesia se encobre, revelar as falsas e prejudiciais teorias morais burguesas, para assim propor uma moral proletária, de luta de classes para o derrube do domínio burguês. Era no decurso da luta revolucionária, no capitalismo, que se configuraria uma nova moral proletária de cooperação e constância, que deveria afirmar-se e ser orientada para um objetivo. Tratava-se de uma solidariedade consciente e real, não sentimental e verbal.

Elaborar uma crítica pedagógica que se pretende revolucionária a partir de uma categoria como a da marginalidade, por exemplo, além do viés moralista, é um equívoco teórico e político. Isso porque tal categoria é limitada, ela não consegue alcançar a compreensão das relações sociais em profundidade. Ela considera que uma camada social está à margem das relações sociais, quando na realidade ela está completamente incorporada nela, ela é uma necessidade para o capital. Os dominados não são marginalizados, eles são vendedores de força de trabalho, fazem parte da relação central do capital, já que é deles que depende a produção do valor e da mais-valia. Mesmo quando desempregados eles são funcionais ao capital, pois compõem o exército industrial de reserva que indiretamente permite intensificar a exploração da força de trabalho.

A categoria da marginalidade acaba por levar a uma visão moralista, que se presta à compaixão, vitimando os dominados, transferindo a ação aos não sofredores, que devem trazer de fora a justiça para os injustiçados. Ribeiro (1999) identificou a origem da utilização do termo marginalização como uma categoria analítica em Touraine e Castel, autores da sociologia francesa que procuravam responder aos desafios da “nova questão social” francesa¹³.

[...] Touraine (1991) coloca as diferenças, que antes separavam as classes entre “os de cima e os de baixo”, superadas por uma sociedade horizontal que separa os que estão dentro (*in*) dos que estão fora (*out*), sem explicar o movimento que provoca tal milagre. Sua preocupação é a de que, na sociedade francesa, a segregação dê origem ao *ghetto* existente na sociedade americana (Ribeiro, 1999, p. 45).

Tal análise enviesada acaba por mascarar a luta de classes em seus fundamentos, pois, diferente da categoria da exploração e da luta de classes, a categoria da marginalização restringe a luta a soluções reformistas no enfrentamento do capital, como a luta por subempregos, por “esmolas” do Estado, por políticas sociais compensatórias, sem conseguir elaborar alternativas autônomas, que auxiliem na superação da relação social do capital.

O problema que Tullio (1989) identificou na produção acadêmica dos educadores estudados parece-nos sintetizar o teor do conjunto das críticas realizadas: é que sua luta pela transformação social “traz a marca de um pragmatismo pela busca de soluções imediatas para a escola e, ao fazer deste sua preocupação maior, termina por rejeitar uma leitura teórica de fundamentação histórica”. A análise da história se torna assim muito frágil, afastando-se dela e “dando ao discurso uma forma ‘gelatinosa’, porque este vem permeado de categorias e

¹³ As análises da sociologia francesa estavam muito próximas ao pensamento clássico de Durkheim, segundo Ribeiro (1999) ao tentar equacionar os problemas sociais que cresciam na França e desafiavam as autoridades, as políticas sociais e os movimentos sociológicos. Tratava-se da pobreza e dos movimentos predatórios e rebeldes dos jovens dos subúrbios parisienses, que atingiam principalmente os povos imigrantes, e para os quais já não havia mais emprego nem a forma tradicional de vida.

conceitos marxistas sem a clareza necessária” (Tullio, 1989, p. 91).

A crítica à sociabilidade do capital precisa ser radical, apreender as contradições das relações de produção capitalistas, sua essência, senão resulta ineficaz e acaba contribuindo para fortalecê-las. Para Tullio (1989, p. 93) a luta pela distribuição, pela igualdade, se não abrir debates mais radicais, “revela-se um entrave à revolução necessária, pois, mantendo a relação capital trabalho, pleiteia a politização do segundo como condição para distribuição mais igualitária do primeiro (transformação da prática ‘injusta’)”. A mudança na distribuição depende da mudança nas relações de produção, este é um fundamento inexorável da teoria social de Marx e, por consequência, um balizamento para qualquer que seja a estratégia de caráter revolucionário.

2.2 OS EIXOS FUNDAMENTAIS DA LUTA DE CLASSES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A PHC coloca-se como proposta educacional que visa favorecer os trabalhadores e auxiliar na superação do capitalismo e implantação do socialismo. Como já visto, ela se coloca como uma pedagogia para as condições atuais, ainda capitalistas, a fim de impulsionar a transformação social. Para isso há uma argumentação em torno da educação escolar a fim de justificar sua importância para os trabalhadores nesse processo.

Podemos distinguir três ideias basilares sobre a educação escolar que são reiteradas nas obras de Saviani nesse período: a necessidade de superação do senso comum para atingir a consciência filosófica, passando por alterações no bom senso e construindo assim a hegemonia do proletariado; o fato de que o trabalhador precisa dominar o que o dominante domina, ter acesso aos conhecimentos clássicos dos quais foi desapropriado para se constituir enquanto força hegemônica; e a vinculação entre a luta pela escola e pelo socialismo, pelo fato do saber ser “força produtiva e/ou meio de produção”. Vejamos como tais argumentos vão se articulando na construção da PHC e como os elementos presentes nas análises críticas anteriores interferem nessas postulações e se mostram problemáticos nesse período de sua elaboração.

2.2.1 A passagem do senso comum à consciência filosófica

Em sua tese de doutorado, Saviani (1973) conceituou a filosofia como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, conceito este que sintetizava o seu pensamento filosófico, estendendo-o ao campo educacional no decorrer de sua produção. Essa discussão apareceu naquele momento com o intuito de conceituar o sistema, a fim de defender a necessidade da construção de um sistema de ensino na educação brasileira, pois sua tese versava sobre a ausência do mesmo. Preconizou então que o ato de sistematizar implicava uma consciência refletida, pois ele concretizava um projeto prévio, e implicava também uma ordenação de elementos, cujo resultado seria um sistema.

Sua análise educacional estava vinculada a uma perspectiva filosófica, pois, por meio da filosofia da educação, seria possível orientar novas práticas com vistas à superação dos problemas educacionais existentes. Sua proposta desde aquele período inicial era elaborar uma teoria educacional que possibilitasse a construção de um sistema nacional de educação no Brasil.

Na série de textos reunidos na obra seguinte, denominada de *Educação: do senso comum à consciência filosófica*¹⁴, postulou na introdução¹⁵ a necessidade de “elaborar uma concepção de mundo adequada

¹⁴ Essa obra foi publicada pela primeira vez em 1980 e reúne textos resultantes de aulas, palestras, alguns já publicados antes em revistas, que inclusive se esgotaram, outros reproduzidos e utilizados precariamente pelos professores. Por terem sido escritos em momentos distintos, de 1971 a 1979, são textos independentes entre si e há reiterações dos temas, o que Saviani considerou válido, pois, parafraseando Gramsci, a repetição seria um meio eficaz para agir sobre a mentalidade popular. O que unifica a obra é o propósito comum dos textos: “elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica”, ou seja, passar de uma concepção fragmentada, desarticulada – própria da mentalidade popular – a uma concepção unitária, ativa, intencional, cultivada (Saviani, 2000a, p. 2).

¹⁵ Essa introdução foi escrita para a publicação, em 1980, e nesse momento o autor já se encontrava sob forte influência teórica que recebeu da obra de Gramsci e que permeou seus debates. Como vimos, nesse período a produção da PHC foi mais pautada em Gramsci do que no próprio Marx. O conjunto de artigos revela, todavia, as diversas influências sofridas no percurso teórico do autor na década de 1970: do exis-

aos interesses populares”, que fosse capaz de superar a concepção atualmente dominante, indicando a exigência lógico-metodológica para isso, que era o método dialético de Marx, utilizado no “Método da Economia Política”. Como ele recebeu críticas por indicar essa pretensão, no prefácio à segunda edição, Saviani (2000a) defendeu-se e esclareceu que não pretendia elaborar a referida concepção de mundo adequada aos interesses populares, mas apenas indicar uma exigência lógico-metodológica para essa tarefa.

Para isso, Saviani (2000a, p. 4) preconizou na introdução que seria “necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior aqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante”. A seguir defendeu a necessidade de utilizar a dialética, uma “lógica concreta”, em oposição à “lógica abstrata”, indicando que a construção do pensamento partia do empírico, passava pelo abstrato e chegava ao concreto. Concluiu que era perceptível como “a passagem do empírico ao concreto” correspondia, “em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica” (Saviani, 2000a, p. 6).

Carlos Eduardo Vieira (1994, p. 69) acertadamente observou “o peso do momento lógico” em sua interpretação do método, utilizado para se contrapor à lógica do inimigo de classe, propondo construí-lo “independente do próprio conteúdo da concepção, dissociando e, mais do que isso, apresentando o momento lógico-metodológico como antecedente à elaboração da concepção crítica da educação”. O método em Marx não é uma expressão formal do pensamento, um caminho sem desvios, é uma crítica à dialética do espírito, ele “reflete a contradição, a superação, a síntese no âmbito do processo histórico real, em contraste com aqueles que imaginam a contradição nos domínios do espírito, da ideia e da razão” (Vieira, C. E., 1994, p. 70).

Saviani (2000a) tratou da educação escolar nos distintos textos, relacionando-a com o pensamento filosófico e constatando que a concepção de mundo hegemônica exigia um alto grau de elaboração

tencialismo, do estruturalismo e, inclusive, influências dos autores denominados de “crítico-reprodutivistas”.

para obter o consenso nas diferentes camadas sociais, convertendo-se em senso comum. De modo difuso ela atuava sobre a mentalidade popular, impedindo sua expressão elaborada e sua organização de classe. A relação entre o senso comum e a consciência filosófica adquiria assim a forma de uma “relação de hegemonia”, cujo significado radicava na estrutura da sociedade, que era marcada pelo antagonismo de classes. Essa relação, portanto, se dava na forma de uma luta hegemônica.

[...] *Luta hegemônica* significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de *desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles*, mas não são inerentes à *ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares*, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 2000a, p. 3, grifos nossos).

Ele prosseguiu nesse raciocínio analítico explicando que, se toda relação de hegemonia era necessariamente pedagógica, como afirmara Gramsci, então a educação seria instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica, que permitisse construir um novo bloco histórico, sob a direção do proletariado. Aqui ficou explícita a importância que ele atribuiu à educação nesse processo, embora não explicitasse se era da educação no sentido mais amplo ou da educação escolar que tratava.

Para o autor, o problema que envolvia essa luta era que o proletariado “não pode se erigir em força hegemônica sem elevação do nível cultural das massas” (Saviani, 2000a, p. 3), por isso a importância fundamental da educação. Preconizou então a necessidade de dois movimentos simultâneos e articulados: um negativo, de crítica da ideologia burguesa, que era a concepção dominante; outro positivo, para trabalhar o senso comum visando extrair seu núcleo válido (bom senso) e dar explicações elaboradas para formular uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, que no caso seria uma filosofia. O método dialético, como vimos, seria indispensável para assegurar a

passagem do senso comum à consciência filosófica e esta passagem, por sua vez, seria condição para formar a consciência de classe e assim transformar a sociedade.

[...] conclui-se que a *passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária* para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta *a única maneira de convertê-la* em instrumento que possibilite aos membros das classes populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, *sem a formação da consciência de classe* não existe organização e sem organização *não é possível a transformação revolucionária da sociedade* (Saviani, 2000a, p. 6, grifos nossos).

Sintetizando essas ideias, vemos que a questão da consciência filosófica era primordial na concepção do autor nesse período, e que tal concepção foi em grande parte herdada de seus estudos sobre Gramsci. Na sua leitura a concepção de mundo hegemônica exigia um alto grau de elaboração e por meio do consenso acabava se convertendo em senso comum, atuando de modo difuso sobre as camadas populares. Isso significava que a relação entre senso comum e consciência filosófica era uma forma de luta hegemônica, pois sem elevar o nível cultural das massas, indispensável para formular a concepção de mundo adequada aos interesses populares, o proletariado não conseguiria se erigir em força hegemônica.

Como já vimos anteriormente, a categoria da hegemonia aparece aqui de forma bastante problemática, desvinculada de sua base material. Apesar de afirmar que o sentido da relação hegemônica estava radicado na estrutura social, no antagonismo de classes, sendo, portanto, caracterizada por uma “luta hegemônica”, esse dado se perde na proposição estratégica da luta a ser realizada, que se resume ao plano das ideias. O autor atribuía o domínio de uma determinada hegemonia, ou seja, a possibilidade de obter o consenso, ao seu “alto grau de elaboração”. A luta hegemônica implicava na desarticulação-rearticulação dos elementos dessa concepção de mundo que serviriam aos interesses populares, para dar-lhe a coerência e a consistência de uma “filosofia”.

A educação adquiria importância primordial na luta política, já que o proletariado precisaria, inevitavelmente, “elevar seu nível cultural” para se organizar e se tornar uma força hegemônica.

A concepção de hegemonia foi absorvida por um viés iluminista, secundarizando as relações sociais de produção nas quais ela é produzida. O resultado foi que Saviani acabou atribuindo à educação a tarefa de desenvolver o pensamento, garantir a passagem do senso comum à consciência filosófica, formar a consciência de classe, enfim, um grande peso na tarefa de transformar a realidade histórica. Os limites dessa análise já são visíveis no que se refere à própria concepção de mundo dominante, ao consenso que ela obtém na sociedade. Não dá para atribuir sua hegemonia ao alto grau de elaboração de que ela dispõe, mas sim à base material na qual ela se consolida. Essa não era a concepção de Gramsci, pois como vimos, ele a vinculava diretamente com as relações sociais, com a base material e econômica que lhe dá sustentação, bem como com a ação política das classes em luta.

Apesar da atuação no nível da cultura e das superestruturas ser também um elemento muito importante, é insuficiente para garantir a hegemonia de uma classe, pois ela só consegue universalizar sua visão de mundo, torná-la “senso comum”, quando esta corresponde às relações sociais que conformam os seres sociais, ou, quando estas estão em crise, quando ela consegue manter as condições mínimas para a sobrevivência da sociedade, mesmo que realizando concessões a seus interesses. Gramsci vai mais longe ao afirmar que “uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (Gramsci, 1984, p. 9). Em outras palavras, para que uma classe represente a sociedade, ela precisa ser reconhecida como “representante universal” da sociedade em geral:

[...] É só em nome dos direitos universais da sociedade que uma classe determinada pode reclamar para si o domínio universal. Para tomar de assalto essa posição emancipatória

e, assim, explorar politicamente todos os setores da sociedade no interesse desse próprio setor, não bastam a mera energia revolucionária e a autoconsciência inteligente. [...]. (Marx, 2010, p. 50).

A tese de que a formação da hegemonia do proletariado depende da passagem do senso comum à consciência filosófica fica sem sentido se não vier acompanhada de transformações radicais na materialidade objetiva da sociedade, ou seja, nas relações de produção que garantem a sobrevivência dessa forma social. Na concepção marxiana, a autoconsciência inteligente é insuficiente para uma revolução social, já que esta necessita de “um fundamento *material*”, isso porque a “teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização de suas necessidades” (Marx, 2010, p. 46).

O fundamento material de que fala Marx, bem como a hegemonia que vem da fábrica, da qual fala Gramsci, só podem ser entendidos historicamente. Se quisermos analisar a relação hegemônica que está posta na sociedade capitalista, temos que entender a predominância da visão de mundo burguesa em decorrência de suas bases concretas, ou seja, pelo fato dela representar as relações de produção que garantem a reprodução da existência humana nessa sociabilidade.

Marx e Engels contribuíram efetivamente para o avanço das ciências pedagógicas, segundo Suchodolski (1976a), justamente por romperem com o círculo vicioso que apontava a educação como um dos fatores mais importantes para a criação de uma nova sociedade, mas que considerava também que a própria educação era fruto das relações humanas anteriores. Eles preconizaram que a educação devia necessariamente estar unida à concreta prática revolucionária.

[...] Marx ensina como os homens podem criar novas relações materiais entre as pessoas pela sua ação revolucionária, mesmo apesar de serem eles próprios um produto das velhas relações. *E por isso a educação, apenas quando unida à atividade revolucionária dos homens, consegue satisfazer as*

esperanças nela depositadas, não podendo evidentemente ser determinadas como nem em que medida serão realizadas (Suchodolski, 1976a, p. 17, grifos nossos).

Ao analisar os fundamentos do materialismo histórico, Suchodolski (1976a, p. 42) constatou que “Marx e Engels delinearão a questão básica da relação entre a consciência do indivíduo e a situação histórica da classe e suas tarefas”, ao fundamentarem a tese do papel histórico do proletariado. Romperam com toda espécie de psicologismo e combateram as concepções individualistas de Bauer – que valorizava o papel dos filósofos e menosprezava o das massas –, sem apelar para a justiça nem para aspirações individuais dos operários. O próprio Suchodolski (1976a, p. 43-44) preconizou que a “verdadeira educação deve ter como base a participação do indivíduo no movimento do progresso histórico e não apenas nas divergências ideológicas”.

Na crítica de Marx a Feuerbach e a Stirner é possível entender, segundo Suchodolski (1976c), que o materialismo histórico não nega que há ilusões e superstições, mas procura exata e empiricamente as condições materiais, que são a fonte de tais ilusões. Não se trata, portanto, de uma crítica filosófica, de tratar dos fenômenos, pois Marx recusou o fetichismo das ideias independentes, mas sim da configuração de suas raízes reais, de suas causas e da indicação do caminho para a transformação prática da relação. Para refutar o individualismo de Stirner, por exemplo, Marx explicou que a individualidade é produto histórico de relações sociais de produção, a sociedade capitalista ensina o indivíduo a ser ele mesmo e a atuar como funcionário na economia capitalista. Apesar de parecerem necessidades próprias e pessoais são produtos do desenvolvimento histórico, por isso não é possível conceber a individualidade a margem das relações sociais e históricas.

O indivíduo no capitalismo pertence a uma determinada classe não como indivíduo particular, mas devido às condições e relações objetivas. “Esta sujeição da individualidade às condições de trabalho e de vida arbitrárias, independentemente dele e determinadas pela divisão do trabalho e da economia mercantil, significa também uma sujei-

ção do indivíduo à classe que lhe foi imputada”, segundo Suchodolski (1976a, p. 136). A situação do ser social na ordem capitalista afeta também o modo como utiliza seu “tempo livre”, pois seus prazeres ficam à margem da vida real humana e da verdadeira atividade que lhe confere o autêntico conteúdo da vida, o que vale para ambas as classes. A ordem classista e suas contradições, portanto, não podiam ser superadas apenas no campo ideológico.

[...] *Exige uma superação de qualquer contradição real da existência*; requer, pois, um tal domínio das relações sociais que de força estranha, que escraviza os homens, as transforme em expressão da sua atividade consciente. *Somente deste modo podemos sair da confusão da filosofia e da pedagogia que ou degrada a realidade a favor de representações ideais ou desiste de todos os postulados morais a favor de uma obediência passiva à realidade existente.* [...] (Suchodolski, 1976a, p. 151, grifos nossos).

O problema da educação e da formação da consciência operária está, portanto, estreitamente ligado ao crescimento da luta revolucionária, pois seu desenvolvimento deve resultar de uma ação e discussão comuns. Como se percebe nas conclusões do autor, Marx e Engels não desprezaram por isso o ensino da classe trabalhadora, ao contrário, sempre defenderam o ensino científico como arma de sua luta, exigiram a luta pelo ensino e pelo direito das crianças a ele e se opuseram ao princípio do desenvolvimento espontâneo das crianças e jovens. Por isso Marx valorizava a ciência e cultura e era contra a indiferença dos operários ingleses a todas as teorias, causa do lento avanço de seu movimento. Ele exigia em sua atuação político-educativa que a propaganda tivesse um caráter científico e não agitador, moralizante ou sentimental, condenando Mikhail Alexándrovitch Bakúnine (1814-1876) e sua aversão à ciência e à cultura. O socialismo não é expressão da verdade absoluta, da razão e da justiça; esta é uma visão subjetiva que exige obediência passiva. A conversão do socialismo numa ciência exige uma base real, o estabelecimento de uma íntima relação entre a vida e a atividade do proletariado.

A atuação de Marx foi pautada pela determinação clara de objetivos e meios para a atuação revolucionária, por isso, para Suchodolski (1976c, p. 132), o “conteúdo pedagógico dos escritos de Marx é, pois, em primeira instância, o desenvolvimento desta consciência no campo do ensino”. A pedagogia vinculada ao materialismo histórico e à luta revolucionária é qualitativamente nova, é livre dos aspectos ilusórios e apoiada na organização do proletariado em luta. Ela vai contra os que pretendem transformar a sociedade pela reeducação da consciência e os que acham que deveriam esperar até a obra revolucionária socialista ser realizada.

O ensino só pode servir ao futuro se estiver unido à prática revolucionária que cria esse futuro, porque não há outro modo de derrubar a classe dominante e porque o próprio proletariado só pode modificar-se e construir uma nova sociedade mediante uma revolução. O único caminho para a verdadeira formação de homens novos, segundo Suchodolski (1976c, p. 178), está na obrigação de contrair um pacto com a prática revolucionária do movimento operário. Esse é o elemento principal que demarca toda sua análise da teoria marxista da educação e que não pode ser perdido na sua obra. “Toda a actividade política prática de Marx se baseou neste princípio fundamental da educação dos homens no decorrer da luta revolucionária”.

Significa que se deve cumprir o trabalho educativo com o espírito de luta política pela libertação do homem das cadeias da opressão de classes e deve considerar-se sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação, radical e paralela, das “circunstâncias e dos homens” (Suchodolski, 1976c, p. 179).

Essa é uma distinção substantiva entre o materialismo histórico e as demais concepções filosóficas e políticas. Privilegiar a formação da consciência para assim garantir a organização e atuação dos trabalhadores rumo à transformação social é retornar a uma visão idealista. Outro aspecto valorizado pela PHC foi a transmissão da cultura elaborada. Veremos a seguir como isso foi abordado.

2.2.2 A importância do domínio do “saber elaborado”

Em 1979, em uma palestra na UFPB, Saviani (2000a) apresentou propostas para superar os obstáculos e impasses da educação brasileira, criticando tanto o otimismo quanto o pessimismo por serem ingênuos. Era um momento, como já visto, em que ele rompia com os “crítico-reprodutivistas” e começava a elaborar a PHC, para captar alternativas viáveis que conduzissem à superação dos problemas, por meio de uma ação orientada por uma teoria. Defendeu a necessidade de usar a escola para a participação efetiva das massas, para o que o professor não podia se omitir de ensinar. No debate que se seguiu à palestra, transcrito na obra, houve uma polêmica gerada com suas críticas à escola nova. Ele explicou que não defendeu a baixa da qualidade ao preconizar também a luta pela quantidade, mas questionou os critérios existentes e mostrou como a escola nova, contraditoriamente, baixou a qualidade. Por isso a luta pela escola para todos continuava válida e o professor deveria ensinar e instrumentalizar o aluno para sua participação na sociedade. Enfatizou o problema da escola e a necessidade do trabalhador ter acesso à cultura erudita, pois,

[...] a cultura popular só vai ser instrumento de libertação do povo, se for formulada em termos eruditos. A valorização da escola, então, teria de estar associada à aquisição dos instrumentos capazes de elaborar e dar uma forma erudita à cultura popular, forma esta que lhe permitiria disputar a hegemonia com a cultura dominante (Saviani, 2000a, p. 194, grifos nossos).

Novamente aparecia a disputa da hegemonia pelos trabalhadores restrita ao âmbito das ideias, pois dependeria da transformação da cultura popular em cultura erudita. A necessidade da consciência filosófica não foi ressaltada como outro componente necessário, o que deixa dúvidas quanto à identidade ou complementaridade de ambas, a consciência filosófica e a cultura erudita.

Ao falar da escola do ponto de vista dos dominantes, esclareceu que não quis dizer que os dominados eram monolíticos, foi apenas

uma maneira de captar a diferenciação estrutural da sociedade, pois no processo objetivo em que se travava a luta, a classe dominante era hegemônica. Os dominados, no entanto, disputavam a hegemonia, havendo alianças entre as distintas classes e suas facções, além de fissuras no bloco do poder. Se a escola era vista do ponto de vista dos dominantes, para recompor a hegemonia o problema seria ler a história do ponto de vista dos dominados, o que caracterizaria a teoria crítica. A seu ver, antes as soluções educacionais não eram desvendadas como recomposição da hegemonia, elas eram apontadas como solução para toda a sociedade, para a obtenção do consenso. Isso ele denunciara na crítica que fez da inserção das teorias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas nesse processo, que foi evitada de limites teóricos.

Para Saviani (2000a), os movimentos reivindicatórios valorizavam a escola porque ela trabalhava com conteúdos culturais, necessários para que atingissem um nível de educação que lhes permitiria obter a hegemonia. Já a classe dominante, de acordo com suas análises sobre a escola tradicional, nova e tecnicista, procurava garantir sua hegemonia usando a escola como instrumento. Por isso não poderíamos esquecê-la, o processo era contraditório e tínhamos que utilizá-la para a classe dominada. A escola era, portanto, estratégica para que os trabalhadores obtivessem a hegemonia, segundo ele. Novamente cabe aqui a crítica já feita, da sobrevalorização do aspecto gnosiológico da hegemonia. Segundo Marx e Engels (2007, p. 47), as “ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias”. Mesmo quando Saviani procurou articular a objetividade histórica ao processo de conquista e permanência da hegemonia de uma classe, a realidade foi generalizada e adequada às formulações lógicas, configurando o caráter a-histórico dessa abordagem.

Ele esclareceu, entretanto, que a educação não mudava a sociedade, isso seria uma visão idealista e ingênua, por isso o fundamental era articular a escola com as forças efetivas da sociedade, com os movimentos sociais que caminhavam na direção de transformação da sociedade. Preconizou então a valorização da escola a fim de garantir a passagem de classe “em si” para classe “para si”, para desenvolver a

consciência de classe. Apesar de ter apresentado críticas a uma visão idealista e ingênua e até de preconizar a articulação com os movimentos sociais nesse momento, o essencial para a formação da consciência de classe era a aquisição da cultura erudita.

A formação da consciência de classe, todavia, não depende apenas de uma teoria ou da aquisição da cultura erudita pela escola, o processo é inverso. Marx e Engels (2007, p. 48) foram cristalinos ao postular que a “existência de ideias revolucionárias numa determinada época pressupõe desde já a existência de uma classe revolucionária [...]”. É no decorrer de uma luta que promova o revolucionamento das relações materiais, portanto, que se articula a classe e sua consciência revolucionária.

No final da década de 1970, Saviani (2000a) discutiu a participação da universidade no desenvolvimento nacional, bem como os problemas da educação e cultura¹⁶. Afirmou que a universidade tinha participado estreitamente do processo de desenvolvimento nacional, pois adquiriu caráter reificado, contribuindo para a “desumanização”, por meio da tecnocracia aliada à modernização acelerada. Discutiu então como reverter isso para uma universidade e um desenvolvimento “humanizados”.

A opção era entre conservar e reforçar a situação dominante ou esforçar-se para impedir que as aspirações populares fossem frustradas. Para a segunda opção, a cultura popular teria que ser expressa em termos eruditos, então aí se localizava a importância da educação e da escola. A educação sistematizada, educação propriamente dita, era complexa, envolvia mediações, as culturas se cruzavam. Supunha a heterogeneidade, a desigualdade no ponto de partida e a homogeneidade, a igualdade no de chegada. Era preciso entender como era produzida a educação brasileira para não cair no idealismo e não se afastar da educação popular.

Na forma humanizada a educação ocuparia lugar central na

¹⁶ Constitui o capítulo oito do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, e foi escrito por solicitação do Conselho de Reitores da PUC de São Paulo (após 1978?). Explicou aí o papel da universidade no desenvolvimento nacional por meio de uma argumentação filosófica, econômica, política e histórica.

universidade, que teria vastas tarefas, a começar por desvendar o modo concreto pelo qual a educação se vinculava à sociedade. A cultura popular só servia para realizar aspirações populares se fosse formulada em termos eruditos e a escola seria o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura. A universidade deveria então se voltar para a escola, lutar pela competência em todos os seus níveis, ramos, disciplinas, e lutar para a realização da democratização da escola, mas para uma “democratização efetiva”. Havia muito a fazer nos limites da educação escolar à qual pertencia à universidade e para isso não adiantava entusiasmo nem pessimismo ingênuos, era preciso “entusiasmo crítico”, para caminhar rumo à “humanização do desenvolvimento nacional”.

Em outro texto ele preconizou que a função política da educação não era direta, restrita, imediata, a consciência podia mudar sua atuação, mas era preciso não se perder na burocracia e cuidar do essencial, que era a solidez dos conteúdos. Para libertar os dominados, estes deveriam dominar o que os dominantes dominavam. Com base na importância que atribuía ao conhecimento na luta pela hegemonia social, Saviani (2000a, p. 235) cobrou dos professores e equipe pedagógica que ensinassem da melhor forma possível, e isso tinha um significado importante: “defender que as camadas trabalhadoras assimilem o máximo de cultura que a sociedade conseguiu atingir é uma atuação política muito mais revolucionária do que o ativismo político, do que o esquerdismo”.

A dimensão política do trabalho pedagógico se cumpria, assim, por meio de sua dimensão técnica, tese esta que seria depois aprofundada por sua orientanda, Mello, como já discutimos, e que ele continuou a defender ao intervir no debate entre ela e Nosella. A competência técnica era a mediação necessária para se chegar ao compromisso político efetivo e significava o domínio dos conteúdos, na visão defendida pela PHC. Estes postulados nos conduzem à dedução de que o projeto político da classe trabalhadora depende da competência teórica, o que só a escola pode proporcionar. Isso explica sua importância “decisiva” na concepção desses educadores.

Quanto ao caráter ideológico dos conteúdos e das práticas esco-

lares, Saviani (2003b) considerava que o fato da educação ser controlada pelos dominantes não eliminava seu caráter contraditório. Se o professor trabalhasse numa perspectiva crítica, atuaria para que os educandos assimilassem os instrumentos de expressão de seus interesses, que se tornariam assim mais coerentes e organizados. A luta pela expansão da escolaridade a todos *de fato* e não só *de direito* situava a luta política. O aprimoramento do ensino destinado às camadas populares implicava na prioridade dos conteúdos, para lutar contra a farsa do ensino.

[...] Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. *Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses*, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: *o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam*. Então, *dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação* (Saviani, 2003b, p. 55, grifos nossos).

Esse posicionamento integra a obra *Escola e democracia* e é bem problemático no que se refere à relação entre escola e a conquista da liberdade. Isso porque associa o domínio dos conteúdos pela “elite” com a garantia de sua legitimação e sua dominação, por isso a apropriação por parte dos dominados seria condição para sua libertação. A superação da dominação aparece esvaziada de sua base material, as relações de produção da existência humana que lhes dão sustentação, e a condição para a libertação do jugo dominante é o acesso aos conteúdos escolares. Além disso, omite o fato de que os dominados têm de dominar aquilo que os dominantes não podem dominar, que é a teoria revolucionária, embora não se possa defender que a revolução seja resultado dela.

Como se vê, a valorização do conhecimento e da escola fica evidente enquanto estratégia de luta dos dominados, perdendo a relação

com uma estratégia econômica e social mais ampla. Tal enunciado contradiz as bases da própria tradição marxista, como é possível ver na crítica feita em 1845, por Marx e Engels (2007, p. 29) a Feuerbach e sua concepção de história, pautada na crença no poder libertador da filosofia e da autoconsciência: “A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas con[dições] da indústria, do co[mércio], [da agricul]tura, do inter[câmbio] [...]”. Houve assim um movimento analítico problemático nas formulações da PHC: a relação entre a teoria e a prática era afirmada, postulava-se a superação do idealismo, mas nas proposições práticas para a escola e em suas justificativas, a determinação material era frequentemente perdida.

Em 1984 Saviani (2003d) discutiu o currículo escolar e defendeu a permanência dos conteúdos clássicos, preconizando que era pela mediação da escola que se realizava a passagem do saber espontâneo, da cultura popular, ao saber sistematizado, à cultura erudita. Isso ocorria por meio de um movimento dialético, em que novas determinações enriqueciam as anteriores e estas não eram excluídas. Para ele, a cultura erudita derivava da popular, o que não destronava sua primazia.

Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à *cultura erudita* conferirá *àqueles que dela se apropriam* uma *situação de privilégio*, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da *população marginalizados da cultura letrada* tenderão a encará-lo como uma potência estranha que *os desarma e domina* (Saviani, 2003d, p. 22, grifos nossos).

A falta do acesso ao saber escolar marginalizava o povo da cultura, os desarmava e dominava, além de gerar privilégios para os outros. As categorias de análise se prendiam a valores morais, à condenação ao processo de marginalização, aos privilégios, não buscando a radicalidade nos parâmetros do marxismo, deixando assim de apreender os fundamentos da relação capitalista de produção que os determina. A luta se mostrava equivocada, pois apelava à justiça, à igualdade, sem

questionar as bases estruturais da exploração, demonstrando a presença do “reformismo moral” na PHC.

Não estamos postulando aqui que os conhecimentos acumulados pela humanidade não são importantes para os trabalhadores. Marx e Engels já identificaram no século XIX sua importância para a luta revolucionária, desde que houvesse uma articulação entre a teoria e a luta prática, e também que se superasse a ilusão da existência de uma cultura geral a ser assimilada por todos.

Eles defenderam em suas atividades políticas concepções fundamentais do trabalho educativo, ao lutar pela organização de um partido operário. Suchodolski (1976b, p. 58) especificou sua base: a consideração “das aquisições da ciência”, opondo-se à ligação aos princípios religiosos, à redução à vida prática ou a uma mística utópica e moralizante, pois “defenderam decididamente os fundamentos científicos do ensino popular e o seu caráter intelectual”. O programa de ensino para a classe proletária deveria, todavia, ligar a educação científica à atividade revolucionária, a fim de que ela contribuísse para superar as ilusões que impediam a transformação revolucionária.

Deste modo surgiu uma dependência dialética entre as análises e a crítica da tradição cultural e a atividade político-social da classe operária. Este vínculo dialético, como base do programa de ensino, *foi oposto* por Marx e Engels *à escola burguesa e às suas mentirosas frases de uma “cultura geral”*.

Neste programa, *os chamados valores de uma cultura geral humana perderam o seu caráter autônomo*. É evidente que *eles não constituem mais que uma máscara dos interesses burgueses* e que uma classe de tradição viva e valiosa materializa. [...]. (Suchodolski, 1976b, p. 61, grifos nossos).

Também ao discutir a cultura este autor explicou as diferenças entre Marx e Engels e as filosofias idealistas. Os erros delas não eram apenas teóricos, eles estavam ligados aos limites de classe, da consciência, e conduziam a consequências práticas prejudiciais, a falsos comportamentos reacionários. Marx condicionou a superação dessa

filosofia aos aspectos da luta revolucionária, pois considerava que a base econômica é que originava as ideias, então a arma da crítica não poderia substituir a crítica das armas. A teoria podia se converter, todavia, em poder material, desde que se apoderasse das massas, ao se tornar radical, atacar o problema pela raiz, reivindicar a libertação completa dos homens, adequando-se às necessidades crescentes e às reais condições materiais da luta revolucionária.

[...] Marx fez uma verdadeira revolução copernicana na pedagogia ao indicar que não é a vida que gira à volta das ideias, mas que são as ideias que giram à volta da vida. A partir deste momento, a pedagogia deve conceber principalmente a vida e não a *Ideia*. Deve conhecer os homens reais sob condições concretas e não as ideias dos homens e da cultura. Isto é a verdadeira “revolução copernicana” em pedagogia (Suchodolski, 1976b, p. 89).

Acreditamos que o fato da PHC concentrar as preocupações em torno do domínio de uma cultura geral a ser assegurada pela escola, independente de sua vinculação com a ação revolucionária dos trabalhadores, é bastante problemático enquanto estratégia revolucionária. A cultura burguesa possui um caráter ideológico que precisa ser devidamente dimensionado. Segundo Suchodolski (1976b), a burguesia se converteu progressivamente em inimiga da livre investigação científica para combater o proletariado, iniciando uma evolução reacionária. O que interessava não era mais a verdade, mas se ela era boa ou prejudicial aos seus interesses, que passavam a ser dissimulados com uma roupagem científica.

Por isso a ciência precisa deixar de ser doutrinária, para tornar-se revolucionária. Os comunistas e teóricos da classe operária não podem ser utopistas, tentar resolver os problemas da classe oprimida formulando sistemas e seguindo uma ciência regeneradora, mesmo que o proletariado não esteja desenvolvido para constituir-se em classe e sua luta não tenha ainda um caráter político. “Enquanto só perseguirem a ciência e só construírem sistemas, enquanto permanecerem no começo da luta, não verão mais que miséria na miséria, sem captarem

dela o aspecto revolucionário e capaz de provocar o derrube da antiga sociedade” (Suchodolski, 1976b, p. 49). O desenvolvimento do movimento operário revolucionário representa não só o progresso social, mas também no campo das ciências econômicas e sociais, pois só assim podem as ciências e a filosofia captar as tendências essenciais do desenvolvimento histórico.

A experiência histórica comporta um valor teórico-cognoscitivo, há uma estreita ligação entre as experiências e conquistas do movimento revolucionário e o socialismo científico. Por isso não se pode nem abandonar o movimento operário em seu instinto revolucionário nem converter os princípios do socialismo científico em especulação arbitrária dos cientistas que se oferecem às massas. Suchodolski (1976b, p. 52-53) concluiu que a solução se daria pela unidade dialética da teoria e da prática revolucionárias, que são “a base de todas as disposições ou medidas para a formação da consciência socialista dos operários”. Ela também era fundamental para a determinação dos princípios do trabalho ideológico e político, prevenindo ao mesmo tempo “contra todas as falsificações que provêm das falsas abstrações ou da aceitação da espontaneidade”.

A luta pela escola pública no capitalismo é insuficiente, pois esta é marcada pela ideologia dominante, pelos limites da ciência burguesa. Ela adquiriu, entretanto, extrema importância para a PHC, enquanto estratégia de superação da desigualdade social. “A defesa do ensino público, buscando articulá-lo com os interesses das camadas populares é algo que tem sido a tônica de meu esforço teórico e prático” (Saviani, 1985b, p. 8). Seu interesse era “colocar a educação a serviço da construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária” (Saviani, 1987a, p. 9). O problema era o entendimento de que a educação era caracterizada pela desigualdade no ponto de partida e igualdade no de chegada, pois “supõe que a *população ascenda aos níveis culturais da elite*”, já que acreditava ser o usufruto de privilégios que definia o “elitismo”. Concluía assim que, se esses privilégios fossem compartilhados pela população, eles deixariam “de ser privilégios e, com eles, *desaparecem também as elites*” (Saviani, 1987a, p. 68, grifos nossos).

O suposto “fim” dos privilégios em relação à cultura erudita

aponta inclusive para o próprio fim das “elites”. Aqui cabem vários questionamentos a essa lógica argumentativa do autor, que se torna incoerente diante das análises um pouco mais aprofundadas que ele próprio fez em alguns momentos, sobre a relação dialética entre educação e sociedade. A questão do acesso ao saber é apenas um aspecto da relação social mais ampla e sequer envolve a produção da vida humana de forma direta, apenas mediada, então como poderíamos acabar com os privilégios oriundos da posse dos meios de produção, apenas por meio da socialização do saber? Outro aspecto problemático foi a imprecisão categorial, pois é frequente o uso do termo “elites”. Trata-se de uma das classes sociais fundamentais ou isso incluía classes distintas? Não há esclarecimentos a esse respeito em momento algum da obra do autor. O desdobramento estratégico ficou centrado no problema da “desapropriação” do saber, então a tarefa da escola era garantir a sua “(re)apropriação” para as massas, sua democratização. Sua origem foi assim explicada:

[...]; o saber deriva dessa relação dos homens com a natureza e dos homens entre si; portanto, o saber deriva do trabalho. Então o saber deriva da prática; são aqueles que estão com a mão na massa que conhecem realmente a massa. [...] Quem sabe efetivamente é a massa. É daí, então que é extraído o saber e é elaborado e formulado em nível erudito, passando a constituir a tradição cultural da humanidade. Mas na medida em que esse saber é assim elaborado, ele é apropriado por determinados grupos, pelas elites, que se investem não apenas como a proprietária do saber mas como a fonte do saber, e transformam a verdadeira fonte do saber em ausência de saber (Saviani, 1987a, p. 56).

Com estes termos, fica explicitado que o fundamento do poder, para o autor, não é econômico, mas sim gnosiológico. Em 1985, ao situar a PHC no quadro das tendências da educação brasileira, quando a diferenciou das teorias “não críticas” e “crítico-reprodutivistas”, ele postulou a importância da escola para que os trabalhadores tivessem acesso ao saber, pois sem isso os trabalhadores ficariam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora na

prática contribuísem para sua produção. As críticas à PHC que surgiram nesse período foram debatidas por Saviani, que destacou várias dicotomias, como a do saber versus consciência, que interessa aqui para nossa discussão. Sua proposta foi criticada por dar mais importância ao saber que à consciência, mas ele se justificou indicando que tal afirmação pressupunha que seria possível desenvolver a consciência à margem do saber.

Ele então se opôs a essa possibilidade, argumentando que o nível de consciência dos trabalhadores aproximava-se de uma forma elaborada à medida que eles dominassem os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passava pela questão do domínio do saber, que por sua vez era decisivo também para garantir a hegemonia dos trabalhadores. Novamente a formação da consciência foi condicionada à aquisição do saber escolar. Em outros momentos essa ideia foi reiterada.

Em 1987, por exemplo, Saviani (2011b) concedeu uma entrevista em Montevidéu, quando foi interpelado sobre a verdadeira dimensão política da educação e nesse momento ele a traduziu como uma questão de hegemonia. Isso porque cabia à educação difundir concepções de mundo para uma determinada classe, a fim de permitir que ela fosse hegemônica e articulasse toda a sociedade em torno de si, fazendo da questão política da educação uma questão de luta pela hegemonia.

La cuestión de la hegemonía abarca la posibilidad de que la clase que aspira a dirigir la sociedad pase de un nivel de “clase en sí” a un nivel de “clase para sí”. O sea, adquirir la conciencia de su posición y condición de clase. La educación desde el punto de vista político es una mediación, un instrumento importante para efectuar este pasaje de “clase en sí” a “clase para sí” (Saviani, 2011b, p. 10).

Como já indicamos anteriormente, essa concepção de formação da consciência de classe é bastante restrita e insuficiente, envolvendo questões bem mais complexas que, devido aos limites desse traba-

lho, não poderemos abordar aqui¹⁷. Vincular sua formação apenas aos aspectos gnosiológicos, sem a articulação indispensável com a luta revolucionária, configura uma inversão idealista que se distancia do projeto socialista marxista.

Outro problema nessas postulações é a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre a qualidade do saber necessário para as classes trabalhadoras. Segundo os argumentos da PHC, a escola seria a portadora de um saber clássico, universal, que garantiria o desenvolvimento da consciência necessária para a luta hegemônica. Como o próprio Suchodolski advertiu, é necessário superar essa concepção ilusória. Também não foi por esse viés que o posicionamento teórico-político gramsciano explicitou as origens da consciência de classe:

[...] Nasce assim, na concreticidade da luta, na concreticidade das relações produtivas, a consciência de classe. Uma visão teórica e uma nova cultura que se formam, não remoendo o saber tradicional, mas graças ao contato do marxismo com as experiências vivas da luta operária (Gruppi, 1978, p. 52).

Gramsci conseguiu se afastar, portanto, de qualquer interpretação iluminista ou culturalista do conhecimento, pois vinculou sua construção na articulação entre teoria e prática, entre as contribuições do marxismo e das práticas de classe. Ao ignorar que a escola e a prática pedagógica possuem várias dimensões inscritas em suas funções – elas não apenas transmitem o saber acumulado, mas também elaboram, difundem e unificam a ideologia dominante –, a PHC perdeu de vista que é preciso revelar pela crítica o amálgama de objetividade e ideologia que perpassa seus conteúdos, ignorando os ensinamentos de Gramsci, Suchodolski e até dos “crítico-reprodutivistas”. Isso tudo apesar dela afirmar estar fundamentada no marxismo.

¹⁷ A importância desse tema para a luta e organização dos trabalhadores rumo à superação da ordem social do capital é inquestionável. Justamente por isso, consideramos impróprio abordar esse tema de modo aligeirado, cabendo-nos apenas indicar algumas leituras fundamentais que problematizam e aprofundam esse tema, como as obras de Suchodolski (1976a, 1976b, 1976c) e de Iasi (2002, 2006, 2011), além das do próprio Marx.

Entretanto, nas três questões abordadas: a da filosofia, da hegemonia e da formação da consciência revolucionária, Saviani confere à razão iluminada pela teoria o papel determinante, visto que tanto a organização política como a consciência de classe aparecem como tributárias do conhecimento científico ou objetivo. Desta forma, o complexo problema da conquista da hegemonia pelas classes populares – para o qual Gramsci contribuiu de maneira original ao focalizá-lo enquanto articulação de práticas políticas, culturais, econômicas, organizativas etc, que modificam o terreno concreto das relações entre as forças sociais em luta e, portanto, o solo de onde emanam os elementos para a consciência e a vontade coletiva de transformação – se resolve numa colocação de corte iluminista pela qual o conhecimento conduziria as massas à ação concreta de transformação revolucionária (Bonamino, 1989, p. 163-164).

Na proposta da PHC desaparece em meio à exaltação do saber escolar a dimensão da crítica ao saber produzido e veiculado pela escola. Isso apesar de haver passagens em que há referências à necessária crítica à ideologia burguesa e à importância do bom senso popular. Esse reconhecimento, todavia, é secundarizado diante da visão iluminista que opera como polo dominante de sua posição teórica e é determinante para a elaboração de sua estratégia política.

Também Tullio (1989, p. 68) identificou problemas nesse quesito, pois a proposta de passar da cultura popular à cultura erudita dentro de um mesmo modo de produção, não significa nenhum rompimento. Não deixou de ser uma elaboração superior, se cotejado com o senso comum e espontaneísmo do folclore, mas ela “é muito mais de caráter de ‘limpeza metodológica’ dentro de um mesmo conteúdo do que de uma alteração de conteúdos”. Em nenhum momento ficou claro qual seria o conteúdo dessa elaboração num contexto de crise histórica.

Apesar de realizar em alguns momentos a crítica da escola existente, preconizando a necessidade de uma “pedagogia revolucionária”, a PHC defendeu que a boa escola seria a que repassasse os conteúdos de formação intelectual. Segundo Carlos Eduardo Vieira (1994,

p. 133), ela “encara a escola como realidade contraditória, mas credita um caráter progressista para o saber transmitido por essa escola”. Como o saber e a cultura da escola burguesa podem servir a uma perspectiva revolucionária, não ficou esclarecido.

Na entrevista concedida em Montevideu, no ano de 1987, ao fazer a distinção entre a PHC e as teorias “crítico-reprodutivistas”, Saviani (2011b) explicou que estas faziam uma interpretação “mecanicista” da relação entre educação e sociedade, perdendo o conceito de contradição. Apresentou então a real contradição da escola, em oposição aos “crítico-reprodutivistas”, que aqui foi caracterizada pelas possibilidades subjetivas que criava:

Esta concepción llega a vislumbrar la contradicción, más apenas como contradicción externa pero no se da cuenta de la contradicción interna, o sea, como el propio proceso de reproducción es contradictorio, y que al mismo tiempo que la burguesía trasmite a través de la escuela conocimientos que buscan mantener su hegemonía; la apropiación de esos conocimientos por parte de los trabajadores – en la medida que se articula con sus formas de organización – puede desarrollar determinadas condiciones subjetivas. Y que esta conciencia de sus intereses y necesidades, una vez impulsados por procesos objetivos de lucha, puede conducir a la transformación de las condiciones presentes (Saviani, 2011b, p. 11).

Os conhecimentos eram utilizados pela burguesia para manter sua hegemonia, mas o autor considerava possível reverter isso ao articulá-los com as organizações populares, criando condições subjetivas favoráveis à defesa de seus interesses. Isso configurava o caráter contraditório da escola. Considerava que a PHC era uma proposta viável para a sociedade capitalista, nas condições em que ela se encontrava naquele momento, pois pretendia atuar “antes” da transformação social:

Yo diría que *es necesario que sea viable, porque no tenemos otra salida*. Quiero decir, o nosotros logramos captar

el carácter contradictorio del movimiento social y por consiguiente de la educación – en ese sentido vislumbramos la posibilidad de actuar a través de la educación en el proceso de transformación –, *o nuestra tarea pierde sentido*. Pierde razón de ser y *entonces tendríamos que integrarnos a la lucha política en el proceso revolucionario para transformar la sociedad y solo pensar en la educación después* (Saviani, 2011b, p. 15, grifos nossos).

A PHC era considerada como uma possibilidade histórica viável, pois se os educadores não levassem em conta a contradição interna à própria escola, que ele propugnava, não haveria sentido na tarefa educativa e a alternativa que restaria era a de integrar a luta política revolucionária para depois pensar na educação. O problema é que, posta a luta pela superação da sociabilidade do capital nestes termos, fica subentendido que a transformação educacional antecede a luta política revolucionária, reaparecendo a inversão idealista e perdendo a necessária articulação de ambas.

Como Suchodolski (1976a, 1976b, 1976c) já evidenciara em suas obras, a grande contribuição de Marx e Engels fora justamente a de superar tanto o idealismo, que julgava ser necessário mudar os homens primeiro, por intermédio da educação, quanto a inversão materialista, de que era preciso mudar primeiro a realidade material. Para isso, eles demonstraram a necessidade de unir a atuação na educação com a atividade revolucionária dos homens, pois só assim seria possível mudar radicalmente e paralelamente, tanto as circunstâncias quanto os homens e sua educação. Tal pressuposto implica a necessidade de integrar sim a luta política pela revolução, pois só isso permitiria pensar e realizar **simultaneamente** uma nova educação.

Questionado sobre os caminhos que a PHC adotava para materializar suas propostas, Saviani (2011b, p. 15) explicou em Montevideu a experiência do seu grupo no Brasil: “Entonces lo que nosotros tratamos de desarrollar inicialmente fue un trabajo en el sentido de volver consistente esa propuesta teórica articulada con el proceso democrático que ya estaba en curso”. Explicitou assim a articulação entre a PHC e o processo democrático, considerando tal estratégia suficiente para

assegurar que uma educação revolucionária se implantasse no interior de políticas educacionais próprias de uma sociabilidade capitalista.

O resultado mais evidente para ele era a hegemonia que a PHC obtivera nos meios educacionais, gerando o interesse da maioria dos educadores. O processo em curso era contraditório, mas esperava obter sucesso com a estratégia adotada, o que corrobora nossas hipóteses anteriores. Assim descreveu sua estratégia:

Viabilizar a un nivel más amplio propuesta de alternativa para nuestra situación educativa. Esto implico, en un primer nivel, un trabajo que podría estar ligado a lo que llamamos la formación de cuadros, o sea, intelectuales que progresivamente vienen participando del proceso de elaboración, posiblemente de asimilación de esta nueva perspectiva. En la medida que esos intelectuales desarrollen trabajos en cursos de graduación y en cursos de post-grado, nosotros creemos que eso podría tener progresivamente un efecto multiplicador y a medida que los avances de la lucha democrática permitieron que varios de esos elementos tuvieran acceso a la administración da la instrucción pública entonces comenzó un trabajo en el sentido de implementar esas alternativas en el sistema público de enseñanza (Saviani, 2011b, p. 16).

Já estava em curso, portanto, a implantação da PHC no sistema de ensino público brasileiro. De fato, antes do término do regime burguês-militar, na década de 1980, houve eleições estaduais e municipais, elegendo-se governos que se classificavam como democráticos e populares. Alguns deles adotaram a proposta da PHC em seus sistemas públicos de ensino, como foi o caso da prefeitura de Curitiba, dos estados do Paraná e São Paulo. O próprio Saviani (1994a) relatou sua inserção na administração pública ao ocupar o cargo de membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no governo Franco Montoro, em 1983, 1984 e 1985. A estratégia de “ocupação de espaços” no âmbito do Estado democrático se objetivava e ampliava as esperanças de um efeito multiplicador para as novas ideias pedagógicas, que eram submetidas ao teste da prática efetiva. A PHC esperava se difundir no sistema educacional público

e assim contribuir para a transformação social, ao menos criando as condições subjetivas para isso, preparando o terreno para quando irrompessem as lutas objetivas.

Outra atuação decisiva de Saviani no âmbito das políticas públicas nesse período foi a sua participação na formulação da proposta para a nova LDB brasileira. Segundo Cunha (1994), no ano da promulgação da nova Constituição, a comissão organizadora da V CBE convidou Saviani, Jacques Velloso e ele para elaborar o projeto da nova LDB. Foi a Ande que indicou Saviani. A Anped propôs o nome de Velloso e Cunha foi escolhido pelo Cedes. Eles formularam um anteprojeto de lei, que acabou não utilizado pela organização do evento, mas que foi depois ampliado e complexificado, tornando-se a referência para o projeto de LDB apresentado na Câmara dos Deputados.

A adoção da estratégia política de luta “por dentro” do Estado, pela afirmação da democracia, se esboçava com maior clareza e vigor no final da década de 1980 e gerava ações concretas por parte do grupo integrante da PHC. Talvez por isso, na entrevista de Montevidéu, em 1987, Saviani foi levado a fazer o seguinte esclarecimento: se a sua luta pela elevação do nível cultural dos setores populares por meio da escola estava circunscrita ao sentido de reformas graduais, nos marcos do capitalismo; ou se ela se inseria no sentido leninista, de resgate da herança cultural, que com a revolução social permitiria a elevação cultural das massas a um nível superior, condição para que o proletariado se tornasse a nova força hegemônica da nova sociedade. A PHC foi situada no segundo sentido, mas com um esclarecimento:

[...] Yo sólo aclararía que esto que está expresado en el segundo planteo *no puede* ser interpretado como *una posición que implicaría que nosotros haríamos algo significativo a través de la educación solo después de la caída del capitalismo*. A mi entender *este proceso está en curso*, y en consecuencia, des ya tenemos que cambiar globalmente, y específicamente en nuestro caso en los medios educacionales, atendiendo las condiciones objetivas (Saviani, 2011b, p. 14, grifos nossos).

Na pergunta do entrevistador houve uma clara vinculação entre a mudança na educação dos trabalhadores e a revolução social, que juntas levariam a uma nova sociedade e assim à elevação cultural e à hegemonia das massas. No esclarecimento feito por Saviani (2011b), no entanto, ficou implícito o entendimento de que a revolução social não estava vinculada a esse processo, porque a superação do capitalismo já estaria em curso, portanto, já havia condições objetivas para atuar na educação. Isso autorizava uma intervenção vigorosa e imediata no âmbito do Estado e dos meios educacionais, por intermédio do processo democrático, ocupando cargos, implantando a PHC e assim auxiliando na transformação social. A luta por novas políticas educacionais era decisiva nesse momento, para assegurar as conquistas obtidas. Críticas pertinentes já foram feitas naquele período em relação às estratégias educacionais do autor:

Sua proposta de saber geral e básico, saber politécnico e de organização da cultura parece deixar de lado, os condicionantes sociais da educação escolar, ou de outro modo, as relações e determinações entre superestrutura e a base econômica do modo de produção capitalista. Como se justificaria seu empenho, ainda que tático ou didático, de lutar por consubstanciar na forma da lei, proposta educacional flagrantemente socialista? A sua materialização em documento legal iria contribuir para o avanço das camadas populares, se é do feitio da democracia burguesa legitimar-se pelas declarações formais? (Rachi, 1990, p. 133).

Esse entendimento estratégico só se tornava coerente no interior da PHC porque os elementos analíticos mobilizados para interpretar a realidade social e educacional privilegiavam o aspecto gnosiológico e subjetivo. Por isso a defesa da transformação social por intermédio da democratização do acesso ao saber erudito, que se daria pela escola. Também a defesa da democracia só pode ser captada nesse âmbito, pois a participação nas instâncias do Estado, que ela propiciava, aliada à consciência de classe obtida na escola socializadora do saber, permitiria alterar a hegemonia a favor das classes dominadas.

A abordagem voltada mais ao aspecto gnosiológico, todavia, não foi a única constatada no conjunto da produção da PHC nesse período. Passamos agora, portanto, para a análise crítica de outro conjunto de argumentos teóricos que apareceu reiteradamente nos escritos desse período e que sinalizava para a consideração mais aprofundada dos elementos econômicos que intervêm diretamente na relação entre a educação e o modo de produção capitalista.

2.2.3 O “saber elaborado” e a socialização dos meios de produção

Na tese de Cury (1992) foi feita uma associação entre as relações de produção capitalistas e a importância do saber, como vimos no início do primeiro capítulo. O saber foi identificado como força produtiva, a partir das leituras de um artigo do francês Petit, e por isso como propriedade privada da classe dominante. De acordo com nossa pesquisa bibliográfica, foi numa palestra de 1980 que o saber apareceu pela primeira vez como força produtiva e/ou como meio de produção, indistintamente, na argumentação lógica de Saviani, em meio a uma explicação sobre o processo de expropriação do saber operário. Recuperamos aqui essa argumentação a fim de analisá-la criticamente.

Saviani (1987a, p. 56) explicou que o saber derivava do processo de trabalho, da relação do homem com a natureza, então a dedução apresentada foi a de que o saber vinha da “massa”: daí ele era “extraído”, era “elaborado e formulado em nível erudito”. O problema era que apenas as “elites” se apropriavam dele e se investiam como proprietárias e fontes do saber, transformando “a verdadeira fonte do saber em ausência de saber”. Ao preconizar que a classe dominante se apropriou do saber dos trabalhadores, no processo produtivo, tornando-se dona desse saber, sistematizando-o e devolvendo-o na forma parcelada, esse processo foi explicado por meio do taylorismo:

[...] Ora, o taylorismo é justamente o mecanismo através do qual a classe dominante, a classe dos capitalistas, se apropria do saber dos trabalhadores, desapropria esses trabalhadores do saber e se torna dona desse saber, devolvendo-lhes na forma parcelada, o que quer dizer que só

os capitalistas, só aqueles que têm o controle da empresa passam a dominar o saber em seu conjunto. *O trabalhador só conhece determinada parte. Isto impede que os trabalhadores sejam os proprietários do saber, saber este que é força produtiva, é um meio de produção. É esta a essência do modo de produção capitalista, a propriedade privada dos meios de produção; e, se o saber é força produtiva, o saber é meio de produção. [...]* (Saviani, 1987a, p. 58, grifos nossos).

O entendimento do saber como meio de produção e/ou força produtiva esteve articulado com a análise do taylorismo como um processo de desapropriação do saber dos trabalhadores. Por meio dessa linha de argumentação, a essência da própria contradição capitalista estaria fundada no âmbito gnosiológico. A propriedade do saber pelo trabalhador foi associada à propriedade da força produtiva, por isso a dedução lógica foi a de que ele não permitia que o capitalista se apropriasse da mais-valia, do lucro, porque ele detinha o controle. Daí teria vindo a necessidade do taylorismo, para extrair, elaborar e devolver só parte desse saber.

[...] Quem trabalha é o trabalhador; então, se é o trabalhador que transforma, é ele que sabe transformar; logo, o proprietário do saber é ele, então ele é o proprietário da força produtiva. Sendo proprietário da força produtiva, ele não vai deixar que o capitalista se aproprie da mais-valia, do lucro do seu trabalho, porque é ele que detém o controle. Então o taylorismo fez exatamente o seguinte: extraiu o saber, elaborou-o e devolveu-o em uma forma parcelada. Na forma parcelada, o trabalhador deixa de ter o domínio. Deixa, porém, relativamente, porque de fato ele precisa ter certo domínio, e essa é a contradição básica da produção capitalista (Saviani, 1987a, p. 58-59, grifos nossos).

A contradição capitalista, nessa visão, estava situada na posse ou ausência de saber, isso é que condicionava o fato do trabalhador ser ou não o dono dos meios de produção. A importância do acesso ao saber, portanto, adquiria um caráter ainda mais radical de luta pela li-

bertação dos dominados, pois se tratava de abalar a própria essência da sociabilidade do capital. A extração da mais-valia foi explicada nesse momento como dependente da posse ou ausência do saber referente ao processo de trabalho. O controle do processo de produção capitalista também estava atrelado a esse fator gnosiológico, já que o saber foi identificado, simultaneamente, com as forças produtivas e com os meios de produção.

A partir dessa conceituação do saber, a PHC formulou a explicação para a contradição escolar, relacionando-a com as relações sociais de produção capitalistas. A grande contradição insolúvel no capitalismo, inicialmente apresentada, era a de que os trabalhadores precisavam dominar certo saber, mas “não podem se apropriar desse saber, porque *acabam ganhando poder de contestação e exigindo uma transformação das relações de produção*” (Saviani, 1987a, p. 59, grifos nossos).

No conjunto dessa análise, da relação entre o saber e o modo de produção capitalista, o fato de adquirir o saber supostamente levaria os trabalhadores a exigir a superação do capitalismo. O viés iluminista atravessava também a análise das relações econômicas, pois estava implícito o entendimento de que a posse do saber, no plano das ideias, seria a responsável pela transformação social. Houve novamente uma inversão dos postulados do materialismo histórico nessa afirmação problemática do autor, que resultou em estratégias políticas limitadas.

A conclusão lógica desse raciocínio, adequada às proposições educacionais da PHC, foi a da importância fundamental que adquiriria a luta pela elaboração do saber popular na forma erudita. A conquista desse objetivo estava condicionada às lutas no interior do Estado:

[...] É claro que isto vai envolver o problema da organização da população. Se a população não se organiza em torno de seus interesses básicos para reivindicar e para cobrar da sociedade aquilo a que ela tem direito (para cobrar, por exemplo, do Estado aquilo que elas mesmas concedem ao Estado na forma de impostos) – se a população não se organizar, ela não poderá se libertar e crescer (Saviani, 1987a, p. 62).

Este texto foi referenciado na obra *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* e em outros escritos do autor, servindo de base para o entendimento da articulação entre a educação e as relações de produção, bem como para justificar a luta pela educação escolar. Foi o caso da palestra de 1981, sobre a luta docente e a crise na universidade, em que a própria crise educacional foi entendida com base nessa contradição, utilizada para combater as teorias “crítico-reprodutivistas”:

[...] É importante, então, levar em conta que isso que se chama de *crise da educação* no mundo ocidental *reflete uma contradição entre o avanço da educação e os interesses do capital*. Esta problemática me parece fecunda de ser examinada justamente porque ela vai contra uma das ideias muito difundidas segundo a qual a educação, através da função de reprodução e inculcação da ideologia dominante se converte num instrumento de reprodução e acumulação do capital. Ora, *a educação, na medida em que se liga à questão da apropriação do saber, que é força produtiva, entra em contradição com as relações de produção próprias da sociedade capitalista baseada na propriedade privada dos meios de produção* (Saviani, 1987a, p. 76-77, grifos nossos).

No artigo *Tendências e correntes da educação brasileira*, publicado pela primeira vez em 1983, ao apresentar seu objetivo, que era superar as insuficiências anteriores por intermédio da tendência dialética, Saviani (1985b) defendeu que só ela permitia captar a articulação da educação com o conjunto das relações sociais. Aí foi exposta uma síntese significativa acerca de suas análises teóricas:

[...] Compreender-se-á, então, que *o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber* e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. Sendo *o saber força produtiva* e sendo, a sociedade capitalista, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, *a classe que detém os meios de produção se empenha em se*

apropriar do saber, desapropriando-o da classe trabalhadora. [...] (Saviani, 1985b, p. 39-40, grifos nossos).

Apesar dessa conclusão lógica, admitia a impossibilidade da exclusividade de uma classe na apropriação do saber, por isso a necessidade do taylorismo de sistematizar o saber que fora apropriado e de devolvê-lo de forma parcelada aos trabalhadores:

[...] Assim fazendo, detém a propriedade exclusiva do saber relativo ao conjunto do processo produtivo, restando ao trabalhador apenas o domínio do saber correspondente à parcela do trabalho que lhe cabe executar. A classe trabalhadora, por sua vez, se esforça, cotidianamente e de variadas formas, por reapropriar o saber de que é desapropriada. [...] (Saviani, 1985b, p. 39-40, grifos nossos).

Educação era, portanto, instrumento de luta, não dava para ficar no pessimismo ou imobilismo. A partir dessas análises teóricas é que foi indicado o “drama” dos professores, que tinham uma cabeça escolanovista, mas atuavam em condições tradicionais e com exigências tecnicistas, levando-os ao desânimo. As exigências de eficiência e produtividade da pedagogia oficial, a taylorização do ensino, ao lado da pressão das análises socioestruturais da educação, dos “críticos-reprodutivistas”, transformaram-nos de vítimas em réus. A dialética permitia compreender esse processo e apontar caminhos, como a luta pela expansão escolar, a permanência da criança na escola e o fim da evasão e repetência. Assim a escola seria convertida em instrumento de reapropriação do saber por parte do trabalhador, potencializando-o na sua capacidade organizativa e de pressão.

Também na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2003d) esse argumento foi retomado e o saber reapareceu como força produtiva e meio de produção, para explicar a contradição que permeava a história da escola sob a égide do capital. A luta pela socialização do saber elaborado se justificava tendo como base, agora, a luta pela socialização dos meios de produção. Aqui a posse do saber não ameaçava mais apenas pelo fato dos trabalhadores

ganharem poder de contestação e exigirem uma nova sociedade. A luta se radicalizava, pois agora ameaçava a própria propriedade privada dos meios de produção, já que o saber era um deles. Pela importância desse argumento, vale a pena repetir essa explicação apresentada:

[...] Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. [...] (Saviani, 2003d, p. 76, grifos nossos).

O taylorismo também foi acionado para analisar a desapropriação do saber operário, nos mesmos termos anteriores. Num artigo resultante de uma conferência de 1988, incluído na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, essa argumentação foi reiterada, de forma contundente, quando Saviani (2003d, p. 99) preconizou que “a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado”. Concluiu então que tal fenômeno entrava “em contradição com os interesses atualmente dominantes”. Isso porque o saber que é trabalhado nas escolas seria um meio de produção, portanto, sua socialização ameaçava o capitalismo.

Com a teoria marxiana podemos refutar essas interpretações. Isso porque há uma série de problemas teóricos presentes na leitura da realidade material feita pela PHC, que se postula nesse mesmo campo teórico. São equívocos graves em relação às categorias marxianas utilizadas para analisar e apreender justamente a relação entre a educação e as relações sociais de produção no âmbito da sociabilidade do capital. A fonte desses equívocos, a nosso ver, está radicada no conceito base dessas formulações, o de que o saber é uma força produtiva e/ou um meio de produção.

Não se trata apenas de um simples equívoco teórico e acadêmico,

sem implicações práticas. Ao contrário, consideramos que justamente a partir deste equívoco os autores procuraram radicalizar a crítica à sociedade capitalista, por intermédio do entendimento de sua lógica interna e seus fundamentos, a fim de traçar uma estratégia para sua superação. Este inclusive lhes serviu como justificativa para as contradições que viam na escola pública atual e que os diferenciava dos “crítico-reprodutivistas”. A partir dessa leitura da realidade e da educação, foram apontadas diretrizes para construção das estratégias e táticas no interior da escola, para fazer frente às relações vigentes. Diante disso, é tarefa inadiável a análise crítica desse pressuposto, como condição *sine qua non* para uma correta leitura e interpretação da totalidade social, para orientar um projeto estratégico coerente e adequado, que contribua efetivamente para a superação da sociabilidade do capital.

A primeira questão a elucidar é o conceito de meio de produção. Para isso recorremos a Marx (1985a), que no capítulo V de *O capital* explicita detalhadamente o processo de trabalho e, com ele, os meios de produção. Não nos esqueçamos de que inicialmente ele se referiu aqui ao trabalho em geral, enquanto produtor de valor de uso, e só posteriormente retomou a discussão do trabalho no modo de produção capitalista. Recuperemos suas análises sobre o trabalho e como o saber e o meio de produção são apresentados.

O processo de trabalho é, antes de tudo, uma relação entre homem e natureza, em que o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida”. Assim o homem altera a natureza externa a ele e a sua própria natureza, pois “desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (Marx, 1985a, p. 149). Além disso, é uma atividade teleológica, pois o resultado do processo de trabalho já foi idealmente antecipado pelo trabalhador.

Daí decorre sua afirmação de que “os elementos simples do *processo de trabalho* são a atividade orientada a um fim ou o *trabalho mesmo, seu objeto e seus meios*” (Marx, 1985a, p. 150, grifos nossos). Como já foi explicado o que é o trabalho mesmo, passemos agora

a entender o que são os objetos e os meios de trabalho. Quanto aos objetos de trabalho, são todas as coisas utilizadas pelos homens nos processos de trabalho para a satisfação das necessidades humanas. Há os objetos de trabalho preexistentes na natureza, como a água, o peixe que se pesca; e há os que já são produtos de trabalho anterior, denominados de matéria-prima (minério já arrancado que agora será lavado). Por isso Marx (1985a, p. 150) conclui que “toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima”, só quando sofreu “uma modificação mediada por trabalho”.

Já os meios de trabalho são coisas ou complexos de coisas que o trabalhador coloca entre si e o objeto de trabalho, que conduz sua atividade sobre esse objeto, utilizando suas propriedades mecânicas, físicas, químicas, conforme seus objetivos. A terra é o arsenal original de seus meios de trabalho (pedras com que corta) e pode ser um meio de trabalho na agricultura, desde que haja outros meios de trabalho e um nível de desenvolvimento relativamente alto da força de trabalho. Usar e criar meios de trabalho, fazer ferramentas, é o que caracteriza o processo de trabalho especificamente humano.

A síntese dessas análises é feita ao considerar “o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto”, quando então “*aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção*”. Além disso, afirma que produtos de processo de trabalho anteriores podem entrar num processo de trabalho como meios de produção. “O mesmo valor de uso constitui o produto desse trabalho, e o meio de produção daquele. Produtos são, por isso, não só resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho” (Marx, 1985a, p. 151).

Depois de explicitar ainda outras funções que o valor de uso pode ter (matéria-prima, meio de trabalho ou produto), dependendo da posição que ocupa no processo de trabalho, afirma que os produtos perdem o caráter de produto “ao entrar em novos processos de trabalho *como meios de produção*”, pois agora eles só funcionam “*como fatores objetivos do trabalho vivo*” (Marx, 1985a, p. 152, grifos nossos). O trabalho foi analisado independentemente de qualquer forma social, apresentando tão somente o homem e seu trabalho de

um lado e a natureza e suas matérias de outro, esclarecendo que não foi preciso “apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores” (p. 153).

Meios de produção na obra marxiana são, portanto, objetos e meios de trabalho, condições objetivas que se incorporam ao trabalho vivo do homem no processo de trabalho. Isso significa, a nosso ver, que o saber em si, o conhecimento, não pode ser considerado um meio de produção, ele apenas aparece objetivado nos produtos, que dependem dele enquanto resultados do próprio processo de trabalho humano. Quando se fala de saber escolar, que é o alvo da discussão da PHC, é evidente que ele em si não é um meio de produção. Os conhecimentos são necessários para toda relação humana e são produzidos nas condições objetivas e sociais existentes, da qual fazem parte, mas não podem ser identificados por isso com os meios de produção. Não estamos negando, é óbvio, que a existência destes implique a incorporação de um *quantum* de conhecimento humano, pois são produtos objetivados da ação humana histórica coletiva. Isso não nos permite, todavia, fazer uma identificação direta entre eles.

As forças produtivas, por sua vez, são a base da história humana, o resultado da energia humana aplicada e desenvolvida historicamente. São os meios de produção – que compreendem os objetos e meios de trabalho – e a força de trabalho humana que constituem as forças produtivas de uma determinada sociedade. Identificar os meios de produção com as forças produtivas e estes com o saber é um problema posto já no ponto de partida, pois há outros elementos que envolvem o desenvolvimento das forças produtivas, como a própria força de trabalho humana.

Outra formulação que não faz sentido é a de que as forças produtivas são propriedade privada da classe burguesa. Na relação do capital, são os meios de produção que são propriedade privada, as forças produtivas fazem parte da história social humana coletiva e são mobilizadas de acordo com a dinâmica das relações de produção estabelecidas.

Quanto à relação entre as forças produtivas e o saber, é óbvio que há uma articulação, pois o avanço da ciência é fundamental para

desenvolvê-las, ele permite melhorar as técnicas de gestão, de produção e a organização dos processos de trabalho. No caso específico da relação capitalista, o conhecimento científico é fundamental para desenvolver as forças produtivas e aumentar a exploração da força de trabalho, condição para assegurar as taxas de lucro. Admitir isso não significa, todavia, concordar com a conclusão de que há uma identificação entre ambos. Até porque os conhecimentos estão objetivados em todos os resultados da atividade humana, inclusive nos meios de subsistência.

Na relação capitalista de produção a concorrência intercapitalista desencadeia necessariamente o desenvolvimento das forças produtivas, que depende de diversos fatores, não apenas os gnosiológicos. Já no primeiro capítulo do *O capital*, consta uma referência às diversas circunstâncias que determinam a força produtiva do trabalho, ao explicar o valor de uma mercadoria. Isso porque o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de uma mercadoria determina sua grandeza de valor e este depende das variações na força produtiva do trabalho.

[...] A força produtiva do trabalho é determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais. Assim, por exemplo, o mesmo quantum de trabalho em condições climáticas favoráveis, se representa em 8 *bushels* de trigo, em condições climáticas desfavoráveis, em somente 4. A mesma quantidade de trabalho fornece mais metais em minas ricas do que em minas pobres etc. [...]. (Marx, 1985a, p. 48).

É possível perceber as distintas determinações que envolvem o desenvolvimento das forças produtivas, que incluem o conhecimento científico, os meios de produção, as habilidades da força de trabalho, mas não somente. Em decorrência da complexidade dos fatores envolvidos no desenvolvimento das forças produtivas, que depende até

mesmo das condições naturais, não há o menor sentido em dizer que elas são propriedade privada na relação capitalista. Essa assertiva só pode ser empregada, corretamente, no caso dos meios de produção, os objetos e meios de trabalho.

Situar as diferenças entre meios de produção e as forças produtivas, bem como a posição que a educação ocupa na forma social do capital é imprescindível para o projeto revolucionário. A incorreta compreensão dessas questões fundamentais pode comprometer gravemente os objetivos pretendidos e toda a análise feita sobre as relações entre a sociedade e os complexos sociais que nela se desenvolvem. O fato é que o debate conceitual não faria o menor sentido em si mesmo, se servisse tão somente como um esclarecimento teórico. O problema, todavia, refere-se justamente às implicações práticas dessa imprecisão teórica. Isso se reflete e afeta diretamente o projeto político estratégico da PHC, como vimos ao longo das discussões.

No período em estudo não houve críticas específicas a essa formulação da PHC, segundo o resultado de nossas pesquisas. Só mais recentemente esses aspectos passaram a ser questionados. Lazarini (2010) foi o primeiro a destacar a distinção feita por Marx entre as forças produtivas e os meios de produção de uma sociedade, explicando a importância do entendimento dessa questão:

Isso porque trata-se de definições que versam sobre categorias econômicas decisivas que explicam as raízes e o desenvolvimento da relação social capital e precisam ser apreendidas inequivocamente, sob pena de se comprometer tanto essa relação fundante quanto os complexos sociais que dela derivam e que com ela interagem reciprocamente (Lazarini, 2010, p. 278).

A compreensão da história social fica comprometida com uma análise equivocada e traz desdobramentos problemáticos, que prejudicam nossa capacidade de apreender e intervir na relação social do capital. Marx se esforçou por demonstrar a base histórica dessa relação, que foi a separação do produtor direto em relação aos seus meios de produção, tornando-os propriedade privada dos capitalis-

tas. O processo histórico dessa cisão foi explicado no capítulo XXIV do Livro I de *O capital*, intitulado *A assim chamada acumulação primitiva do capital*. Tomando como exemplo o caso da Inglaterra, a partir do século XV, Marx demonstrou que o trabalhador foi expropriado dos meios de produção por meio de processos intermitentes e violentos, como a expulsão das terras. Só lhe restou ao final desse processo a propriedade de sua força de trabalho:

O roubo dos bens da Igreja, a fraudulenta alienação dos domínios do Estado, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpadora e executada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Eles conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como os pássaros (Marx, 1985b, p. 274-275).

O enquadramento desses trabalhadores nas novas relações de produção capitalistas que se constituíam, convertendo-os ao assalariamento, também envolveu uma legislação sanguinária, que foi abundantemente exemplificada no texto marxiano.

Assim, o povo do campo, tendo sua base fundiária expropriada à força e dela sendo expulso e transformado em vagabundos, foi enquadrado por leis grotescas e terroristas numa disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado, por meio do açoite, do ferro em brasa e da tortura (Marx, 1985b, p. 277).

Com a leitura de *O capital* é possível concluir que a base da sociedade capitalista foi construída por esse processo concreto e real de expropriação dos meios de produção indispensáveis para garantir a sobrevivência dos trabalhadores. Não foi por intermédio da desapropriação de seu saber elaborado ou do conhecimento que detinham sobre o processo de trabalho por inteiro.

O que faz época na história da acumulação primitiva são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação; sobretudo, porém, todos os momentos em que grandes massas humanas são arrancadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários livres como os pássaros. A expropriação da base fundiária do produtor rural, do camponês, forma a base de todo o processo. [...] (Marx, 1985b, p. 263).

Essa foi a condição histórica que originou a relação de produção capitalista, que tornou os meios de produção propriedade privada de uma classe, a burguesia. Já a classe proletária passou a deter apenas a posse de sua força de trabalho, devendo ir ao mercado vendê-la para poder ter acesso aos meios de subsistência:

[...] A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. [...] Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (Marx, 1985b, p. 262).

Ao identificar o saber como meio de produção e sua posse como uma ameaça à própria essência dessa sociedade, que seria a propriedade privada dos meios de produção, a PHC dificulta o entendimento científico acerca da própria relação fundante da forma social do capital, que é de base econômica. Ela pressupõe a separação entre os proprietários dos meios de produção, a burguesia, e os proprietários da força de trabalho, os trabalhadores. Não faz sentido analisar a sociedade capitalista, portanto, tendo como base a posse ou ausência do saber

erudito ou científico. Nesse sentido é que concordamos com Lazarini (2010, p. 288), ao “inferir que a base da alienação social determinante sob a qual se funda e se desenvolve o capitalismo não é de caráter gnosiológico, mas sim econômico”.

Isso porque é a condição social de proprietário ou não dos meios de produção que permite a determinada classe exercer o controle sobre as massas e o utilizar para produzir e valorizar o capital, explorando a força de trabalho, e não o conhecimento que possuem. Nesse sentido é que o capitalista pode ser até completamente ignorante em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos de seu ramo de negócio, pois o fato de ir ao mercado e poder comprar a força de trabalho especializada possibilita que ela seja utilizada para valorizar e ampliar seus capitais.

Portanto, considerando as questões fundamentais aqui discutidas, é preciso repetir, quantas vezes for necessário, que os capitalistas não são capitalistas porque possuem conhecimentos científicos e tecnológicos sobre o conjunto dos processos de trabalho da sua área de atuação e de outras mais, mas sim porque eles detêm a propriedade privada dos meios de produção fundamental e estabelecem suas relações sociais com os trabalhadores da sua empresa e com o conjunto da sociedade a partir dessa condição de proprietários privados. Da mesma forma que os trabalhadores livres da sociabilidade capitalista não estão subsumidos à lógica de acumulação do capital porque desconhecem o conjunto dos processos de produção nos quais estão inseridos. A apropriação privada dos meios fundamentais de produção pelas *personas* do capital na sociedade capitalista não tem como objetivo fundamental “expropriar o saber dos trabalhadores”, mas sim produzir e valorizar continuamente o capital rumo a sua acumulação sempre ampliada (Lazarini, 2010, p. 290).

A nosso ver essa premissa teórica da PHC, do saber como meio de produção e/ou força produtiva, é equivocada e afetou sua compreensão das relações de produção sob o capitalismo. Por isso o tayloris-

mo foi entendido como um “mecanismo” para desapropriar os trabalhadores de seu saber e devolvê-los de forma parcelada.

Lazarini (2010) demonstrou a insustentabilidade dessa formulação à luz da ontologia materialista da história. A expropriação realizada nos primórdios da sociedade capitalista e que lhe serviu de base foi a dos camponeses em relação a seus meios de produção, conforme Marx abordou ao tratar do processo de acumulação primitiva do capital, não foi a expropriação de seus saberes agrícolas e artesanais. Eles mantiveram seus conhecimentos, embora muitos tivessem se tornado desnecessários, caindo em desuso total ou parcial. Para sua adaptação às novas relações sociais, foi preciso adequar os conhecimentos anteriores ou até aprender novos conhecimentos.

A impossibilidade da “desapropriação do saber” dos trabalhadores, todavia, vai muito além dessa questão histórica, ela é de caráter ontológico e refere-se à constituição do próprio ser social:

Os conhecimentos gerais ou parciais sobre os processos de trabalho, uma vez incorporados por aqueles que o realizam e/ou controlam – e no caso específico em questão trata-se do trabalhador da sociedade capitalista – constitui elemento inextrincável da sua força de trabalho. Torna-se imanente ao “conjunto das {suas} faculdades físicas e espirituais que existem na {sua} corporalidade, na {sua} personalidade viva” (Lazarini, 2010, p. 295).

O fato de não desenvolver determinada atividade produtiva aprendida não implica a perda dessa capacidade de exercê-la, a perda dos conhecimentos adquiridos. Isso só ocorreria no caso de patologias cognitivas, de ordem biológica, não por desapropriação por outrem.

Para os proprietários dos meios de produção sob a forma capital, não estava e não está em questão se a consecução do seu objetivo fundamental, que é valorizar sempre o seu capital, implique a *obliteração física e intelectual de uma grande massa de trabalhadores*, conforme ocorreu e vem ocorrendo desde o período manufatureiro. Posto isso, reitero que os capitalistas agrícolas, manufatureiros e poste-

riormente os industriais não tiveram e não tem de fazer algo historicamente impossível, ou seja, “desapropriar o saber dos trabalhadores”. O que as personificações do capital fizeram (e continuam a fazer) é prescindir de setores inteiros da classe trabalhadora que, independentemente do nível de qualificação dos seus integrantes, possam ser substituídos por outros trabalhadores e/ou por maquinaria, utilizando para isso de novos métodos de trabalho mais rentáveis para os seus capitais (Lazarini, 2010, p. 299).

Esse foi o objetivo que marcou a manufatura, a revolução industrial e também o taylorismo, obviamente guardadas as respectivas proporções. O objetivo de Taylor era o de aumentar a produtividade do trabalho por meio da organização de seus processos, não necessariamente pelo desenvolvimento da tecnologia. Por isso a necessidade de controlar os tempos e movimentos das atividades produtivas de capital, aumentando a subordinação da força de trabalho ao capital e ampliando a produtividade do trabalho.

As análises de Saviani, contudo, podem ainda levar o leitor ao equívoco de entender que o parcelamento das atividades produtivas teve origem no taylorismo, pois foi ele que permitiu a expropriação do saber dos trabalhadores, que passaram então a conhecer apenas determinada parte do processo de trabalho. Esse entendimento traz sérios problemas históricos, pois desconsidera a importância da manufatura baseada na divisão parcelada e unilateral do trabalho, em que já era rara a necessidade do conhecimento do conjunto do processo de trabalho.

Na quadra histórica do surgimento e implementação do taylorismo, no final do século XIX e início do século XX, falar de trabalhadores que controlam o “conjunto do saber” sobre os processos produtivos só faz sentido para aqueles que exerciam atividades similares a da recém-fundada manufatura de automóveis. Essa era, sem dúvida, a realidade para muitos setores da então florescente economia capitalista dos Estados Unidos e também para diversos ramos de produção na Europa, antigos ou recentes, em que a grande

indústria mecanizada não tivesse adentrado. No entanto, qualquer que fosse o setor da produção e o país em que o moderno sistema de produção mecanizada tivesse sido implantado, o controle parcial que os trabalhadores ainda pudessem ter sobre os processos de trabalho, devido à base técnica de caráter manual sobre a qual ainda se realizavam, havia sido extirpado deles desde o início do século XIX. [...] (Lazarini, 2010, p. 308).

A questão decisiva esteve centrada no âmbito econômico e foi nele que se movimentaram as contradições entre as classes sociais fundamentais na relação do capital, e não pela via da relação gnosiológica, priorizada por Saviani ao abordar o taylorismo.

[...], vale afirmar, em relação ao taylorismo e a sua aplicação fordista, que *a prioridade ontológico-materialista explicativa para a implementação de ambos está na capacidade que eles revelaram para ampliar a subsunção real do trabalho ao capital e, dessa forma, valorizar o capital de maneira mais intensa do que as formas vigentes antes dela. Assim, a causa social que explica a implementação de práticas tayloristas e fordistas pelos capitalistas deve ser buscada a partir da sua raiz econômica e não pela gnosiológica* (Lazarini, 2010, p. 323).

O grave problema verificado com essa inversão é a perda do que é fundante para a relação social do capital. O desdobramento prático é uma formulação estratégica que prioriza a democratização do saber via escola pública, propondo um projeto pedagógico centrado nas ideias do trabalho como princípio educativo e da politecnia para o ensino médio. Essas propostas apareceram no final desse período, no texto resultante do Seminário “Choque Teórico”, de 1987, que foi publicado pela primeira vez em 1989 e retomado na íntegra em 2003, no artigo *O choque teórico da politecnia*. Foi feita aí a relação com o saber como meio de produção e também a defesa da politecnia para a organização curricular do ensino médio. Saviani (2003c, p. 132) preconizou que o “ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do

trabalho como princípio educativo geral”. A proposta de organização da educação escolar estava pautada nesse princípio e na realidade do trabalho, que serviu de base para a organização curricular.

O que significava o trabalho como princípio educativo e a que tipo de trabalho ele se referia não foi esclarecido nesse momento. A definição apresentada, contudo, foi a de trabalho genérico, enquanto essência do homem. Apontou então os diferentes modos de produção na história da humanidade e situou a escola neles. Ao relacionar o currículo escolar para a sociedade capitalista com o processo de trabalho, ficou subentendido que o princípio educativo a ser adotado se pautava no sentido ontológico do trabalho. Segundo as palavras de Saviani (2003c, p. 135): “Pode-se, pois, dizer que o currículo escolar, desde a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza”. Por isso o currículo da escola elementar era composto pela linguagem, a matemática e as ciências naturais e sociais. A base dela era o fato de que “o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens”.

Ele concluiu que, no ensino fundamental, o trabalho estava implícito, embora ele fosse o princípio essencial. Não foi discutido em momento algum como isso contribuiria para a formação do trabalhador, já que a escola está inserida numa sociedade capitalista, cuja forma de trabalho predominante é o assalariamento. Nessa forma social o processo de valorização do capital implica a intensificação da exploração da força de trabalho, seja por intermédio da extração da mais-valia absoluta, seja por meio da mais-valia relativa ou da articulação entre ambas.

Handfas (2008) apontou os obstáculos de uma análise que emprega a ideia genérica e abstrata de trabalho, sem relacionar esse conceito com as condições sociais de seu emprego. A historicização das categorias utilizadas é essencial para conduzir a investigação levando em conta as condições específicas do fenômeno social. Não basta realizar uma contextualização histórica, é necessário considerar o trabalho em sua articulação com a realidade concreta que está sendo investigada.

O materialismo histórico implica muito mais do que uma contextualização histórica, ou do que uma relação do presente com o passado. Implica, sobretudo, levar em conta as formas de articulação, sempre contraditórias dos elementos da realidade que se pretende investigar (Handfas, 2008, p. 392).

Essa exigência própria do materialismo histórico não foi levada na devida conta pela PHC nesse período e isso teve implicações também em suas propostas para o ensino médio. A relação entre trabalho e educação seria agora explícita, pois teria que ficar claro “o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então a questão da politécnica” (Saviani, 2003c, p. 136). Ela foi apresentada para fazer frente à contradição da sociedade capitalista, que nesse momento foi intimamente relacionada à questão do conhecimento:

A noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução geral e instrução profissional. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. *Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material.* O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, *a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante* (Saviani, 2003c, p. 136-137, grifos nossos).

Há várias imprecisões históricas e conceituais nessa citação. Uma delas é o fato de considerar que foi na sociedade capitalista que

a ciência se incorporou ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. Sabe-se que desde o início da história da humanidade os avanços científicos foram incorporados ao trabalho produtivo, mesmo quando se tratava de objetos simples como um machado de ferro. Como vimos, os meios de produção são produtos históricos do trabalho humano, cujas descobertas e avanços vão sendo incorporados nas atividades humanas e nos produtos de cada época, coletivamente, caracterizando um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas de uma sociedade. O que ocorre é que o avanço tecnológico atual está subordinado às relações sociais vigentes; por si mesmo ele não pode conduzir à superação da alienação humana, à formação multilateral, nem ao reino da liberdade. Nesse sentido que a crítica a seguir se torna procedente:

[...], esse equívoco se deve à análise unilateral da relação entre trabalho e educação. No caso da politecnia, o que se verifica é que a discussão fica limitada ao avanço das forças produtivas, desconsiderando-se as relações sociais que, no capitalismo, são relações de exploração. Portanto, o que faz a classe trabalhadora se subjugar ao capital é o fato de que o capitalismo é um sistema que tem como objetivo primeiro não a produção dos objetos de utilidade social, mas a produção da mais-valia e a reprodução do capital. Ou seja, no capitalismo a produção dos objetos de utilidade social é inteiramente subordinada à exploração e, em decorrência, à produção ampliada do capital.

Sob essas condições, e não pelo fato do trabalhador se alienar dos produtos de seu trabalho, é que a classe burguesa pode exercer seu domínio político e ideológico sobre a classe trabalhadora (Handfäs, 2008, p. 394).

Na continuidade da argumentação lógica de Saviani (2003c) sobre a contradição capitalista, o taylorismo foi reapresentado como o “mecanismo” utilizado para expropriar o conhecimento dos trabalhadores, que eram sistematizados e devolvidos na forma parcelada. Citou aqui o processo de divisão do trabalho, que ocorrera desde a co-

operação simples até a maquinaria e grande indústria, que socializou o trabalho com base na propriedade privada dos meios de produção. No taylorismo o conhecimento do conjunto do processo de trabalho passara a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção ou de seus representantes, os trabalhadores intelectuais, restando ao trabalhador o domínio de apenas uma parcela dele.

A proposta de educação escolar de Smith só poderia ser entendida tendo por base essa contradição. Seu intuito fora o de permitir que os trabalhadores tivessem acesso a um mínimo de conhecimentos, só o indispensável para executar seu trabalho, de onde advinha sua famosa expressão de uma educação em “doses homeopáticas”. Além dos problemas relativos à análise gnosiológica da contradição do capital e do taylorismo, também a afirmação do economista burguês foi descontextualizada e adequada à linha argumentativa da PHC.

Lazarini (2010) analisou a produção de Smith e demonstrou que, mesmo estando a favor da produção e reprodução do capital no período manufatureiro, ele não deixou de constatar que estes processos causavam graves consequências psicossociais para os trabalhadores. Por considerar isso uma consequência insuperável da nova relação social, defendia a necessidade de amenizá-la para a construção de uma sociedade mais avançada.

Smith propunha para os trabalhadores a imposição estatal de uma educação que compreendesse uma “educação marcial”, para o caso de um conflito militar e também para combater a atrofia física e mental decorrente do trabalho; uma “educação formal básica”, para superar a ignorância, a obliteração intelectual e a degeneração moral que ameaçava a sociedade; bem como o impedimento de qualquer controle religioso dessa educação. Já a classe média e a aristocracia proprietária deveriam ter um ensino científico e filosófico, pois a ciência seria o melhor “antídoto” para o fanatismo e a superstição, contribuindo para que os trabalhadores não ficassem expostos a isso também (Lazarini, 2010).

O que Saviani atribuiu como objetivo educacional de Smith não se constata na análise de suas obras. O objetivo não era “desapro-

priar” o saber dos trabalhadores sobre o processo produtivo e nem impedir que tivessem acesso a ele, pelo fato de ser um risco para a lógica da sociedade capitalista, baseada na propriedade privada dos meios de produção. O que a investigação de suas posições demonstrou foi que o economista burguês admitia os problemas causados no processo manufatureiro para o desenvolvimento humano dos trabalhadores, por isso propunha medidas paliativas para compensá-los, sem prejudicar as demandas do processo produtivo. Seu objetivo era assegurar a ordem e garantir as condições mínimas para a continuidade da exploração da força de trabalho.

A investigação de Saviani chegou a uma conclusão distinta, como exposto anteriormente, que o levou a considerar a escola como uma instituição organizada para proporcionar um ensino profissional para aqueles que executavam o trabalho e outro científico-intelectual para os que controlavam o processo. “A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (Saviani, 2003c, p. 138). O fundamento dessa concepção era a crença de que não havia nem trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Era preciso admitir, porém, que houvera uma separação dessas funções, como um produto histórico-social, embora a separação não fosse absoluta, mas relativa. Isso porque ela se dava por um processo abstrato, separando os executores, nas profissões manuais, dos dominantes intelectuais. A profissão manual, todavia, não excluía a intelectual e vice-versa. A politecnia contribuiria para superar isso, embora o autor esclarecesse que a separação relativa não pudesse ser superada a não ser numa nova sociedade:

[...] O que a ideia de politecnia tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação.

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade [...]. (Saviani, 2003c, p. 139).

Mesmo assim a politecnia seria uma proposta viável no âmbito da própria sociedade capitalista, por detectar a tendência para uma nova sociedade:

[...] A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais (Saviani, 2003c, p. 139).

É possível identificar a justaposição feita pelo autor matricial da PHC entre a definição problemática do saber como meio de produção e o consequente entendimento equivocado de que foi necessário expropriar historicamente os trabalhadores do saber referente ao conjunto do processo de trabalho, por intermédio do taylorismo. O desdobramento pedagógico que compunha o projeto político estratégico da PHC, que derivou logicamente desses conceitos, foi a proposição da politecnia como a alternativa socialista viável para a escola brasileira.

A politecnia envolvia o domínio de diferentes técnicas, mas não fragmentadas, no sentido proposto pelo ensino profissionalizante, nas habilitações. Ela envolvia, ao contrário, “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003c, p. 140). Dominando os princípios científicos, os fundamentos do trabalho moderno, o trabalhador conheceria a essência dos mesmos, garantindo assim sua formação “multilateral”:

[...] Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de atividade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática

produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 2003c, p. 140).

O modelo proposto por Pistrak foi simplesmente transposto para a realidade educacional brasileira, sem nenhuma consideração acerca das distinções históricas que o separavam de nossa realidade concreta. Pistrak escreveu no contexto de um país que apresentava um baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, como era o caso da Rússia no início do século XX, e que atravessara a experiência de uma revolução socialista. O resultado dessa transposição a-histórica de sua experiência pedagógica se explicitou na proposição de “organizar oficinas” no ensino médio brasileiro, para trabalhar com a madeira e o metal, já que estes constituíam a base da maioria dos produtos produzidos. O objetivo era não só fornecer-lhes uma assimilação teórica, mas também prática dos princípios científicos da organização moderna.

[...] Se o ensino médio se constitui sobre esta base e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e *se o educando* que passa por essa formação *adquire a compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida, e de como se incorpora à produção dos bens, ele compreende como a sociedade está constituída*, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, *qual o sentido das diferentes especialidades* em que se divide o trabalho moderno (Saviani, 2003c, p. 141, grifos nossos).

A base da constituição da sociedade capitalista, nessa perspectiva, seria de natureza gnosiológica: o fato de entender como a ciência foi incorporada no processo de trabalho, nas diferentes especialidades, permitiria a apreensão da lógica interna da relação do capital. Consideramos esse raciocínio no mínimo problemático, pois apenas se limita a apreender as relações sociais a partir do entendimento do nível de desenvolvimento de suas forças produtivas, não indicando sua insuficiência para um radical enfrentamento dessa sociabilidade, já que sequer o relaciona com as relações de produção capitalistas.

Além disso, a proposta se circunscreve à compreensão do proces-

so de trabalho e não do processo de produção do capital. No entendimento do autor, entender a organização do trabalho a partir do conhecimento científico e do domínio prático de suas técnicas garantiria o entendimento do funcionamento do modo de produção capitalista. Os profissionais teriam formação teórica e prática, assegurando assim sua formação multilateral.

Como acreditar que fosse possível no final da década de 1980 a organização do ensino médio brasileiro a partir de oficinas de madeira e metal, nas condições materiais precárias existentes, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos? Em escolas que sequer conseguiam assegurar salas de aula e recursos físicos mínimos, como equipá-las com oficinas, seus recursos e matérias-primas necessárias? Além disso, em que se sustenta uma proposta pedagógica que defende a aprendizagem artesanal do processo de trabalho em uma época histórica em que o avanço da microeletrônica já invadia os processos produtivos, sendo utilizado em larga escala para ampliar a exploração da força de trabalho e assim assegurar a reprodução ampliada do capital?

A análise teórica da politécnica carregava em si problemas analíticos constatados a partir do referencial do materialismo histórico. Ela trazia limitações ao entendimento das próprias relações humanas mediadas pelo capital, como no caso da análise do processo de trabalho, que ficou restrita à categoria de trabalho concreto. O ensino politécnico abarcava o conhecimento do processo de trabalho por inteiro, para que o trabalhador dominasse suas técnicas e os fundamentos científicos dela, mas não atingia o processo produtivo de capital.

Desconsiderou-se que, na relação de produção capitalista, mais do que a produção de mercadorias ou valores de troca, importa a produção da mais-valia. Para captar a essência dessas relações, portanto, é imprescindível apreender as complexas e históricas categorias de trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital. Se isto não ocorrer, fica-se nos limites de uma análise parcial da sociabilidade capitalista e de seus processos de trabalho, que estão subordinados à lógica de valorização do capital.

Além de desconsiderar que uma formação multilateral pressupõe relações humanas inteiramente distintas, em que não haja a ex-

ploração do homem pelo próprio homem a fim de valorizar o capital, a análise do próprio processo de trabalho nessa relação ficou num nível limitado. A referência pautada na categoria de trabalho concreto estava intimamente vinculada à própria concepção do trabalho genérico como princípio educativo, nos termos abordados por Saviani (2003c). O processo de trabalho foi abstraído de sua subordinação ao processo de valorização do capital, na forma como se encontra instituída a relação de produção atual.

Tumolo (1997b) sugeriu o emprego de um novo enfoque metodológico nas abordagens sobre a relação entre a educação e as relações de produção. Depois de ressaltar que não via equívocos nas análises que empregavam a categoria “trabalho concreto” – já que eram importantes e trouxeram contribuições explicativas – mas sim limites, por oferecerem apenas uma explicação parcial e precária da realidade presente, apresentou sua proposta:

[...], não se trata de ignorar os processos de trabalho e, portanto, a categoria de trabalho concreto, e sim de analisá-los como ponto de partida, como expressão aparente da realização da acumulação capitalista nesta atual fase de “acumulação flexível de capital”, num processo analítico que vai do “concreto aparente” ao plano do “concreto pensado” onde se pode desvendar as múltiplas contradições e determinações (Tumolo, 1997b, p. 344).

As análises críticas sobre as relações de produção, feitas por vários autores do período e estudadas por Tumolo (1997b), também ficaram restritas, em sua maioria, aos processos de trabalho, à articulação entre as inovações tecnológicas e as novas formas de organização da produção. Balizaram-se, portanto, pela categoria trabalho concreto, como se a sociedade capitalista visasse à produção de valores de uso, abrindo mão de categorias analíticas essenciais fornecidas por Marx para apreender a relação do capital. Vale a pena reafirmar a importância de ultrapassar essa análise restrita:

[...] Se é verdade que o capitalismo é uma sociedade produtora de mercadorias e que, por isso, o trabalho concreto

está subsumido pelo trabalho abstrato, é forçoso ir além e reconhecer que este modo de produção, em que a força de trabalho é a principal mercadoria, é essencialmente uma sociedade produtora de mais-valia, e que, por esta razão, o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor de troca), que, por sua vez, está subsumido pelo trabalho produtivo (mais-valia). É somente com este “mergulho” que conseguimos, quiçá, apreender e compreender as contradições próprias da acumulação capitalista (Tumolo, 1997b, p. 339).

É óbvio que a proposta metodológica feita pelo autor dificulta o trabalho investigativo, mas não há como desconsiderá-la se o objetivo é apreender e explicar a complexa totalidade social na forma do capital. Não foi por acaso que Marx dedicou grande parte de sua vida nessa empreitada, deixando-nos sua contribuição fundamental para nos auxiliar nesse processo. Ele tinha clareza de que o objetivo estratégico revolucionário dependia dessa compreensão aprofundada, sob o perigo de não se efetivar devido aos desvios táticos e estratégicos que podiam advir das imprecisões na análise da realidade concreta determinada pela forma social do capital.

No caso da PHC, a leitura realizada das relações econômicas, abordando o processo de trabalho e a educação, resultou numa estratégia política que preconizava uma atuação privilegiada por meio da intervenção nas políticas educacionais. Havia a confiança de que as propostas de educação que estavam em consonância com o socialismo, como no caso da politécnica, poderiam se instalar no sistema educacional brasileiro, configurando nesses educadores aquilo que foi denominado de ativismo político.

[...] Considero importante formular propostas e implantar, desde agora, medidas que apontem para uma nova situação, porque é à luz destas propostas e da experiência que *se podem incorporar, à legislação geral do ensino no país, medidas mais consistentes e mais avançadas*. [...] (Saviani, 2003c, p. 132, grifos nossos).

Nesse aspecto houve discordâncias entre Cunha, Velloso e Saviani, ao formularem em 1988 o anteprojeto da LDB, pois os dois primeiros discordaram da inclusão da proposta da politécnica naquele momento:

[...] Lembro-me de que Jacques Velloso e eu (con)vencemos nosso companheiro de grupo de trabalho a aceitar apenas uma referência muito ligeira à politécnica. Saviani, meio dissidente, apresentou à reunião da ANPED, que se realizou em Porto Alegre, naquele mesmo ano, seus subsídios para a LDB, nos quais enfatizou a questão da politécnica, fonte de uma polêmica ainda não esgotada (Cunha, 1994, p. 46).

A luta no âmbito das políticas públicas fora defendida por Saviani desde o início de seus estudos. Na sua tese de doutorado, ele preconizara a implantação de um sistema educacional no Brasil, que constataria não existir ainda, projeto que foi reafirmado durante esse período inicial da PHC. Em entrevista no ano de 1987, Saviani (2010c, p. 59) postulou a necessidade de mobilização dos professores e de sua participação nas organizações para pressionar “o Congresso Constituinte no sentido de fixar a prioridade educacional tanto em termos de recursos que devem ser distribuídos como na organização de um sistema público de ensino sólido para todos os brasileiros”.

Há uma série de questões para serem reexaminadas nessa fase inicial da PHC, seja do ponto de vista da contradição específica da escola, seja do ponto de vista de seus fundamentos teóricos e metodológicos e de sua análise da realidade concreta. Algumas delas foram priorizadas nesse trabalho com o intuito de apreender o seu projeto estratégico, que não foi explicitado em nenhum momento e que precisa ser captado no interior do movimento de sua elaboração.

É possível constatar, diante do que foi até aqui exposto, que a fase inicial de constituição da PHC foi extremamente rica, mas eivada de limites teóricos. Nosella (2010, p. 196) destacou a modernização do pensamento pedagógico, que assumiu uma dimensão política, pois novas “questões, novos conceitos e novas perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da ciência pedagógica”. Mesmo assim, reconheceu e lamentou ter sido acompanhada da

sombra do a-historicismo. Incluiríamos aqui os problemas ligados ao abstracionismo teórico, ao ativismo político, ao reformismo moral e à análise problemática das categorias econômicas da relação social do capital, que marcou os educadores da PHC nesse período.

Outro fator que merece destaque é o modo como se deu a elaboração dessa proposta pedagógica. Muitas das proposições pedagógicas dos autores matriciais, principalmente dos educadores, como Snyders, foram praticamente reproduzidas na PHC, embora de forma bastante resumida e, conseqüentemente, empobrecida. As propostas que orientam a prática pedagógica também foram inspiradas e até transpostas de autores marxistas de diferentes contextos e períodos históricos, como no caso do próprio Snyders e também de Suchodolski, Pistrak e Manacorda.

Ficou evidenciado também que a apropriação dos autores foi parcial, retendo apenas o que era adequado para as perspectivas que se tinham em mente em relação à função da escola e ao projeto de ação estratégica para fazer frente aos problemas brasileiros. Houve assim a recusa de certos postulados basilares de alguns autores, principalmente no caso de Suchodolski, que preconizava ser indispensável vincular diretamente a ação educativa à prática revolucionária dos trabalhadores. A explicação disso também pode ser atribuída a sua inadequação aos objetivos estratégicos postos para aquele grupo de educadores, que se concentraram na luta pela democracia e na superação da marginalização. Da mesma forma, isso justifica a adoção de uma determinada leitura de Gramsci, utilizado como referencial matricial.

A PHC esforçou-se por apresentar nessa primeira fase uma proposta pedagógica de caráter marxista, para se opor às pedagogias de balizamento liberal e às teorias que considerou “crítico-reprodutivistas”. A superação das bandeiras liberais, todavia, não foi atingida, porque permaneceu no mesmo campo teórico de luta, dentro dos marcos de inspiração liberal, embora mais radicalizado, por meio do recurso às adjetivações: a luta pela democracia “de fato”, pela escola pública “de qualidade”, pela igualdade “de fato”.

Esse percurso teórico esteve em consonância com o próprio movimento progressista da esquerda brasileira naquele período, co-

mo observamos anteriormente, que empunhava as mesmas bandeiras, não diferenciando substancialmente seus projetos estratégicos. Isso permitiu que a PHC congregasse intelectuais de diferentes partidos, como o PMDB, o PCB, o PT, o MR-8. Nesse sentido, ela pode ser considerada uma pedagogia de esquerda ou progressista, nos mesmos parâmetros indicados por Snyders em sua obra, por reunir essas forças progressistas do período. Parece-nos, no entanto, problemático afirmar que ela conseguiu se instituir como uma pedagogia marxista, devido a todos os limites já apontados, afinal, ela não atingiu nesse período a radicalidade necessária em suas análises para se inscrever nos parâmetros do materialismo histórico.

É preciso considerar as limitações históricas, que inviabilizaram uma apropriação crítica e historicizada dos autores matriciais e de seus interlocutores, o que sem dúvida acarretou equívocos teóricos. Suas formulações expressam toda a complexidade do período estudado, seus problemas, mas também opções políticas e ideológicas. Nesse momento são compreensíveis os equívocos, mas o avanço das condições sociais e históricas possibilitou novas sínteses teóricas. Para analisar o projeto estratégico atual da PHC, prosseguimos com a segunda etapa da pesquisa.

O intuito é apreender os desdobramentos posteriores dessa proposta diante das críticas recebidas e, principalmente, das transformações no contexto econômico, social, político e ideológico, decorridos mais de trinta anos desde suas origens. Nossa proposta foi a de analisar as continuidades e rupturas no aprofundamento da PHC, que contou com a colaboração de outros autores e que foi adotada nas redes de ensino por alguns governos estaduais e municipais, o que já nos permite uma análise dos desdobramentos da estratégia política adotada e como ela está posta na atualidade.

O APROFUNDAMENTO TEÓRICO E OS DESDOBRAMENTOS ESTRATÉGICOS ATUAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O período que compreende a década de 1990 até a atualidade trouxe alterações significativas ao conjunto das relações sociais de produção e, conseqüentemente, à dinâmica das lutas de classes. Se o final da década de 1970 e o decorrer da década de 1980 foram marcados por um influxo do movimento de contestação operária no Brasil, os últimos vinte anos foram responsáveis por assegurar a contenção dessas lutas, recolocadas em parâmetros aceitáveis para assegurar o processo de acumulação do capital.

Nosso intuito nesse momento é captar as principais transformações desse período, no âmbito econômico, político e cultural, a fim de apreender as alterações estratégicas que conduziram a classe trabalhadora a tal situação de apassivamento. O entendimento de tais questões se faz mister diante de nosso objetivo, que é o de identificar na sequência do texto as discussões educacionais da PHC e suas proposições estratégicas elaboradas nesse momento histórico, como resposta à complexidade das relações sociais vigentes.

3.1 O REFLUXO DO MOVIMENTO OPERÁRIO E DA ESQUERDA DA DÉCADA DE 1990 ATÉ A ATUALIDADE

A classe trabalhadora brasileira enfrentou nesse período um processo de perda gradativa de sua capacidade de enfrentamento radical à lógica do capital, rebaixando suas exigências revolucionárias ou

contra a ordem capitalista, acabando com o descompasso político em relação ao cenário internacional, que fora representado pelo ascenso das lutas dos trabalhadores e de suas organizações nas décadas anteriores. Isso porque nos países centrais a classe trabalhadora já sentia os efeitos sociopolíticos da reorganização produtiva do capital desde a década de 1980, levados a efeito por intermédio das chamadas “políticas neoliberais” e agravados em virtude da derrocada das chamadas “experiências socialistas” no leste europeu.

[...] Aquilo que até então figurava como uma espécie de modelo socialdemocrata de universalidade de direitos, através da sinonimização entre capitalismo avançado e bem-estar social, se esboroava sob os deslocamentos de empresas, as reestruturações e reengenharias e o desemprego nos países predominantes, crescentes já na década de 1980. A queda do muro de Berlim e o melancólico final da URSS operaram como o cortejo fúnebre de um estado de bem-estar, já agonizante há vários anos (Fontes, 2010, p. 323).

Vimos anteriormente como o movimento de reestruturação capitalista combinou diferentes modelos produtivos, de acordo com as condições exigidas em cada conjuntura, subordinando as relações de trabalho e as relações sindicais à ordem do capital. Marx (1985) já demonstrara como as distintas formas de organização social do trabalho expressam o controle capitalista sobre os processos de trabalho e o quanto isso é necessário para garantir a lógica de valorização do capital.

A reestruturação produtiva gerada como resposta à crise de 1972-1973, mais conhecida como “toyotismo” ou “produção flexível”, expressa a atualidade dessa assertiva, representando o indispensável controle capitalista sobre os processos de trabalho. A combinação dos diferentes “modelos” produtivos pelas empresas capitalistas afeta os processos de trabalho no seu conjunto, seja em nível de inovações tecnológicas, seja pela adoção de formas distintas de organização e de gestão do trabalho. A luta contra a classe trabalhadora assume assim distintos contornos, por razões econômicas e políticas, que visam assegurar a manutenção da hegemonia do capital.

Assim se obtém uma intensificação da exploração da força de trabalho, além de criar as condições necessárias para uma vitória política sobre os trabalhadores, conquistando “suas mentes e corações, concomitantemente à neutralização e possível destruição de qualquer forma de organização destes, principalmente aquelas de cunho mais combativo” (Tumolo, 2002, p. 96).

Gounet (2002) apreendeu os métodos utilizados para obtenção da vitória política do capital no Japão, que foi acompanhada da implantação do novo sistema produtivo. Já no início da segunda metade do século XX os sindicatos japoneses resistiram às mudanças implementadas nas indústrias automobilísticas. A Toyota resolvera suprimir dois mil empregos, em 1950, e fora imediatamente atingida por uma greve, que durou meses. Com o apoio dos bancos, a empresa venceu, mantendo as demissões e garantindo uma estabilidade quase plena para seu efetivo mínimo. Em 1953 foi a vez da Nissan, que também enfrentou a greve dos trabalhadores por melhores salários, com uma garantia equivalente a um ano de negócios, ofertada pelo Fuji Bank. Desmobilizados e chantageados após a prisão dos líderes sindicais e a criação do “sindicato-casa” pela Nissan, totalmente atrelado ao patrão, os trabalhadores voltaram à empresa, para não perderem seus empregos. Obtinha-se assim um novo compromisso social, com a negociação entre empresas e sindicatos, restrito aos limites aceitáveis ao sistema capitalista. Processo semelhante dar-se-ia no resto do mundo.

Os governos de Thatcher (1979) na Inglaterra, de Reagan (1980) nos Estados Unidos e, posteriormente, de Kohl (1982) na Alemanha foram os responsáveis por viabilizar a “mais dura e abrangente ofensiva da economia política do capital sobre a classe trabalhadora nos anos mais recentes de nossa história, confluindo para a edificação da nova sociabilidade” (Martins, 2009, p. 31).

Nos Estados Unidos a ofensiva se deu com a greve dos operadores de tráfego aéreo, na qual foram demitidos 12.000 grevistas, sinalizando o tratamento a ser dado aos sindicatos, seus filiados e suas reivindicações. Por meio de facilidades legais e jurídicas, legitimaram demissões e perseguições às greves e lideranças sindicais, não im-

portando se as organizações sindicais no pós-guerra tinham vinculado suas lutas a uma agenda restrita ao horizonte capitalista.

Já na Inglaterra, em que cresceu por mais de seis décadas do século XX a organização sindical, a demonstração de força no poder foi em relação à greve dos mineiros, em 1984/1985. Esta ocorreu mesmo diante de um projeto antissindical, que já tentava restringir e sufocar os trabalhadores, retirando os dirigentes sindicais de discussões estatais, dos órgãos econômicos, locais e nacionais, fechando ainda vários órgãos tripartites (voltados à intervenção estatal, recursos humanos, medidas nacionalizantes e corporativas). O governo Thatcher se recusou a assinar a Carta Social da União Europeia, que estipulava direitos sociais mínimos a serem respeitados pelos países integrantes. Essas medidas “educavam” os movimentos sindicais pela coerção, abrindo caminho e legitimando as ações ofensivas do capital sobre a classe trabalhadora, reforçando a exploração por meio da elevação da produtividade, da precarização dos contratos e condições de trabalho. Martins (2009) constatou que, de diferentes formas, obtinha-se a hegemonia do capital, assentada politicamente no chamado “neoliberalismo”, cujo “modelo” se estenderia a todo o mundo, ao se tornar referência para os governos e sociedade atrelados à lógica do capital.

As distintas fases do capitalismo, com diferenças e especificidades próprias de cada período e contexto histórico, caracterizaram-se, portanto, pela busca do incremento da exploração da força de trabalho, única fonte de geração da mais-valia. O resultado disso, conforme constatou Tumolo (2002, p. 98) tem sido a “concentração da riqueza produzida mundialmente, o que é uma necessidade e, uma vez que faz parte da lógica da acumulação, significa um êxito para o capital”. Em 1997 já era possível constatar que 447 bilionários do mundo detinham uma riqueza equivalente à da metade da população mundial.

O Brasil sentia os distintos efeitos desse fenômeno na década de 1990, como foi comprovado por inúmeros estudos então realizados e reunidos por Tumolo (2002). Estes demonstraram a diminuição em mais de um quarto de trabalhadores empregados e horas pagas na produção industrial no período de 1990 a 1995, enquanto que os ganhos acumulados para a indústria de transformação foram de 48%

se considerada a relação entre a produção e o número de horas pagas nela. Ficava evidente a queda nos investimentos em capital variável, caracterizando um tendencial desemprego no Brasil, bem como a condução de um processo de desregulamentação das relações de trabalho, agravando os efeitos sobre a estrutura salarial e a qualificação da força de trabalho. O custo do trabalho no Brasil era um dos mais baixos do mundo nesse período, segundo os estudos analisados.

Nos países centrais do capitalismo as relações de trabalho também se alteravam, como já exposto. Durante certo tempo fora possível assegurar a produção relativamente normal das vidas de seus trabalhadores, por meio da criação do “terreno para o surgimento da alternativa socialdemocrata concretizada na ‘concertação’ social entre Estado, trabalhadores e capitalistas, que resultou no Estado do Bem-Estar Social” (Tumolo, 2003, p. 170).

A concorrência intercapitalista, todavia, gerou um imenso desenvolvimento das forças produtivas, possibilitando a produção de mais mercadorias com menos *quantum* de valor, graças aos novos meios e instrumentos de trabalho, além das formas de organização e gestão do trabalho. Isso proporcionou uma diminuição no valor das mercadorias em geral, inclusive da força de trabalho, cujos desdobramentos foram um incremento na força de trabalho supérflua – já que a produção capitalista prescinde cada vez mais desse componente, caracterizando o aumento das taxas de desemprego – além da consequente diminuição acentuada da taxa de lucro e de acumulação.

Agravaram-se nessa conjuntura as contradições sociais, com o recrudescimento e a generalização da degradação do trabalho, inclusive nos países centrais do sistema capitalista, o que “tem provocado a necessidade de aumento na jornada de trabalho por parte dos trabalhadores que ainda têm o ‘privilegio’ de vender sua força de trabalho e, portanto, a produção e extração da mais-valia absoluta” (Tumolo, 2003, p. 171). Fazem parte dessa mesma lógica do capital tanto a intensificação do trabalho feminino e infantil, do imigrante, quanto a terceirização e as diversas formas de trabalho informal, num processo integrado e combinado com as diferentes formas de extração da mais-valia relativa.

A construção da nova sociabilidade se estendia a todos os campos da atividade social. Martins (2009) identificou a mercantilização dos bens sociais, que por si só se constituem em referências educativas, ao obrigarem o indivíduo a procurar formas de resolver seus próprios problemas. Fundamentais ainda foram as medidas que enfraqueceram as representações coletivas dos trabalhadores (flexibilização de direitos, fechamento de negociações coletivas, focalização do atendimento aos mais “pobres”), reforçando o pragmatismo, a competitividade, a atomização, e a ênfase na liberdade individual de escolhas como referência para a sociabilidade. O Estado não perdeu seu papel pedagógico, apenas o redefinia sob novas formas.

Esse processo ocorrido nos países centrais estendeu-se à periferia pela ação do FMI e do Banco Mundial (BM). Desde os anos de 1950 eles atuavam no ordenamento político e econômico do bloco capitalista para a consolidação do consenso keynesiano, mas, nesse momento, atuaram na remodelação das economias para o consenso neoliberal, inclusive nas ex-repúblicas soviéticas, nos anos de 1990. O trabalho dessas agências foi mundializar a financeirização por meio da integração subordinada dos países periféricos aos EUA e seus colaboradores mais próximos, a partir do endividamento agravado pelo “golpe de 1979”. Introduziram neste processo os pacotes de reformas de ajustes estruturais, com a conviência dos governos e das forças políticas de sustentação desses países, para o ajustamento macroeconômico à nova ordem. Em 1980 avaliou-se esse trabalho, segundo Martins (2009), tornando seus procedimentos mais abrangentes e sistemáticos, pactuando um conjunto de diretrizes e procedimentos conhecidos como “Consenso de Washington”, que foi atualizado em 1993, reafirmando o neoliberalismo como referência política e alinhando as práticas anteriores sob uma única direção e com maior intensidade.

As forças burguesas dos diferentes países absorveram rapidamente tais orientações, associando-as à ideia de modernização, sem analisar seus impactos, propagandeando o projeto neoliberal como a “tábua da salvação” em meio ao reordenamento da economia mundial, mesmo sob resistência de boa parte dos sujeitos ligados ao trabalho. Na América Latina, apesar das especificidades de cada país, o neoli-

beralismo dirigiria a estabilização macroeconômica, a flexibilização comercial, a liberalização dos fluxos de capitais, as privatizações, a redução dos recursos públicos para políticas sociais e a redefinição do papel estatal nas questões sociais, políticas e econômicas. Seguindo os preceitos do “Consenso de Washington”, os organismos internacionais do capital afirmaram um modelo de aparelho de Estado, de dinâmica econômica e de política subordinada e dependente nos países periféricos, que foram se integrando de maneira subordinada a essa dependência. Isso assegurou o desenvolvimento combinado e desigual entre centro e periferia, pautado nos interesses do capital financeiro.

A reestruturação do modo de produção capitalista afetou a classe trabalhadora como um todo, com sérias repercussões na luta de classes. O movimento sindical mundial sentiu os efeitos da investida do capital. Além da diminuição do índice de sindicalização e da atuação dos sindicatos em ações próprias e específicas – redução esta comprovada pela queda dos índices de mobilização e greves, das lutas por melhores salários, postos de trabalho e melhorias nas condições de vida –, houve uma maior fragmentação da classe trabalhadora. Dentre os fatores que contribuíram nesse quesito, destacam-se o abismo entre as necessidades dos trabalhadores estáveis e dos informais, bem como dos trabalhadores privados e públicos, aumentando uma tendência neocorporativa; bem como a heterogeneidade das formas de exploração do trabalho.

Além de dificultar ainda mais o desenvolvimento da consciência de classe, esse conjunto de fatores se tornou incompatível com qualquer ação mais combativa dos sindicatos, até mesmo com os de corte social-democrata. O capital debilitava, isolava e coibia qualquer movimentação de esquerda que tivesse esse caráter.

[...] a destruição ou, pelo menos, a neutralização de formas organizativas dos trabalhadores, particularmente aquelas de cunho combativo, têm se constituído em uma das condições necessárias e primeiras dos diversos processos de trabalho que vêm sendo implementados na atualidade, cujos desdobramentos têm sido, por um lado, sua substituição por alternativas sob total controle dos empresários, como é o caso do

“sindicato-casa” no Japão, ou por sindicatos que, explicita ou dissimuladamente, “vestem a camisa” do atual projeto do capital e, por outro, a ação no sentido de seu total aniquilamento (Tumolo, 2002, p. 105-106).

Essa crise do sindicalismo, que já era perceptível desde 1980 nos países do centro do sistema, devido ao ataque da burguesia aos seus trabalhadores, começou a surtir seus efeitos no Brasil na década de 1990. Tumolo (2002) analisou as repercussões dessas transformações nas relações de produção para a CUT, apreendendo a relação entre o movimento sindical e a conformação do novo padrão de acumulação do capital. No período anterior a CUT reinaugurara o movimento sindical no Brasil com uma perspectiva classista e anticapitalista, marcando o período de 1978 a 1988. A fase posterior, que vai até 1991, representou uma alteração em seu projeto político estratégico, pois passava a ter um perfil de atuação propositivo e negociador, entrando em sintonia com o movimento sindical dos países centrais do sistema capitalista.

A plenária da CUT em Belo Horizonte, em 1990, já apresentava proposições para uma revisão de seus rumos. Gianotti e Lopes Neto (apud Tumolo, 2002, p. 120-121), caracterizaram então a prática sindical cutista da década de 1980 como “reativa-reivindicativa”, ignorando o acúmulo de forças do período e propondo uma “política realista”, ou seja, uma atuação negociadora que predispôs a classe trabalhadora “a políticas retraídas, conciliadoras e capitulacionistas”.

Iniciava-se aí o processo de inflexão da CUT que seria consolidado política-institucionalmente no IV ConCUT, em 1991, com a presença de delegados já bastante reduzida em relação aos congressos anteriores. Este foi marcado pela divisão em dois blocos fundamentais: a “Articulação” e a “CUT pela Base”, cuja questão em jogo girava em torno dos rumos da CUT na década de 1990: se ela marcharia para a negociação ou se combinaria a negociação com o enfrentamento e o confronto com o projeto global da burguesia, apostando no aprofundamento da ingovernabilidade. A primeira opção implicava em aderir a uma política de superação da crise, de retomada do crescimento, apos-

tando numa possível distribuição de renda, sentando nas reuniões com governo e patrões. Os resultados favoreceram a tendência majoritária, consagrando a estratégia da negociação dentro da ordem ou numa perspectiva social-democratizante, passando a ser um sindicalismo de parceria entre capital e trabalho, ou de “concertação” social, numa atuação tripartite (diálogo entre empresários, trabalhadores e governo).

Fontes (2010, p. 259) explicitou nesse período a atuação estratégica incisiva da burguesia para manter sua hegemonia, sendo que uma de suas táticas visava combater a CUT e formatar “uma nova modalidade de subalternização para os trabalhadores no Brasil, num contexto representativo”. Isto se deu com a criação da Força Sindical (FS), em 1991, para “desmontar por dentro as organizações dos trabalhadores”, que obteve o apoio financeiro e midiático do governo e das entidades empresariais¹. A FS auxiliou na reconfiguração da sociedade civil brasileira, pois manteve ligação estreita com o empresariado, além de reduzir o sindicato a uma dinâmica corporativa, “de cunho mais imediatista e espetacular”, em oposição à CUT.

Os sindicatos passavam por procedimentos de “reengenharia” interna, sendo “gerenciados” pela oferta de pacotes de ações de empresas públicas ou pela implantação de “clubes de investimento” sob sua gestão. Além de negociar escassos resultados, a FS pressionava a CUT, endurecendo as lutas sindicais e propondo a “gestão compartilhada” de parte do valor da força de trabalho, por meio dos acordos setoriais e da “democracia no chão da fábrica”. A atuação sindical e a classe trabalhadora iam assim se adaptando à ordem do capital.

O desemprego intensificava a rotatividade de mão de obra e a concorrência entre os trabalhadores; desmantelavam-se direitos associados a relações contratuais de trabalho; as or-

¹ O presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, desde 1987, Luiz Antônio Medeiros, seria recompensado, devido a suas posições pró-capital e sua política “de resultados”. Graças ao apoio dos empresários, que o apresentaram na mídia, garantiu sua vitória eleitoral para o Sindicato, em 1990. Com a indicação de seu amigo, Rogério Magno, para o Ministério do Trabalho no governo Collor, foi fácil a instalação da FS e a criação de inúmeros sindicatos com a sustentação patronal, que adequariam a atuação e até a consciência dos trabalhadores (Fontes, 2010).

ganizações sindicais eram corroídas de seu interior; profundas alterações no setor público, iniciadas com as demissões e privatizações foram o prenúncio de modificação acelerada do perfil da classe trabalhadora no Brasil (ANTUNES; SILVA, 2004). (Fontes, 2010, p. 261).

A CUT aderiu às práticas induzidas e/ou impostas pelo capital, apesar das intensas lutas internas, adotando um comportamento similar ao da FS, apresentada como um “sindicalismo cidadão”, ao invés “de dedicar-se à compreensão da profunda reconfiguração da classe trabalhadora então em curso” (Fontes, 2010, p. 262).

Os reflexos dessa metamorfose estratégica já se faziam sentir ao final da década de 1980, como vimos na parte anterior, inclusive na formação ofertada pela CUT. Esta passava de uma formação de cunho classista, voltada à formação de quadros políticos, para uma formação instrumental, consoante com sua estratégia “afirmativa” e “propositiva”. Em 1990 já era possível apreender a mudança do enfoque da formação anterior, pois foram retiradas ou substituídas certas temáticas, como as referentes às classes sociais, ao Estado, à ideologia, à economia política e à história do movimento operário no Brasil e no mundo. Estava em curso, segundo Tumolo (2002) uma alteração e redefinição dos princípios originais da formação cutista, que em 1991 já eram substituídos por outros eixos prioritários: os “programas de formação”, que se compunham de diversos programas. Destacamos dentre eles a “Negociação e Contratação Coletiva”, o “Apoio à Estruturação das Secretarias Estaduais de Formação da CUT e às Escolas”, o de “Cooperação e Intercâmbio Nacional e Internacional”, bem como a “Formação de Formadores”.

A Política Nacional de Formação foi consolidada nesse período, criando-se estruturas e fóruns de organização e gestão da formação, sendo que, dentre elas, as escolas de formação se tornaram instâncias privilegiadas de realização das atividades formativas. Tumolo (2002) destacou dois tipos de escolas: as “escolas conveniadas”, que foram criadas pelo movimento sindical cutista desde 1989-1990, mas gozavam de autonomia administrativa e jurídica com relação a ele; e as

“escolas orgânicas”, criadas a partir de 1990, totalmente vinculadas à CUT, que perfaziam um total de sete, em 1994. Para o autor, 1987 pode ser considerado o início do processo de reorientação política da formação sindical da CUT, que gerou uma nova configuração, expressando a própria mudança na estratégia política da CUT. Esta foi perdendo sua perspectiva classista e anticapitalista, adquirindo um caráter crescentemente instrumental, tornando-se mais explícito a partir de 1993, após a realização dos III e IV ConCUTs e na consolidação da terceira fase da CUT, que seria a de um sindicalismo propositivo e negociador.

Essa metamorfose não se restringiu à CUT. O conjunto das organizações da classe trabalhadora era afetado pelo contexto do novo padrão de acumulação do capital, inclusive os partidos políticos. No caso brasileiro, a trajetória do PT também é emblemática para vislumbrarmos as consequências político-estratégicas desse processo e a consequente vitória do capital. Entender suas alterações nesse período nos dá mais elementos para apreendermos o processo que levou à debilidade das lutas da classe trabalhadora nesse início de século.

Na primeira parte do trabalho já alertávamos para o fato de que o objetivo estratégico socialista foi reafirmado do 1º ao 5º Encontro Nacional do PT, até 1987, mas que o Encontro Extraordinário de 1985 já apontava a nova estratégia a ser adotada, a democrática popular. Esta só seria evidenciada no 5º Encontro, de 1987, quando então se definiu a necessidade de realizar as tarefas democráticas em atraso – anti-imperialistas, antimonopolistas e antilatifundiárias –, por intermédio de uma aliança com a “pequena burguesia”. Nessa perspectiva, só depois seria possível uma transformação propriamente socialista, o que adiava a revolução, substituindo-a pelo acúmulo de forças e a ocupação dos espaços institucionais.

A disputa eleitoral da presidência do Brasil, em 1989, seria um dos elos do processo de transição ao socialismo, explicitando nessa estratégia a necessidade de uma “transição para a transição”. O PT era apresentado como opção socialista por ter um programa voltado para os trabalhadores. Havia uma avaliação otimista das eleições por parte do PT, autorizada pela conjuntura. Ele supunha que as classes domi-

nantes estivessem incapazes de exercer sua hegemonia devido à radicalização dos movimentos populares e sindicais nas décadas de 1970 e 1980 e aos problemas na estratégia das elites – evidenciados com a crise do governo Sarney, o esfacelamento do PMDB e a derrota nas eleições parlamentares de 1988. As classes dominantes, todavia, surpreenderam os trabalhadores e garantiram a prorrogação do mandato para Sarney. Além disso, derrotaram o candidato do PT, Lula, com o “corrupto caçador de corruptos Collor de Mello”, além de depois governarem com Itamar Franco e elegerem Fernando Henrique Cardoso (FHC) para dois mandatos consecutivos (Iasi, 2006, p. 446).

O 6º Encontro (1989) tentara manter o objetivo estratégico socialista, mas já com um tom moderado, ainda fruto de ampla consulta e participação de diferentes setores, e que Iasi (2006, p. 452) constatou ter ficado “entre a radicalidade da estratégia do encontro anterior e o tom geral de moderação que se seguiria à derrota eleitoral de 1989”. O desmonte do bloco socialista, que colocava o partido na defensiva quanto a sua afirmação estratégica socialista; a derrota eleitoral para Collor; bem como a defensiva dos movimentos, como o sindical, devido também ao impacto da reestruturação produtiva do capital, atuaram decisivamente nos rumos do PT.

Abria-se uma longa reflexão sobre os limites eleitorais, a suposta impossibilidade de superá-los com sua radicalidade programática e sua política de alianças, restrita ao campo popular, que incluía os assalariados e a classe média. Também o crescimento institucional do PT trazia problemas organizativos e administrativos, o que acabou resultando em sua burocratização, distanciando a direção e as bases partidárias e consagrando a figura do “militante profissional”. Iasi (2006, p. 534) observou nesse processo que a “consciência de classe, que havia encontrado no partido uma de suas principais mediações”, agora, em seu refluxo, “reverte-se novamente em consciência individual pela própria ação deste partido”.

O 7º Encontro (1990) marcou o início da inflexão moderada, contrapondo a democracia ao capitalismo. Esta passava a ser o centro da meta estratégica e o socialismo aparecia para qualificá-la. Negava-se a opção social democrática e a versão burocrática e au-

toritária do chamado “socialismo real”, pois o perfil do socialismo proposto seria uma unidade entre “socialismo e humanismo”, recuperando eticamente a política, que deveria conservar e ampliar as “liberdades democráticas” conquistadas no capitalismo. Não houve uma reflexão aprofundada sobre o modo de produção e a forma política correspondente e ainda se mantiveram os princípios socialistas e anticapitalistas, só que não eram mais um consenso, aparecendo apenas como uma solução de compromisso.

As administrações do PT pelo país, na maioria dos casos, adotaram a lógica de administrar a crise, sendo a meta fundamental a reeleição, acabando por distanciar-se das bases sociais e atrelar-se à lógica institucional eleitoral e administrativa. Tudo isso provocou uma inflexão à derrota no seu projeto estratégico, cujo eixo central era a disputa de hegemonia na sociedade civil a fim de conseguir, depois, a hegemonia política, que dispensaria a superação do poder burguês e a transformação do Estado em Estado proletário. O horizonte socialista se tornava assim “uma linha imaginária e virtual que se afasta quanto mais dela tentamos nos aproximar” (Iasi, 2006, p. 461).

Já no início do governo Collor o PT faz seu I Congresso, em 1991, que ainda obteve participação da base partidária. Mesmo assim, Iasi (2006, p. 462) concluiu que foi mais um acerto de contas e um aprofundamento do que já se anunciara antes do que uma “refundação”. Após analisar o cenário internacional – desigual, com um capitalismo internacional opressivo para a América Latina, atualizando os termos “anti-imperialismo, antimonopolismo e antilatifundiário” –, o PT preconizou o esgotamento do modelo revolucionário e de construção socialista – iniciado com a Revolução Russa de 1917 –, e se propôs a construir uma nova ordem social fundada na “democratização do poder”.

O partido “corrigia” sua formulação estratégica anterior, que supunha a necessidade de chegar ao poder do Estado destruindo o domínio político da burguesia, e apontava como caminho correto “a progressão da ‘democracia e da liberdade’ entendidas como uma democratização da sociedade civil”, esta expressa numa “nova ordem de cidadania plena” (Iasi, 2006, p. 466). A centralidade da democracia e a estratégia pautada na disputa de hegemonia estavam associadas à

meta socialista afirmada, que agora não caminhará mais pela negação revolucionária da sociedade civil.

Para Iasi (2006, p. 471), “certas afirmações estavam se tornando uma ‘fraseologia’ superada em comparação à realidade, cada vez mais perto de um ‘partido reformista democrático’”, cujo meio para superar o capital seria a radicalidade democrática, agora transformada simultaneamente em “meio e fim”.

O problema é que parece ter ocorrido, na avaliação de Iasi (2006, p. 475), o esquecimento de que “as formas políticas são parte de uma totalidade dinâmica fundada na maneira como se produz e reproduz a existência. É aí que se funda a ordem do capital e não no Estado, esta abstração universal”. É a velha confusão acerca do conceito de hegemonia em Gramsci, que, como já vimos, esquece que a “hegemonia vem da fábrica”. É isso que possibilita ao capital “emprestar seu Estado” até para os trabalhadores tomarem conta, desde que eles não alterem seus fundamentos, ou seja, “as relações sociais de produção e as formas de propriedade a elas associadas”.

Esse socialismo ético e político tem uma feição econômica própria, mesclando elementos da ordem do capital e do “socialismo”: defende a pluralidade das formas de propriedade, cuja solução para os problemas nas relações de produção e de distribuição daí decorrentes seria o “planejamento estratégico e democrático”. Como a superação do mercado se daria pelo “fortalecimento das formas socializadas e coletivas de produção e o desenvolvimento tecnológico” (Iasi, 2006, p. 481), o que prevalecia nessa argumentação era a necessidade de desenvolver ainda mais o capitalismo, para então gerar condições para a ruptura socialista.

Interessante é que aqueles que queriam dar ênfase à “esfera política”, contra um suposto determinismo econômico, caem no mais puro determinismo mecânico da Segunda Internacional, perdendo a chance de localizar exatamente o espaço da ação política em toda a sua objetiva subjetividade. O horizonte socialista... continua um horizonte (Iasi, 2006, p. 481).

O PT ia assim propondo um acúmulo de forças, para crescer o poder dos trabalhadores e seus aliados até ser possível substituir o capitalismo pelo socialismo, mas a ruptura era transformada em não mais que um momento e a revolução seria o ato culminante de um processo.

A classe burguesa, por sua vez, atuava articuladamente no sentido de assegurar a hegemonia do capital e cooptar as ações dissidentes. No governo Collor (1990-1992), além da criação da FS, que defendia o “diálogo” e a “colaboração de classes”, foi importante a atuação da organização política empresarial: o Pensamento Nacional de Bases Empresariais (PNBE), criado em 1987, em São Paulo, por empresários ligados à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Inicialmente empenhado na mobilização e discussão de ideias e projetos destinados à aparelhagem estatal e à sociedade civil, ele assumia agora como objetivos centrais disputar a representação empresarial e construir um novo projeto de sociabilidade burguês.

Martins (2009, p. 129) destacou sua defesa de temas como democracia, participação e representatividade, bem como sua rejeição a “uma plataforma política neoliberal de caráter ortodoxo”. O PNBE liderou o fórum e tornou-se um articulador nacional, mediando as relações entre os trabalhadores, os empresários e o governo, ao procurar arrefecer as pressões populares e estabelecer acordos de curto prazo entre as partes.

O PNBE foi responsável pelos primeiros passos em torno da “democracia dialógica” e de valorização de novos “arranjos democráticos” no Brasil. Isso indica que os princípios políticos norteadores desse movimento mundial já estavam sendo incorporados por organizações empresariais brasileiras antes mesmo de seu programa orientador, a Terceira Via, assumir um grau mais elevado de sistematização, isto é, na forma de um programa, o que veio a ocorrer alguns anos mais tarde (Martins, 2009, p. 130).

Os empresários definiam estratégias comuns e criavam referências para “repolitizar a política” e redefinir o modelo de sociabilidade,

por meio de ações distintas. Dentre elas podemos citar o envolvimento na campanha *Ação da Cidadania Contra a Miséria, a Fome e pela Vida*, de 1993, criado por uma Organização Não Governamental (ONG) e pela CNBB, que contou com o apoio da CUT; a criação da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente; a criação da Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania (Cives), que organizou um canal direto de diálogo com as lideranças do PT, gozando “de grande prestígio e de legitimidade política junto à direção nacional” (Martins, 2009, p. 131). A partir do fortalecimento dessa relação, intelectuais do PNBE e do Cives também procuraram articular um laço político com dirigentes sindicais da CUT, com o objetivo de edificar um sólido “pacto social”.

Nas reuniões da CUT, de 1992 e 1993, e no V ConCUT em 1994, confirmou-se a consolidação de uma estratégia próxima à da FS, de um sindicato de negociação, limitado à conquista de reformas na ordem capitalista, abandonando a luta pela superação da sociedade de classes. Isso ficou claro tanto pela participação da CUT nas câmaras setoriais como uma de suas principais táticas, quanto pela diminuição drástica das greves.

[...] Trata-se, portanto, de uma *mudança política substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada no trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da cidadania* (Tumolo, 2002, p. 129).

Os Planos Nacionais de Formação, de 1993 a 1994, defenderam a necessidade de enfrentar os desafios para consolidar a CUT e assim assegurar os interesses dos trabalhadores, da democracia e da cidadania no Brasil. A CUT (apud Tumolo, 2002, p. 184) preconizava a “combinação” de uma “ação reivindicativa” com uma “ação propositiva”, já que as práticas da década de 1980 seriam insuficientes para os anos de 1990. Seria preciso extrapolar “a cultura economicista”, afirmar a “democracia como valor universal” e combinar

ações mobilizadoras que tivessem como eixo central “o pleno direito do exercício da *cidadania*”.

Consolidava-se um “processo de profundas mudanças na formação sindical cutista, que agora, de forma transparente, entra em total sintonia com a estratégia propositiva e negociadora da terceira fase da Central”. Esta, gradativamente, perdia o “caráter classista em troca do horizonte da *cidadania*” (Tumolo, 2002, p. 185).

O 8º Encontro Nacional do PT (1993), por sua vez, foi marcado por uma nova conjuntura política: o fiasco do governo Collor e seu *impeachment*, que recolocaram a possibilidade da disputa eleitoral à presidência. Houve, todavia, uma divergência interna fundamental, inclusive no interior da corrente majoritária.

O setor denominado “centro esquerda” defendia uma moderação do programa e uma ampliação de alianças em direção ao centro, a fim de obter a vitória eleitoral. Essa aliança incluía o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), além de setores do PMDB e PDT, que se somariam à Frente Brasil Popular da esquerda (PT, PCdoB, PSB – Partido Socialista Brasileiro, etc.). Iasi (2006) observou que as alianças propostas pelo PT se deslocavam das classes para as siglas partidárias, confundindo o caráter da luta.

Apenas para esclarecer o significado dessas alianças, lembramos que o PSDB fora criado em 1989, reunindo entre suas lideranças boa parte do empresariado brasileiro. Guiot (apud Fontes, 2010, p. 262) pesquisou suas lideranças mais atuantes e constatou que 14 delas (28%) possuíam “vinculações diretas, orgânicas, programáticas com as entidades patronais historicamente mais organizadas do país”. Dentre elas estavam a Federação Brasileira dos Bancos (Febraban), a Fiesp, o Centro das Indústrias de São Paulo (Ciesp), a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI). A história possibilitaria que FHC executasse depois o programa desse partido.

No PT, os outros setores, chamados de “Articulação de Esquerda”, temiam as mudanças propostas e insistiam no programa democrático popular e nas alianças que o sustentavam, pois estaria coeren-

te com a política de acúmulo de forças e disputa de hegemonia para atingir a meta socialista. O resultado foi uma votação em que venceu a manutenção da proposta da “Revolução Democrática”, que iniciasse reformas estruturais para construir uma nova ordem social.

A conquista da presidência era o elemento fundamental na disputa de hegemonia dos trabalhadores e o programa manteve as bases anticapitalistas, antilatifundiárias e anti-imperialistas; as alianças com a classe média, trabalhadores, marginalizados, pequenos e médios empresários; e as tarefas democráticas e populares. Para o PT isso qualificava o conteúdo da meta socialista, em oposição aos conservadores da formulação de centro-esquerda.

No programa democrático popular enfatizava-se o papel do Estado para organizar e planejar a economia, diminuindo as desigualdades sociais e regionais, fortalecendo um mercado interno de massas e os setores produtivos, contra o neoliberalismo e o setor especulativo ligado ao capital financeiro nacional e internacional. Combinava-se mecanismo de mercado com intervenção do Estado, tendo como base de sustentação o “desenvolvimento econômico” orientado para atender às necessidades da maioria da população.

A conjuntura novamente levaria à derrota do PT nas eleições presidenciais, impedindo o desenvolvimento dessa estratégia democrático popular. O governo Itamar se fortaleceu com o plano econômico de controle da inflação e seu ministro identificado com o Plano Real, FHC, do PSDB, obteve a vitória com a aliança com o Partido da Frente Liberal (PFL).

Com os elementos de credibilidade eleitoral que o PSDB aportou, a burguesia brasileira e seus sócios internacionais conseguiram o suporte necessário para consolidar seu projeto estratégico, confundindo seus adversários, e elaborar suas estratégias de atuação. Vejamos as principais alterações ocorridas na era FHC (1995-2002), para então verificarmos seus desdobramentos políticos para a CUT e o PT.

FHC atuou sobre a batuta empresarial, com um programa de governo cuja elaboração intelectual, segundo Fontes (2010, p. 263), “pode ser encontrada no livro da Fiesp – *Livre para Crescer* – pu-

blicado em 1990”. No programa era claro o “predomínio do grande capital em vias de intensíssima concentração”, definindo os papéis do Estado e suas respectivas políticas econômicas e sociais, bem como a “atuação pedagógica” que as organizações empresariais deveriam adotar, voltada à formação de pessoal para “administração de conflitos”. O sentido da democracia era limitado ao seu aspecto gerencial, admitindo-se o conflito, desde que limitado ao razoável e gerenciável, exigindo-se a redução das pautas da classe trabalhadora. “Para os renitentes, a repressão seria feroz” e apoiada pela mídia, como foi visto no caso do MST, nas duas gestões de FHC. Uma nova sociabilidade ia sendo definida em consonância com a expansão do capital em todas as esferas da vida social.

O período FHC (1995-2002) caracterizou-se, portanto, pelo ataque concertado (o eufemismo *concertação social* o designava) aos direitos sociais e, sobretudo, às organizações mais combativas dos trabalhadores, seja de maneira abertamente violenta contra entidades de trabalhadores que resistiam (caso, por exemplo, do sindicato dos petroleiros), pela permanência e aprofundamento da truculência policial, seja pela violência indireta – privatizações a toque de caixa e estímulo às demissões. À violência somava-se uma nova “pedagogia da hegemonia” difundida pelas entidades empresariais e governamentais, abrangendo o universo sindical, escolar (em todos os níveis, do elementar ao ensino superior), igrejas, entidades associativas e culturais e praticamente toda a mídia, agindo intensamente para espalhar a dinâmica do capital em todos os espaços organizativos. [...] (Fontes, 2010, p. 264).

A atuação empresarial na construção da nova sociabilidade requerida para o capital na nova conjuntura foi bastante eficaz. O PNBE e a Cives, por intermédio de um de seus principais intelectuais, Oded Grajew, articulou uma viagem para Israel, em 1997, que reuniu lideranças do PT, da CUT e da FS, além de empresários. O objetivo era conhecer as estratégias empregadas no “pacto social” israelense, que havia acabado com uma inflação de 30% ao mês.

Segundo Grajew (apud Martins, 2009, p. 131), Lula teve um papel fundamental, pois, “apostando desde aquela época na construção de um pacto social, empenhou-se comigo para quebrar as resistências e preconceitos”.

O governo FHC, por sua vez, foi fundamental para a implantação do chamado “neoliberalismo da Terceira Via” no Brasil. Martins (2009) o caracterizou como uma política de incentivo às alianças entre capital e trabalho e às parcerias entre governos e organizações sindicais. A participação e a cidadania se tornavam mecanismos potencializadores da hegemonia do capital na América Latina e as proposições estratégicas da classe trabalhadora se rendiam a essa ideologia, entrando em sintonia com a nova sociabilidade que se constituía.

Nesse período o empresariado atuou de forma intensa na sociedade civil, expandindo-se para o campo antes exclusivo das políticas públicas. Houve a criação do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), em 1995, com o objetivo de organizar e ampliar a intervenção burguesa na questão social, por meio do chamado “investimento social privado” (que substituiu a noção de filantropia); bem como a criação do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, em 1998, visando estimular uma nova conduta empresarial.

Defendia-se a ampliação do número de organizações da sociedade civil e a importância da “responsabilidade social empresarial”, além de um modelo de gestão que ordenasse a nova sociabilidade pelo redirecionamento do trabalho das organizações populares, que deveriam ser educadas para incorporar os preceitos burgueses da colaboração e da conciliação social (Martins, 2009). O Instituto Ethos teve importância fundamental para criar uma mudança cultural empresarial, voltada para a responsabilidade social, que envolvia o respeito aos direitos da cidadania e trabalhistas, o incentivo à mobilização do voluntário, a promoção social, a preservação ambiental, o diálogo, a transparência e o desenvolvimento sustentável.

A intervenção burguesa adquiria um novo sentido na educação para a sociabilidade capitalista no limiar do século XXI, segundo Martins (2009, p. 154), ampliando “as intervenções diretas dos empresá-

rios”. Estas envolveram “mobilizações mais complexas e ações mais dinâmicas para alcançar um horizonte mais amplo”, este expresso em noções como uma “sociedade mais justa” e um “mundo melhor”.

Netto (2010, p. 7) analisou o contexto material desse período e constatou que o “novo” da era FHC foi a apropriação do comando estatal pelo capital parasitário-financeiro, que já estava representado no Executivo “desde a agonia da ditadura instaurada em abril de 1964”. Sua herança residiu na privatização do patrimônio público, no aumento da dívida líquida do setor público, em taxas de crescimento residuais, no aumento do desemprego e da informalidade, bem como em uma intensa concentração de renda. Por meio da desqualificação de seus opositores, de uma criminalização do dissenso, da demagogia nos processos eleitorais, o governo do PSDB assegurou a consecução dos objetivos do capital.

O Estado era assim remodelado, nos moldes do que acontecia nos países centrais, com o chamado “neoliberalismo”, mas já numa versão não tão ortodoxa, denominada de “neoliberalismo da Terceira Via”. O desmonte das organizações populares era feito pelo interior, por meio do fomento à expansão da sociedade civil. Asseguravam-se novos setores de atividade capitalista para gerenciar a força de trabalho sem direitos e expandir a direção burguesa sobre o conjunto das atividades sociais, contribuindo no refluxo das lutas da classe trabalhadora.

A ampliação do mercado capitalista era acompanhada da redução relativa da utilização da força de trabalho, como vimos anteriormente. Isso provocava um incremento estrutural do desemprego e a redução e/ou eliminação das alternativas para a produção da vida, ou seja, da própria sobrevivência. O resultado não era apenas a subsunção real do trabalho ao capital, mas sim a subsunção real da vida social ao capital, que passa a dominar praticamente todas as atividades humanas.

A subsunção real do trabalho e a subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital transformaram-se, na contemporaneidade, em subsunção real da vida dos trabalhadores ao capital. Mais do que isso, tendo em vista o controle do capital sobre toda a vida social, transformam-se em

subsunção real da vida social ao capital. Dessa forma, o controle do processo de trabalho realiza-se por intermédio da vida social, o primeiro subordinando-se ao segundo, de tal maneira que o capital tende a prescindir de um controle mais sistemático e hostil sobre os trabalhadores no âmbito dos processos de trabalho, dispensando, inclusive, os empregados que desempenham esse tipo de função, tendo em vista o autocontrole exercido pelos próprios trabalhadores. Tudo isso significa, portanto, o coroamento da articulação orgânica do “espaço do trabalho” e do “espaço fora do trabalho” num único e mesmo “espaço”, o *locus* do capital (Tumolo, 2003, p. 174).

Os rumos da classe trabalhadora eram afetados profundamente por esse contexto. Os Planos Nacionais de Formação da CUT, elaborados a partir de 1995, expressaram o resultado do processo de mudanças na estratégia formativa, pulverizando as atividades de formação, atendendo a diversos sujeitos políticos, de acordo com as demandas conjunturais. Nesse mesmo período deixaram de funcionar escolas de formação, subsistindo regularmente apenas duas delas. Logo a seguir emerge a mudança mais significativa, quando a CUT e a formação sindical passaram a desenvolver atividades de “formação profissional”. Até 1994 a CUT não deliberava sobre a realização desse tipo de atividade, preferindo a intervenção junto ao governo e empresas que a desenvolviam, mas a partir da 7ª Plenária Nacional, em 1995, isso se modificou.

Sob o argumento do desemprego e da “marginalização” do setor informal, a CUT defendeu que a oferta de qualificação profissional seria fundamental, passando a ser vista como solução para os problemas identificados. Ela se credenciava assim para disputar os recursos financeiros no âmbito do convênio do Fundo de Amparo ao Trabalhador – Sistema Nacional de Emprego (FAT-Sine), para realização da formação profissional, trazendo uma ampla polêmica nos espaços oficiais da formação sindical. Nos debates do 12º Encontro Nacional de Formação (Enafor), em 1997, essa polêmica era visível, embora esses debates não afetassem os compromissos oficialmente já assumidos,

em que a CUT assinara convênios com os órgãos governamentais para realizar as formações a partir de 1998².

Tumolo (2002) identificou ainda nesse período a constituição do primeiro empreendimento empresarial da CUT, em 1997, através da Escola Sul, sediada em Florianópolis. Ela passou a operar como uma agência de turismo, além de ser um Centro de Formação Profissional na área de turismo, hotelaria e restaurante. Foi a primeira vez que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) concedeu um financiamento para uma entidade sindical, que também contou com recursos do sindicato alemão DGB (29%), doações de sindicatos filiados à CUT (14%), de campanhas (8%) e do governo estadual de Santa Catarina (12%) e da Prefeitura de Florianópolis (5%). Por estes fatores foi possível delinear uma terceira fase da evolução da formação sindical da CUT, iniciada a partir de 1994-1995. Ela assentou a formação sindical em núcleos temáticos, em detrimento dos programas de formação, e se consolidou, não sem resistências, com a formação profissional e a criação do complexo empresarial da Escola Sul. Ocorria assim a subsunção da formação sindical à lógica da formação profissional, perdendo as lutas e as estratégias da CUT seu caráter classista e anticapitalista.

A ideologia burguesa da “responsabilidade social” avançava e assegurava sua condição de classe dominante. Ao lado da Igreja, a classe trabalhadora se envolveu com esses apelos e propostas empresariais, no início do século XXI. A CUT, praticando uma política de conciliação com o neoliberalismo, desarmou os trabalhadores para reagir contra a difusão dessa ideologia. Ela não opôs grandes barreiras às iniciativas empresariais de transformar o trabalhador em cidadão-voluntário, em colaborador da empresa e da responsabilidade social

² Para se ter uma noção do montante de recursos mobilizados pela CUT para a formação profissional, dois projetos denominados de “Formação Integral” absorveram cerca de três milhões de reais do FAT para habilitar mil formadores e dois mil conselheiros das comissões estaduais e municipais de emprego e trabalho. Outro dado importante é que no final de 1997, Delúbio Soares de Castro, então representante da CUT e presidente no Conselho Deliberativo do FAT, sugeriu um aumento das verbas do FAT de cerca de 360 milhões de reais para cerca de um bilhão de reais. Criava-se assim a possibilidade da CUT disputar um montante maior de recursos.

e, portanto, em “peça” importante na construção da “empresa-cidadã”. Segundo Martins (2009), a própria CUT validou a prática do voluntariado e da responsabilidade social³ em uma de suas resoluções, em 1999. Ser voluntário acabou se tornando um critério de “empregabilidade” observado pelos empresários, que incentivavam diversas iniciativas de voluntariado para demonstrar o seu compromisso social.

A postura conciliadora da CUT lhe rendeu o título de “CUT-Cidadã”, propositora de um “sindicalismo-cidadão”, largamente praticado pela FS. Incentivavam-se os sindicatos a reproduzirem comportamentos da “empresa-cidadã” e o resultado desse posicionamento acrítico foi a dificuldade de organizar um movimento de resistência a essa hegemonia, de uma pedagogia contra-hegemônica orientada para o socialismo. Martins (2009) constatou que as organizações sindicais desenvolviam projetos sociais e incentivavam o voluntariado como forma de responder às deficiências das políticas sociais.

No caso do PT, a derrota eleitoral de 1994, que foi atribuída à direção de esquerda, abriu espaço para uma nova inflexão moderada. Do 10º (1995) ao 12º (2001) Encontros Nacionais, durante os governos de FHC, que acentuou as medidas neoliberais, houve uma série de derrotas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais. O PT, porém, aumentou o número de parlamentares, de administrações municipais e chegou ao governo de alguns Estados, crescendo o poder da base parlamentar, que substituíu gradativamente a base partidária.

O 10º e 11º Encontros estabeleceram a necessidade de uma “nova orientação estratégica”, em que se percebe a substituição do discurso anticapitalista pela ênfase “antineoliberal”, que passava a definir o horizonte estratégico, caminhando para um programa moderado e para a ampliação do leque de alianças, substituindo assim o caráter socialista

³ A ampliação do alcance da ideologia da responsabilidade social no Brasil até 2002 foi reforçada por três acontecimentos de âmbito internacional, conforme análise de Martins (2009). O primeiro foi a realização de parcerias entre o GIFE, o Instituto Ethos e organizações empresariais internacionais, com o objetivo de sintonizar e fortalecer as ações realizadas no país. O segundo foi a atuação da Organização das Nações Unidas (ONU) na criação do “Pacto Global”, lançado no ano 2000; e por último tivemos a promulgação do Ano Internacional do Voluntariado, em 2001, também por intermédio da ONU.

por um “projeto nacional de desenvolvimento”. Ao tentar se diferenciar de um “nacional-desenvolvimentismo caduco”, o PT lança um projeto fundado em três eixos: uma política econômica com reformas sociais; a defesa da nação e da democracia, para ampliar a cidadania, os direitos humanos; e o controle do Estado pela sociedade, para enfrentar a exclusão social. A tentativa do PT resultou frustrada, pois não passou de uma retomada do nacional desenvolvimentismo dos anos 1950 e 1960, só que mais na versão jusciana do que do próprio PCB.

Como vemos, não se trata de um nacional-desenvolvimentismo “caduco, mas de um ‘novo’”. Dizíamos anteriormente que o projeto estratégico afirmado no 5º Encontro Nacional buscava se distanciar da formulação de uma etapa democrática apresentada pelo PCB na década de 1950 em dois aspectos: o caráter “nacional” e a negativa em proceder uma aliança com a burguesia. Eis que o problema se resolve. De um lado, o caráter nacional passa a ocupar, cada vez mais, o lugar central antes ocupado pela polarização de classes; não se trata mais de “projetos de classe”, mas do embate de dois projetos para a “sociedade brasileira”: o neoliberal, restritivo, privatista e comprometido com a especulação e o capital internacional, e o projeto democrático, (Observem que começa a desaparecer o qualificativo “popular”) que interessa a toda a nação. Em seguida, como é natural, a base deste projeto, agora nacional, deve ser “uma aliança social mais ampla”. Durante anos a elaboração permaneceu nesta generalidade, seria apenas no 12º Encontro (2001) que esta “nação” toma forma e aparece a face de nossa velha conhecida: a burguesia (Iasi, 2006, p. 509-510).

O PT incluía assim em suas alianças os empresários produtivos de qualquer porte, sem excluir os de outras nações, desde que fossem produtivos, tendo como oponentes os “especuladores” e “rentistas”. O novo modelo de desenvolvimento se daria nos marcos do “estado de direito”, tendo os trabalhadores como sua base de sustentação principal, embora fosse um “projeto nacional”, já que unificava a nação com todos os seus setores. A questão da justiça social seria

prioritária e para isso a condição era a retomada do “crescimento econômico”, agora sem qualquer qualificação capitalista, apresentada como interesse nacional.

Desapareciam assim as metas antimonopolistas e anti-imperialistas, e a meta antilatifundiária era reduzida a vagas referências à reforma agrária. O socialismo desapareceu por completo das diretrizes do programa de governo e só reapareceu uma vez nas resoluções, associado à “defesa de valores”.

Fica evidente o quanto as estratégias do capital foram acumulando vitórias sobre a classe trabalhadora e isso no plano mundial, adequando também a CUT à sua ordem, por meio de diversas táticas políticas e da consolidação do novo padrão de acumulação capitalista. Uma das táticas já apontadas e que obteve efetivo sucesso foi a criação da FS, voltada à conciliação entre capital e trabalho e à obtenção de resultados no plano mais imediato. Outras táticas burguesas obtiveram a adesão da CUT, desviando-a eficazmente de um objetivo estratégico mais combativo:

[...] a própria CUT seria neutralizada através de sua participação subalterna em agências do Estado, como o FAT, e de assentos em conselhos de fundos de pensão. Se a ala mais combativa da Central lutou contra as privatizações, outros integrantes da CUT atuavam como partícipes compradores de leilões privatizantes, integrando os conselhos dirigentes dos Fundos de Pensão (GARCIA, 2008). (Fontes, 2010, p. 334).

Além da disputa com a FS e outras centrais brasileiras, há elementos internos à própria CUT que também afetaram a mudança estratégica ocorrida na passagem dos anos de 1980 para a década de 1990: a burocratização que sacrificou sua democracia interna, a estrutura oficial que permaneceu, sua filiação à Confederação Internacional das Organizações Sindicais Livres (CIOSL) e os cursos realizados junto às centrais sindicais de linhagem socialdemocrata, bem como a política interna de entendimento nacional (Tumolo, 2002).

Dentre os elementos determinantes desse processo de readequa-

ção estratégica da CUT como resposta à realidade existente, além das profundas transformações econômicas em curso desde o final do século XX, é preciso levar em conta também os aspectos de ordem política, no Brasil e no mundo.

[...] Pode-se mencionar, além de outros, a derrocada dos países socialistas liderados pela ex-URSS, tendo como símbolo a queda do muro de Berlim, o fracasso da experiência revolucionária sandinista, que serviu, durante algum tempo, como modelo ou referência para diversos movimentos sociais do “campo da esquerda”, inclusive no Brasil, e principalmente as duas derrotas eleitorais de Luis Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, notadamente aquela de 1989 (Tumolo, 2002, p. 130-131).

Os mesmos fatores foram responsáveis também pelas alterações estratégicas do PT, que realizou seu II Congresso em 1999. Houve então um importante embate, quando se defendeu a retirada do termo socialista de suas metas estratégicas. Conforme observou Iasi (2006), o termo socialismo acabou conservado num anexo às resoluções e num parágrafo das resoluções, dissociado de qualquer medida de governo.

Nesse II Congresso ocorreu ainda a mudança nas eleições das instâncias de direção do partido, que antes eram precedidas do debate da política e agora precederam o debate, moldando o partido nos limites da democracia representativa que prevalece na sociedade. O 12º Encontro de 2001 consolidou a ampliação de alianças e a moderação programática, consagrando a aliança com o empresário José Alencar, do Partido Liberal (PL), levando à vitória do PT nas eleições presidenciais de 2002.

A transformação do PT sacrificou principalmente a independência de classe ao viabilizar a formulação democrática popular. A inflexão sofrida desde o final da década de 1980 e que se explicitou na década de 1990, levando o partido à conquista do governo federal no início do século XXI, foi produto da combinação de três processos. O primeiro foi a possibilidade concreta da vitória eleitoral em 1988, que se mostrou frustrada; o segundo a reestruturação produtiva do capital

que nesse período minou a independência do movimento operário; e o terceiro foi a crise nas experiências de transição socialista, especialmente a URSS, que entrara em colapso, conforme já apontado. Segundo Iasi (2012, p. 311) esses “vetores se combinam para gerar um resultado inesperado: a possibilidade de chegar ao governo federal, mas sem a correlação de forças que permitiria a implantação das reformas democráticas e populares”.

A solução encontrada no campo de uma estratégia democrática e popular era seguir o acúmulo de forças dentro do espaço institucional, agora estratégico, dando continuidade ao que se supunha já estar sendo realizado nos espaços institucionais menores conquistados pelo PT. Como a correlação de forças e a consciência de classe eram insuficientes para uma ruptura socialista, propuseram-se as reformas democráticas e populares, mas agora a correlação de forças se tornava ainda mais precária, impedindo as reformas e as restringindo ao campo democrático. Isso se devia à correlação da luta de classes, responsável pela “metamorfose” ou “transformismo”, quando se chocaram dois interesses:

[...] os interesses da classe trabalhadora retomando seu processo de luta com a crise da autocracia e os interesses de uma camada burocrática que se especializou na gestão dos espaços institucionais ocupados (partido, sindicatos, espaços governativos ou parlamentares). Tal contradição se materializa na questão das eleições presidenciais e nas sucessivas derrotas de Lula (em 1989, 1994 e 1998), o que leva um setor do PT a defender a tese segundo a qual seria necessário ampliar as alianças, o que implicaria uma moderação programática, para que fosse possível ganhar as eleições (Iasi, 2012, p. 312).

A inflexão é consagrada na vitória eleitoral de 2002, quando se passa ao campo moderado rumo ao centro do espectro político e ao desenvolvimento dos compromissos de governabilidade, resultando no desmonte da independência de classes e numa aliança de centro direita. A trajetória do PT no século XXI demonstra sua rendição ao

pragmatismo político, defendendo os interesses de vencer, governar e se reeleger.

O PT chegava ao governo, em 2003, alçando Luiz Inácio Lula da Silva à condição de presidente, à frente de uma coligação de partidos e uma aliança de forças sociais, numa campanha eleitoral marcada pela utilização de um intenso *merchandising* que dissolvia as tiradas demagógicas do candidato na apresentação do líder transformado no “Lulinha paz e amor”. Netto (2010, p. 9) constatou que tanto a campanha de 1998 quanto a de 2002, “foram o sinal epidérmico de um processo de fundo, que poucos analistas acompanharam ao longo de seu curso”. A legitimidade do governo Lula lhe conferia a força necessária para articular um bloco político-social que assegurasse a governabilidade. Para surpresa de muitos, o PT não só manteve a mesma orientação macroeconômica da era FHC, mesmo antes tendo se constituído no seu núcleo duro de resistência e oposição, como a aprofundou. Inaugurava uma conjuntura que teria sim, um traço distintivo em relação à era FHC:

O traço distintivo da conjuntura aberta em janeiro de 2003 reside, essencialmente, em que *a política proposta pelo segmento parasitário-financeiro do grande capital é, a partir de então, conduzida, em seu conteúdo determinante, por um governo à frente do qual encontra-se um partido que, até sua posse, encarnava a sua negação – e política que agora, com o PT no Executivo federal, não encontra nenhuma resistência parlamentar-institucional* (Netto, 2010, p. 14).

Para o presidente e seu núcleo mais próximo, a política social mantém vínculos miraculosos com a política econômica, só que o leque de alternativas possíveis – que são até significativas em relação ao governo FHC, principalmente no âmbito gerencial – é posto pela direção da classe que conforma a política macroeconômica, por isso há limites estruturais, sendo a última palavra a da equipe econômica. É por isso que Netto (2010, p. 17) preconizou que não dá para obscurecer essa limitação estrutural das alternativas possíveis, que, todavia, devem ser exploradas e tem relevância. Esse procedimento

“deve ser criticado de modo radical”, tanto por uma razão política, já que assim “perde-se de vista o caráter essencial da *direção de classe* da orientação macroeconômica do governo petista”; quanto por uma razão “prático-interventiva”, pois sem essa crítica, “o estreito marco do imediatamente possível torna-se o horizonte do ideal”.

A conclusão de Iasi (2006, p. 563) nos parece expressar bem o resultado obtido pela classe trabalhadora com a ascensão do PT à presidência: é “triste, profundamente triste, que o PT tenha se transformado no exato retrato daquilo que queria negar” e esse desfecho reflete “a sina” da classe trabalhadora “quando submetida à sociedade do capital”: ela mais uma vez via “o produto de sua ação distanciar-se, objetivar-se em algo que se tornava cada vez mais estranho a ela”.

A relação do governo Lula com as resistências da classe trabalhadora foi dotada de um *mix* de truculência e sedução – agora reforçado por sua legitimidade, mas que foi uma continuação das políticas adotadas na década de 1990 –, o que acabou por concluir a desfiguração das direções sindicais no Brasil. Fontes (2010, p. 337) recuperou importantes medidas essenciais nesse processo: o PT alavancou a concentração de capitais, tanto por intermédio dos fundos de pensão (que até a década de 1990 estavam principalmente em poder dos trabalhadores públicos e das autarquias estatais) quanto de fundos de investimento.

Os fundos de pensão converteram-se “em controladores de empresas e em impulsionadores da centralização e concentração de capitais no país” e evidenciaram também a possibilidade de captar, além de recursos, “gestores qualificados forjados no movimento sindical, como elementos fundamentais no apassivamento dos trabalhadores pelo capital”. Por meio de variadas táticas a classe trabalhadora foi sendo amoldada à ordem do capital, levando ao “transformismo” previsto no corpo teórico gramsciano:

O capital em sua forma madura, parasitária, exige que seu domínio implique em um grau cada vez maior de cooptação e apassivamento do proletariado. Nas palavras de Gramsci, um “transformismo”, ou seja, uma “absorção gradual mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos

elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliáveis inimigos” (Gramsci, 2011, p. 318). (Iasi, 2012, p. 286).

O projeto do PT, desfigurado pela inflexão à direita que se processou, passou a aceitar a ordem como um limite insuperável. A democracia de cooptação assumida permitiu disciplinar a luta de classes, por meio de um pacto social que atende aos interesses de acumulação do capital, garantindo o crescimento econômico, as reformas e o ajuste do Estado. Isso incluía o desmonte das políticas públicas, para sua sustentabilidade e governabilidade, oferecendo também “o fundo público como alvo da valorização do capital estrangulado por sua crise” (Iasi, 2012, p. 315).

De acordo com Neves (apud Martins, 2009), no primeiro governo Lula foi possível concluir que a nova pedagogia da hegemonia era mantida em pleno funcionamento para reforçar três objetivos pedagógicos estabelecidos na conjuntura anterior: a consolidação da cidadania ativa, baseada no voluntariado; a reorganização do papel das instituições da sociedade civil para formar uma ampla rede de difusão da nova sociabilidade; e o fortalecimento das organizações que atuam na execução das políticas sociais em parceria com a aparelhagem estatal⁴.

A CUT acabou aderindo ao novo padrão de sociabilidade, incorporando plenamente a importância da responsabilidade social. No 1º de maio de 2004, ela realizou em São Paulo um grande ato em favor da cidadania: foi um evento que seria patrocinado pelos empresários, semelhante à Ação Global, da Rede Globo e Serviço Social da Indústria (Sesi), em que ofereceu diversos atendimentos à população. A CUT também passou a integrar o “Grupo de Trabalho Responsa-

⁴ O governo FHC estimulava e criava organizações da sociedade civil para atuar na execução de políticas sociais, as fundações privadas e associações sem fins lucrativos. De 1996 a 2002 houve um crescimento de 157%, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), totalizando 276 mil organismos. Muitos deles estavam aptos a receber verbas do fundo público e se beneficiar com isenções fiscais, já no primeiro ano do governo Lula. Conforme estimativa de 2006, este governo ampliou o uso de dinheiro público para a realização de suas tarefas, atingindo cerca de 7,5 bilhões ao ano, embora tenha feito alguns ajustes organizativos e técnicos (Martins, 2009).

bilidade Social e Combate à Pobreza”, criado em maio de 2003, formado por outras associações como a Fundação Banco do Brasil, o Instituto Ethos, etc. Em 2006, havia uma complexa e eficiente rede de aparelhos privados de dominação burguesa, “com grande capacidade de atuação, dificultando ainda mais a organização de estratégias de contra-hegemonia no Brasil” (Martins, 2009, p. 250).

Para a efetivação da democracia de cooptação, focalizaram-se ações sociais voltadas ao combate da pobreza absoluta, que se tornou uma das ações táticas para garantir a hegemonia burguesa, desde a década de 1990. Fontes (2010) constatou ter havido uma conversão mercantil-filantrópica dos movimentos sociais e das lutas de classe, já iniciada na década de 1970, mas que se aprofundou nos anos de 1980 e se explicitou na década de 1990. Contribuíram nesse processo o surgimento das ONGs, Associação Brasileira de Organizações não Governamentais (Abong), Fundações e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil), bem como o proclamado “apoliticismo” das entidades associativas da sociedade civil, tendo como um de seus resultados uma crescente “profissionalização da militância”.

[...] Deslocava-se a articulação entre as lutas, que até então mantinham uma unidade tensa em torno da configuração das classes sociais no Brasil, para o terreno mercantil-filantrópico, já de longo tempo preparado no cenário internacional por entidades similares e cujo teor voltado para a pobreza era defendido e difundido pelo Banco Mundial (PEREIRA, 2009). A pobretologia – e não um estudo da relação entre as classes e destas com as formas específicas da acumulação de capital – se difundia, [...], culminando numa espécie de grande acordo nacional em torno da cidadania contra a fome ou a miséria, extremamente tímida, entretanto, para apontar as razões da produção da fome ou da miséria. Limitava-se aos efeitos. [...] (Fontes, 2010, p. 347).

O que se consolidava era um “ativismo estéril” ao lado do apassivamento da classe trabalhadora, cuja base material era a precarização das condições de trabalho decorrentes da reestruturação produtiva que se processava para assegurar as condições de acúmulo do capital.

[...] Os trabalhadores são silenciados pelo alto, através da associação de sindicalistas à gerência do capital, e por baixo, através do emaranhado de entidades mercantil-filantrópicas, configurando políticas generalizadas de gotejamento para as camadas sociais mais fragilizadas ou disseminando práticas laborais totalmente desprovidas de direitos. Resulta num apassivamento contido no formato de uma democracia restrita que, ao menos por enquanto, vem liberando de peias o comportamento predatório do capital transnacional brasileiro e seus associados (Fontes, 2010, p. 348).

Democratização da democracia, na acepção da Terceira Via em vigor, significa a reconstrução do Estado no sentido da abertura de canais de participação das organizações da sociedade civil na construção da cidadania reflexiva. Para Martins (2009), trata-se de criar espaços restritos de participação popular subordinada ao poder executivo, como forma de legitimar os modelos institucionais de organização do poder sem qualquer tipo de ameaça às relações de força estabelecidas. Portanto, participação, no sentido da Terceira Via, é tão somente um instrumento utilitário para salvaguardar o direito à propriedade, à coesão cívica e à liberdade individual. As políticas sociais focalizadas e descentralizadas, sob a responsabilidade de execução do empresariado e financiadas pela exploração dos trabalhadores, fortalecem a direita para o social. Medida essa que corresponde a um Estado educador, destinado a preservar os interesses da classe burguesa como um todo, priorizando os interesses imediatos da fração financeira.

A metamorfose verificada tanto no PT quanto na CUT, foi a expressão do resultado da dinâmica da luta de classes, em que a classe trabalhadora foi sendo reconfigurada em face das novas demandas exigidas para garantir o processo de acumulação do capital. Um elemento importante nesse contexto foi o fortalecimento da burguesia monopolista, concentrada sob a direção do capital monetário, que estava em processo de plena expansão no âmbito internacional, mas também em consolidação no plano interno.

Fontes (2010) apresentou uma análise instigante em relação ao que comumente vem sendo apreendido em relação à posição da eco-

nomia brasileira no cenário mundial. Para ela, o Brasil se inseriu no movimento do capital-imperialismo, graças a um vertiginoso crescimento na concentração e centralização de capitais, que teve suporte público. Não nos cabe entrar no mérito dessa tese nos limites desse trabalho, pois há um complexo processo em andamento, que demanda estudos mais específicos, principalmente os de análise econômica. Este é de fundamental importância para entendermos as transformações contemporâneas e situarmos adequadamente as lutas e os objetivos da classe trabalhadora brasileira. Isso porque as consequências de uma estratégia equivocada são dramáticas, afastando-se cada vez mais do objetivo socialista, como foi possível constatarmos tanto no exemplo do PCB, com a estratégia democrático-nacional, nas décadas de 1950 e 1960; quanto no exemplo do PT, com a estratégia democrático-popular, a partir da década de 1990.

A democracia de cooptação, genialmente antecipada por Florestan, mas por ele descartada como possibilidade, não veio da autorreforma da autocracia, mas, inesperadamente, do desenvolvimento da estratégia democrática popular madura que desloca para o governo um setor que emerge da classe trabalhadora e dela se afasta para negociar em seu nome o pacto que acaba por resolver os problemas da hegemonia que faltava à consolidação do poder burguês no Brasil. Querendo evitar os equívocos de um socialismo sem democracia, o PT acaba por implementar o pesadelo de uma burocracia sem socialismo (Iasi, 2012, p. 316).

A constatação do apassivamento da classe trabalhadora levada a cabo pela democracia de cooptação do governo do PT não pode ser identificada com o fim da luta de classes, como vem sendo preconizado por teóricos e correntes de pensamento pós-modernos. Mesmo acuados e na defensiva, devido às complexas transformações econômicas, políticas e sociais promovidas no movimento de expansão do capital, “encontram forças para uma *resistência* pontuada por ações de natureza predominantemente molecular, mas com episódios massivos” (Netto, 2012, p. 424). Isso pode ser facilmente constatado nos últimos anos, tanto nos países do centro do sistema – como no caso da Grécia,

Espanha, Portugal – como nos países da periferia – temos o exemplo mais recente das manifestações populares no Brasil.

Isso se deve aos problemas fundamentais inerentes à ordem do capital e que se agravam ainda mais, afetando tanto a sociabilidade e a própria sobrevivência humana, quanto a viabilidade da reprodução capitalista. Netto (2012) infere que as expressivas e complexas transformações dos últimos trinta anos não modificaram a essência exploradora da relação capital/trabalho, mas universalizaram-na e intensificaram-na. A seu ver, a ordem do capital esgotou suas possibilidades progressistas, tornando-se um fator de “travagem e reversão” de novas conquistas progressistas para os trabalhadores e para a humanidade. Vários fenômenos contemporâneos atestam as soluções barbarizantes que o capital tem a oferecer para a vida social:

[...] Poder-se-iam arrolar vários desses fenômenos, da *financeirização especulativa e parasitária* do tardo-capitalismo e sua economia do *desperdício* e da *obsolescência programada*, passando pelas tentativas de centralização monopolista da *biodiversidade* e pelos *crimes ambientais* e alcançando a esfera da *cultura* – aqui, jamais a *decadência ideológica* estudada por G. Lukács atingiu tal grau de profundidade e a manipulação das consciências pela mídia atingiu tal magnitude (com todas as suas consequências no plano político imediato). [...] (Netto, 2012, p. 426).

Ao destacar a forma de enfrentamento atual da chamada “questão social”, Netto (2012, p. 427) constata que, além da filantropia nas políticas sociais, mediante as chamadas “parcerias público-privadas”; houve a emergência da “militarização da vida social”, que inclui o belicismo nas políticas de segurança pública em período de paz formal e que “se estende como *negócio capitalista privado* à vida na paz e na guerra”.

O Estado burguês acentua sua função repressiva, que deixa de ser uma excepcionalidade para se tornar um “estado de guerra *permanente*”, para dar conta dos efeitos sociais da ordem do capital. Netto (2012, p. 429) conclui que a “articulação orgânica de repressão às

‘classes perigosas’ e assistencialização minimalista das políticas sociais dirigidas ao enfrentamento da ‘questão social’ constitui uma das faces contemporâneas mais evidentes da barbárie atual”.

Leher (2010) também chamou a atenção para o alto grau de consentimento popular diante do padrão de acumulação capitalista, mesmo diante das desigualdades, perda de conquistas históricas dos trabalhadores e da destruição das políticas universalistas. Mesmo assim, ele concorda que a coerção não foi abandonada. O consenso passou a ter um forte componente educativo, como fica visível nas chamadas “políticas de pacificação” nas favelas cariocas.

[...] O Estado promove a ocupação por meio de forte aparato policial, não hesitando em promover muitas mortes “educativas”, e alardeia que agora os moradores estão livres do jugo dos traficantes e que finalmente o Estado poderá adentrar o território. Mas o Estado não é o ator principal da *governança* da pacificação. Uma miríade de ONGs e programas de parceria entre o governo e as empresas é espalhada pelo território dito pacificado, inclusive assumindo as instituições educacionais formais do Estado.

A doutrina da pacificação, adaptada do colonialismo, preconiza que a ocupação somente pode ser exitosa com a conquista de corações e mentes dos moradores locais. Assim, para que essas medidas tenham coerência e eficácia, é crucial um largo colchão ideológico. [...] (Leher, 2010, p. 12).

Operam nesse campo o deslocamento da exploração e da expropriação para a inclusão/exclusão, bem como a ideologia de que a ordem do capital é imutável e os ditos excluídos podem vislumbrar uma possibilidade de inclusão social.

No campo cultural a atual ordem do capital aprofundou suas influências, afetando ainda mais a concepção de cultura, que incorporou as características da mercadoria. A lógica do capital penetra em todos os processos do espaço cultural – seja na criação, na produção, na divulgação, na fruição ou em seu consumo –, além de desenvolver formas culturais socializáveis pelos meios eletrônicos, como a televisão,

a multimídia. A cultura que se afirma “é uma *cultura de consumo*: ela cria a ‘sensibilidade consumidora’ que se abre à devoração indiscriminada e equalizadora de bens materiais e ideais” (Netto, 2012, p. 419).

O pós-modernismo se estende a todos os âmbitos e a realidade é identificada com a imediaticidade da vida social mercantilizada, sendo apreendida unicamente no efêmero, no descontínuo, na singularidade. Desloca-se a totalidade e a universalidade, pois são superadas e acusadas de “totalitarismo”. Essa é a retórica pós-moderna, funcional à lógica do capital, que pode ser considerada um sintoma das transformações em curso, tomadas na sua imediaticidade.

O que se pode designar como *movimento pós-moderno* constitui um campo ídeo-teórico muito heterogêneo e, especialmente no terreno das suas inclinações políticas, pode-se mesmo distinguir uma teorização pós-moderna de *capitulação* e outra de *oposição*. Do ponto de vista dos seus fundamentos teórico-epistemológicos, porém, o movimento é funcional à lógica cultural do tardo-capitalismo: é o tanto ao caucionar acriticamente as expressões imediatas da ordem burguesa contemporânea quanto ao romper com os vetores críticos da Modernidade (cuja racionalidade os pós-modernos reduzem, abstrata e arbitrariamente, à dimensão instrumental, abrindo a via aos mais diversos irracionalismos). Mas, por esta mesma funcionalidade, a retórica pós-moderna não é uma intencional mistificação elaborada por moedeiros falsos da academia e publicitada pela mídia a serviço do capital. Antes, é um sintoma das transformações em curso na sociedade tardo burguesa, tomadas na sua epidérmica imediaticidade – como Terry Eagleton observou, o que os pós-modernos assumem como tarefa “criadora” (ou, segundo outros, “desconstrutora”) corresponde à própria estruturação fetichista da mercadoria e do tardo-capitalismo (Netto, 2012, p. 420).

A dissolução das identidades sociais classistas, a atomização e a pulverização imediatas da vida social, além das novas tecnologias da comunicação, alteraram as dinâmicas de vinculação e inserção so-

cial, abrindo espaço para a construção de “novas identidades”. Assim foram incorporadas e consagradas expressões particularistas, movimentando-se entre o cosmopolitismo e o localismo/singularismo, desqualificando a esfera pública universalizadora e exaltando o individualismo. A vitória do capital no campo cultural também foi significativa e o que se vê na contemporaneidade é o avanço do conservadorismo em detrimento de qualquer proposta socialista revolucionária. A consciência de classe sofreu um processo de reversão que impacta em uma inflexão conservadora no senso comum, permeado de valores como a homofobia, a xenofobia, o racismo, o pensamento antiesquerda, antipartidos, antigreves. A perspectiva barbarizante que o capital tem a oferecer na esfera da cultura para a vida social é evidente, comprovando a extensão dos efeitos dessa sociabilidade destrutiva não apenas no trabalho, mas em todos os âmbitos da vida social.

A esquerda sofre os reflexos desses acontecimentos que marcaram o final do século XX e início do século XXI, bem como os setores de direita. Neves (2010) propugna que os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil sofreram uma reconfiguração de seus projetos, o que levou a direita para o social e a esquerda para o capital. Isso porque a esquerda vem operando em prol do capital e do imperialismo, sob o argumento da necessidade de desenvolvimento; e a direita em prol do “social”, ao atuarem por meio das ONGs, das empresas-cidadãs, das parcerias público-privadas.

Complementam-se assim as estratégias da esquerda para o capital e da direita para o social, limitando as alternativas à escolha “entre ‘neoliberais com rosto humano’ e ‘pós-neoliberais neodesenvolvimentistas’ que, contraditoriamente, necessitam dos fundamentos impostos pelo neoliberalismo”. O resultado é a situação atual do movimento social anticapitalista, debilitado “diante de problemas práticos e estratégicos” (Leher, 2010, p. 14).

Nesse contexto, boa parte da esquerda só conseguiu oferecer duas opções aos trabalhadores no campo eleitoral da América Latina: ou apoiar o “menos pior”, a esquerda para o capital; ou referendar a direita, que vem incidindo vigorosamente sobre a massa da população. Esse é o desafio político atual, que requer um conhecimento teórico

rigoroso a fim de abrir perspectivas para a luta anticapitalista e para a construção de estratégias apropriadas para a classe trabalhadora.

No bojo dessas complexas questões que envolvem o conjunto da humanidade nesse início do século XXI é que nos propomos a identificar na elaboração teórica e nas proposições pedagógicas da PHC o seu projeto político-estratégico. Nosso intuito é verificar se ela conseguiu superar os limites teóricos do período anterior, que dificultavam uma análise concreta da realidade concreta, avançando em sua elaboração estratégica; e em que medida isso refletiu na sua produção teórico-política.

Algumas questões se colocam diante dessa problemática. Como a PHC acompanhou essas alterações na realidade material e em que medida isso afetou suas proposições estratégicas para a educação? Considerando o movimento da classe trabalhadora brasileira como um todo no longo período que analisamos neste trabalho, desde o final da década de 1970 até os dias atuais, como podemos analisar o posicionamento político-estratégico da PHC? Ela esteve sintonizada politicamente com a classe e suas lutas?

São alguns dos elementos que tentaremos problematizar e analisar nos próximos itens, advertindo desde já para a dificuldade de tal empreendimento teórico, visto que a discussão que permeia toda a PHC é a educação, não um determinado e explícito posicionamento político. Como a PHC não teve nenhum vínculo partidário, apreender seu objetivo estratégico se torna mais difícil, visto que também não há uma explicitação da direção política em que se dá sua luta no âmbito educacional, embora tenha se mantido o horizonte socialista.

A identificação do projeto estratégico da PHC e de suas implicações pressupõe a continuidade da análise do movimento exercido pelos intelectuais ligados à PHC, captando nas entrelinhas suas opções político-ideológicas. Passamos inicialmente a verificar como as alterações materiais do período atual afetaram a PHC propriamente dita, ou seja, se houve alterações conceituais ou nas proposições pedagógicas que foram apresentadas no início de sua elaboração, para depois analisar a apreensão que foi feita pelos autores sobre o atual contexto e seus resultados políticos.

3.2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA COLETIVA E A APLICAÇÃO PRÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como foi exposto anteriormente, os anos finais da década de 1980 e o início da década de 1990 expressavam as diversas contradições na conjuntura brasileira, tanto nas relações sociais de produção quanto no âmbito teórico e político. O grupo de educadores da PHC não ficou imune a esse processo, pois sentia os efeitos ideológicos das derrotas dos movimentos dos trabalhadores, do avanço do capital e da ideologia pós-moderna, que traziam consigo a negação e o anúncio da morte do marxismo.

Mesmo assim, não houve alterações na matriz teórico-metodológica da PHC em decorrência dos acontecimentos. Ao contrário, nesse período Saviani (1991, p. 14) se posicionou radicalmente em defesa da atualidade da elaboração teórica de Marx, sob o argumento de que este se empenhara em apreender as leis de transformação e desenvolvimento do capitalismo, com o máximo rigor científico. Já que as experiências socialistas no leste europeu haviam sofrido uma derrota histórica, o capitalismo permanecia, portanto, como a forma social predominante. Marx continuava a ser para o autor “não apenas uma referência válida mas a principal referência para compreendermos a situação atual”.

O “entusiasmo crítico” dos educadores e o ativismo político que marcaram o final da década de 1970 e a década de 1980 começavam a dar sinais de esgotamento no início dos anos de 1990. Passada a euforia inicial, em que o processo de redemocratização sinalizara para amplas possibilidades de transformação, incluindo a PHC nas políticas públicas de alguns governos progressistas eleitos, o resultado não se apresentava como o esperado. Nada mais sintomático que a análise histórica posterior feita pelo próprio Saviani (2007a) quanto a esse processo, na obra vencedora do Prêmio Jabuti 2008, *História das ideias pedagógicas no Brasil*.

Ao explicar que essa obra era resultado de um projeto de pesquisa realizado em duas fases – de 1996 a 1998, e de 1998 a 2000 –, esclareceu sua incidência mais sobre a síntese do que sobre a análise

e indicou seus antecedentes. Ela dava continuidade a estudos anteriores seus, da década de 1980 (entre eles: Saviani, 1989a, 1985b), em que havia formulado uma classificação e uma periodização preliminares das ideias pedagógicas brasileiras, que orientou essa pesquisa e foi por ela testada.

Na primeira fase da pesquisa a periodização formulada compreendia oito etapas⁵, com alguns marcos responsáveis pela sua definição. Interessa-nos aqui o sétimo período, de 1980 a 1991, que foi previamente identificado com a emergência da PHC e de propostas alternativas. O marco deste período era a realização da I CBE, em 1980, quando se evidenciara nos educadores a necessidade de passar da denúncia à proposição de alternativas no campo educacional, trazendo a exigência de formular uma pedagogia crítica que não fosse “reprodutivista”. O período se encerrava em 1991, com a realização da sexta e última CBE, que foi assim analisada pelo autor:

O encerramento da série das conferências brasileiras de educação sinalizava o início de uma nova fase em que a *“realidade rebelde”* lançava uma *ducha de água fria no entusiasmo* que acompanhou, no âmbito da comunidade educacional, a formulação e as tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas (Saviani, 2007a, p. 16, grifos nossos).

Um primeiro movimento visível nesse sentido, que envolveu principalmente o grupo de educadores articulados com a PHC, foi o *Simpósio Dermeval Saviani e a educação brasileira*, organizado em Marília, estado de São Paulo, ocorrido de 18 a 20 de maio de 1994.

⁵ Na primeira etapa houve o “monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional” (1549-1759); a segunda foi marcada pela “coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional” (1759-1932); na terceira houve um “equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova” (1932-1947); na quarta predominou a “influência da pedagogia nova” (1947-1961); na quinta ocorreu a “crise da pedagogia nova” e a “articulação da pedagogia tecnicista” (1961-1969); a sétima etapa caracterizou-se pela “emergência da PHC” e de propostas alternativas (1980-1991); e na oitava e última etapa vigoravam o “neoconstrutivismo, neotecnicismo e neoescolanovismo” (1991-1996). (Saviani, 2007a, p. 14-15).

Acreditamos que ele sintetiza bem o espírito dessa época, pois é possível apreender nas discussões e debates ocorridos que se tratava de uma homenagem ao autor, além de um momento de avaliação, tanto da teoria que fora formulada, quanto das experiências práticas realizadas. Passemos inicialmente à análise desse evento para então retornarmos à periodização das ideias pedagógicas feita por Saviani, para apreendermos as consequências posteriores desses acontecimentos.

A apresentação do livro resultante desse evento esclarece que o Simpósio de Marília reuniu cerca de 600 educadores, que discutiram com Saviani tanto sua produção teórica referente à PHC quanto sua atuação institucional nas universidades, em conselhos, em órgãos de fomento à pesquisa, além da sua participação política. A obra conta com depoimentos de educadores que conviveram com Saviani, além de textos que discutem a fundamentação teórica da PHC, suas experiências práticas, um debate com o autor, além de um texto dele mesmo, em que avaliou os desafios existentes para a PHC.

Alguns educadores não participaram do evento, mas mesmo assim produziram depoimentos sobre Saviani, que foram publicados na obra. Um deles expressa bem a importância do autor no campo educacional naquele momento. Ribeiro (1994, p. 34) descreve sua experiência como sua aluna e orientanda no mestrado e doutorado da PUC de São Paulo, bem como sua relação posterior como colega de profissão, no exercício do magistério. Explica que declinou do convite para participar de uma das mesas por avaliar “em que medida não se estaria correndo o risco de, com um acontecimento como este, estar-se, involuntariamente, contribuindo com o que chamaria de ‘tendência à idolatria’”. Acrescentou que sempre combateu e não alimentou em outras pessoas sentimentos desse tipo, por acreditar que colocariam em risco a amizade, além de estragar a pessoa do ex-amigo.

Passou então aos elogios e críticas à produção do autor, destacando a riqueza de seus escritos, que utilizava algumas vezes. Explicou então a dificuldade encontrada nisso, porque a maior parte de sua obra era sob a forma de artigos, muito condensados, exigindo uma elaboração coletiva, em curso, mas que precisava “ser discutida rigorosa e serenamente, a fim de que fossem evitadas *adesões* ou refutações

apressadas”. Sua preocupação era mais com as adesões pré-críticas do que com as pseudocríticas, por isso destacou a importância de que o próprio autor participasse desse esforço coletivo, “trazendo a público um ou mais livros do porte de um clássico, do porte de uma obra de maturidade” (Ribeiro, 1994, p. 35). Em seu depoimento relata que vinha cobrando isso de Saviani há algum tempo, por isso aconselhou-o a não assumir cargos de chefia, coordenação, diretoria. Descreveu então sua tristeza diante do constatável, que ela não tinha sido ouvida, mas também sua esperança de que houvesse uma “correção de rota”⁶.

Cunha (1994, p. 47) ressaltou a importância das suas atividades institucionais, dos cargos de direção e assessoria que Saviani ocupava, destacando “o quanto sua atividade cotidiana pode beneficiar o pesquisador”. Não deixou de perceber, todavia, que isso frequentemente inibia “a sua própria atividade de pesquisa”, por isso se surpreendia com suas publicações, “que exerceram marcante influência quantitativa e qualitativa na educação brasileira”. Destacou então algo raro, que era o intenso processo de “reprodução didática ampliada” de sua atividade docente. Após apontar discordâncias e concordâncias com o pensamento de Saviani, conclui seu depoimento:

[...] “apesar do sucesso editorial já alcançado, o *livro* de Saviani ainda não foi escrito. Experiência, motivação e capacidade, tem de sobra. Demanda social, idem. Pelo que conheço dele, o que carece é de tempo aplicado nas atividades-fins da vida acadêmica – o ensino e a pesquisa –, especialmente nesta. Que tal se as instituições deixarem de se apropriar, para a administração, do tempo de que ele precisa, aliás, de que nós, leitores atuais e potenciais, precisamos? O público, de hoje e de amanhã, agradece (Cunha, 1994, p. 61).

Também Betty de Oliveira (1994) discutiu a ausência nos tra-

⁶ Ela esclareceu ainda que teria participado do Simpósio se tal obra tivesse sido escrita por Saviani. Reiterou também sua tristeza e seu grande receio como amiga de que “o cachimbo tenha deixado a boca do Dermeval torta” e que “tenha ele chegado ao ponto” de enumerar razões pessoais e coletivas para colocar o cargo de Reitor da Universidade como meta, “de tanto exercer cargos acadêmico-administrativos”. Torcia então para que suas suspeitas não tivessem fundamento (Ribeiro, 1994, p. 36).

balhos de Saviani de uma exposição mais sistemática de sua fundamentação teórica, que ficava, todavia, subjacente às suas análises. Ela explicou que essa explicitação era subordinada à análise dos problemas da realidade social, que era a peculiaridade de sua obra. Era o enfrentamento dos problemas que o dirigia aos autores consultados, dos quais se apropriava de suas categorias e redimensionava-as de acordo com sua análise dos condicionantes da situação histórico-social que gerava as problemáticas. Apontou então as facilidades e dificuldades que encontrava para analisar sua fundamentação teórica:

[...] Por um lado, é fácil detectar na obra de Saviani a fundamentação marxista, na medida em que sua opção a esse universo teórico é explícita, [...]. Por outro lado, porém, o fato de que Saviani não se deteve até o presente momento na elaboração de trabalhos voltados diretamente à exposição sistemática de sua fundamentação, requer um trabalho cuidadoso de identificar e caracterizar aquela fundamentação subjacente às suas análises e só por vezes e em parte explícita (Oliveira, B., 1994, p. 115).

Duarte (1994) entrou em defesa de Saviani quanto às cobranças feitas a sua produção teórica, especialmente citando “o livro” solicitado por Cunha. Ele explicou que essa “corrente pedagógica” não era obra de apenas um autor, ainda que seus trabalhos fossem uma das referências fundamentais dela. Era uma construção coletiva, em andamento, tanto na questão dos fundamentos quanto nos enfrentamentos práticos. Por isso entendia que “não podemos adotar a postura cômoda e acomodada de esperar encontrar nesse pensamento toda a teoria da Pedagogia histórico-crítica”, mas que devíamos “buscar elementos a partir dos quais possamos avançar na elaboração de nosso próprio pensamento” (Duarte, 1994, p. 130). Cobrava então “o livro” de todos.

O próprio Saviani (1994a) se posicionou em relação a essa questão, ao avaliar o simpósio. Ele admitiu a existência de desafios teóricos para a PHC, que resumiu em duas direções: desenvolver alguns aspectos que careciam de análises e sistematizar e explicitar aspectos

já desenvolvidos, mas ainda não sistematizados e articulados de forma orgânica, ampla, totalizante e coerente. Ele analisou posteriormente o destaque dado aos resultados que obteve por meio de sua atuação institucional, nas Universidades e nos aspectos organizacionais da educação superior, mas também se defendeu das cobranças recebidas quanto a sua produção escrita:

[...] Contudo, do ponto de vista teórico, vários colegas me cobram maior grau de elaboração e de sistematização, o que talvez eu tivesse realizado se tivesse me liberado dos encargos organizacionais que tive que assumir como coordenações, administração de cursos e programas de pesquisa etc. No entanto, esses aspectos tinham que ser enfrentados sendo possível formular a hipótese de que, se eu me recolhesse para formular essa sistematização, é possível que eu chegasse a uma produção teórica mais orgânica, mais sistemática, mais elaborada, mais consistente. Mas isso não é garantido exatamente porque se eu assumisse esse distanciamento, é provável que eu também estivesse secundarizando os aspectos organizacionais e aí a teoria não incorporaria essa problemática; em consequência, ela não responderia a esses problemas e, portanto, seria deficiente nesse aspecto (Saviani, 1994a, p. 263-264).

Ele destacou a importância da questão organizacional também porque permitia que outros pesquisadores desenvolvessem trabalhos significativos, graças aos espaços abertos, de intenso e exigente estímulo intelectual. Se isso não tivesse ocorrido, as exigências não iam sendo vencidas e a educação não avançaria. Essa argumentação foi incluída no contexto de sua discussão sobre os desafios que a situação prática da educação brasileira trazia para o avanço da PHC, já que seu texto se deteve exatamente nessa problemática. Isso porque, na conferência de encerramento, optou por discutir a materialidade da ação pedagógica, ou seja, as condições materiais nas quais e a partir das quais a ação educativa se desenvolvia, já que a prática seria o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria. Se a prática era precária, ela colocaria obstáculos ao avanço da teoria, mas ao mesmo

tempo a provocava para entender os entraves e buscar os mecanismos para superá-los, transformando as condições existentes.

Nessa perspectiva ele identificou então três grandes desafios para a PHC, postos pela materialidade da ação pedagógica: a ausência de um sistema de educação no Brasil; a estrutura organizacional da educação que seguia uma teoria oposta e adversa à PHC; e por fim a descontinuidade das iniciativas em educação. Foi no âmbito da discussão do segundo desafio que ele desenvolveu sua justificativa acerca da ausência de aprofundamento teórico sobre a PHC. Isso porque a situação precária da educação brasileira, decorrente da ausência de um sistema de educação, exigia mobilização e organização do próprio trabalho docente para se contrapor a isso no interior de sua ação pedagógica.

Tratava-se aqui do segundo problema que as tentativas de implantação da PHC revelaram: “quando se deram os exemplos das *tentativas de implantação* desta proposta, a formulação revelou uma certa proximidade, uma certa *coerência com a teoria, mas a forma de implantação a desvirtuou*” (Saviani, 1994a, p. 256, grifos nossos). Isso porque a implantação envolvia a questão organizacional e nem sempre ela era percebida pelos educadores, que se propunham a transformar a prática com uma nova teoria sem mudar a organização objetiva pautada em uma teoria distinta ou até mesmo oposta. Por isso a importância de possibilitar um espaço pedagógico estimulante e desafiador, que permitisse fazer a educação avançar, alvo de suas preocupações ao assumir as diferentes funções administrativas institucionais.

Para ele, a falta de um sistema de ensino era histórica e também dificultava o avanço da PHC, pois deixava a educação em situação precária, por ausência de investimentos. Ao analisar o “déficit histórico” da educação brasileira e citar o exemplo de países como o Japão e a Coreia, Saviani (1994a, p. 253) afirmou que ficava evidente “que a questão é fundamentalmente de vontade política, ou seja, de se assumir a educação efetivamente como prioridade”. Os resultados eram as precárias escolas e condições de trabalho, de formação e de salários dos professores.

Isso repercutia na teoria, pois ficava difícil para eles assimilarem

novas propostas teóricas, dificultando o desenvolvimento e a verificação do grau em que a teoria de fato poderia ser uma alternativa para uma educação diferenciada. Saviani (1994a, p. 256) propôs então o enfrentamento da situação por intermédio de “um grau de mobilização e de organização que pressione junto ao Estado, junto à sociedade, no sentido de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isto os recursos necessários venham a ser destinados”.

O último desafio era o problema da descontinuidade, que impedia que o trabalho educativo tivesse uma determinada permanência para atingir o caráter de irreversibilidade. Ele tinha a ver com os sistemas de ensino e com a organização das escolas e atingia a materialidade da ação educativa nas políticas educacionais, inviabilizando qualquer avanço na educação. As políticas educacionais precisavam ter metas de médio e longo prazo, não podendo ficar ao sabor das mudanças eleitorais.

A avaliação das experiências práticas também fora abordada por Wachowicz (1994), que explicou que a teoria recebia uma tradução “insólita”, dependendo dos interesses do grupo que assumia na política. Examinou então o caso do Paraná, na gestão de 1983 a 1987, que tomou o pedagogo como “bode expiatório”, cassando suas funções e elegendo os diretores pelo “voto universal”. Seus efeitos foram destruir a organização escolar, em nome de uma pedagogia progressista, esquecendo a questão da organização das instituições, a competência do professor e da escola, a perspectiva de classes, e a escola como mediadora e como um espaço de luta.

Esses conceitos até apareciam nos documentos e publicações oficiais, mas a prática evidenciava o que as aulas da PUC de São Paulo haviam ensinado: “a de que, em sociedades como a nossa, o governo é um comitê executivo da classe dominante e de que a ideologia dessa classe aparece como sendo a de toda a sociedade, sendo eficiente justamente por parecer universal o que é de uma classe” (Wachowicz, 1994, p. 157).

Ela analisou então como a prática incorporara a teoria, indicando que houve uma crença de que a atuação ao nível da escola

pudesse “alterar o bloco histórico, pela brecha da compreensão da diferença que existe entre ser dominante e ser dirigente”. Citou a experiência da Revolução Francesa, quando os dominantes não conseguiram dirigir e os “de baixo” tiveram a possibilidade de exercer a hegemonia, pois a burguesia se tornara dirigente antes de exercer o poder pelo Estado. A teoria tomava corpo, sistematizando a obra de Gramsci na relação entre as categorias “Estado-hegemonia-partido-intelectual”. Paralelamente, havia a intenção de “tomar posição na guerra de trincheiras”, quando muitos “intelectuais” trabalharam nos programas das eleições gerais de 1982, cujo partido de oposição à ditadura, o MDB, elegeu quase todos os governadores estaduais por meio de alianças com os liberais.

Lançou então a seguinte questão: “Teria vindo daí o falso idealismo que se seguiu, no trato da escola e do saber, pela Nova República? Pior que antes, em nome de uma pedagogia progressista?” (Wachowicz, 1994, p. 158). A vitória do MDB foi expressa em 1983 com a cara do PMDB, que negociava a governabilidade em troca da possibilidade de hegemonia da classe dominada. O resultado, todavia, foi bem diferente do esperado:

[...] E essas possibilidades, que eram reais, porque havia uma enorme participação popular, reduziram-se a alguns espaços, preferencialmente ao nível da superestrutura, nas instituições, em que se tratava apenas de falar, ou de escrever, sobre mudanças, com a condição de que não fossem tocados os pontos fundamentais que garantiam a permanência do mesmo equilíbrio de antes, a favor dos dominantes: a poderosa infra-estrutura econômica, intacta e movendo-se para maior concentração de renda (Wachowicz, 1994, p. 158-159).

Preconizou que a teoria não mudava a realidade, mas era condição para mudá-la. O problema segundo Wachowicz (1994, p. 159) foi que, enquanto Saviani “descobria as mais poderosas ferramentas teóricas para a transformação da escola” e as socializava, alguns intelectuais agregavam-se aos dominantes, enriquecendo por “uma espé-

cie de corrupção institucionalizada”. O resultado “natural” foi a queda da participação das camadas populares que antes haviam acreditado na mudança.

A PHC, por sua vez, tomara o lugar da escola nova, ao menos no debate, o que era constatado com sua predominância em numerosas publicações para a formação de professores. Por isso surgiam críticas as mais diversas: de que ela era “idealista” ou “mentalista”. A autora discutiu apenas a crítica mais radical, a de que ela era idealista porque atribuía “ao saber objetivo-universal – fundante da natureza e da especificidade da educação escolar – um caráter revolucionário”. Isso porque ela supunha “que a classe trabalhadora, estando na escola, se apropriaria dele, reelaborando-o em sua perspectiva de classe, e transformando-o num instrumento decisivo para sua emancipação” (Nogueira apud Wachowicz, 1994, p. 161).

Essa crítica foi analisada no contexto real de um projeto pedagógico, como foi o caso da gestão estadual do Paraná, de 1983 a 1987, e da rede municipal de Curitiba, a partir de 1986. No âmbito estadual, o discurso educacional era progressista, mas a prática era autoritária e de aparência, além de agravar as condições objetivas. No âmbito municipal, consultores elaboraram um “currículo básico” com base na PHC, assessorando os professores e acompanhando-os sistematicamente em seus trabalhos, sendo uma das melhores contribuições do Brasil. O problema foi que ela dependia da organização escolar e esta acabou não assegurando ampla participação no processo. Em 1990 esta proposta foi para toda a rede pública do Paraná, mas só como papel impresso.

Ela rebatia assim a crítica de idealismo sobre a PHC por meio desses dois exemplos, mostrando que ela não passara de discurso político para manter-se no poder, como foi o caso do estado; e que permanecera em nível verbal no município, com um processo importante, mas que ficou só nisso, não avançando em outros passos. “Ou seja: a suposição de que a classe trabalhadora se apropria do saber, reelaborando-o em sua perspectiva de classe, não pode ser julgada, porque não se efetivou, nem se criaram condições para que se efetivasse” (Wachowicz, 1994, p. 163).

A crítica questionava, também, a suposição de que o saber seria reelaborado na perspectiva dos dominados sem alterar o bloco histórico, ou seja, preconizava que, mesmo implantando a PHC com todo o poder conferido à escola e ao saber, eles não conseguiriam romper com a relação social capitalista. Para Wachowicz (1994, p. 163), foi desconsiderada a contradição própria da escola: o saber era necessário ao capital, mas também antagonista a ele, porque a escola se opunha “à divisão entre trabalho e saber. Como espaço de contradição interna do sistema capitalista, longe de assegurar sua reprodução, contribui para sua modificação”. Reconhecia, todavia, que a escola não faria isso sozinha e aí estava o problema:

[...] No afã de ir à ação política, podem os intelectuais haver esquecido desse poder relativo, sempre muito claro na concepção de Saviani, e invertido o postulado gramsciano, que apareceu na prática evidenciado como “o pessimismo da vontade e o otimismo da inteligência”, uma vez que não houve a vontade política para efetivamente fazer valer a autonomia relativa da escola, e ao mesmo tempo os discursos se inflamaram de otimismo pela mudança. Então, *pode mesmo ser verdade que o “idealismo”, velho inimigo de Gramsci, esteja configurado na implantação da proposta histórico-crítica. Mas fique bem claro que isto se dá na implantação, não na elaboração da concepção de escola e de saber* (Wachowicz, 1994, p. 164, grifos nossos).

Para ela era constatável que o projeto da PHC não se efetivara e que tivera um retrocesso nos anos 1990, por isso retomou um princípio básico de Gramsci, referencial da PHC: “a organização da cultura, através das instituições da sociedade civil, até o ‘desaparecimento do Estado’”. Concluiu a discussão, entretanto, deixando uma questão em aberto: “Não havendo outra via, e sabendo-se que a organização se efetiva na prática política, permanece a meu ver sem resposta a esperança de que o Estado-coerção possa ser imaginado em processo de desaparecimento” (Wachowicz, 1994, p. 165).

Percebe-se pelos depoimentos que a PHC era confrontada em seus fundamentos com a realidade prática e os problemas se expres-

savam, com toda sua contradição e vigor. Pelos relatos de Saviani (2005a) os governos populares e democráticos eleitos antes do final da ditadura nos estados do Paraná, com José Richa, de São Paulo, com Franco Montoro e de Minas gerais, com Tancredo Neves, tentaram assumir a PHC nas políticas públicas. O mesmo ocorreu em várias cidades do país, por isso já era possível nesse momento avaliar os limites e problemas dessas experiências.

Como procuramos apresentar na primeira parte deste trabalho, as críticas à PHC já surgiram no final da década de 1980 e prosseguiram agora, a partir de 1990. Em 1994, no prefácio à 4ª edição da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2003d) esclareceu que os estudos que compunham a obra haviam sido produzidos no contexto da década de 1980, e expressavam então a hegemonia do pensamento de esquerda, seguramente no âmbito teórico, embora não na prática educativa. Já no prefácio de 2000 ele avaliou que a ascensão dos governos ditos neoliberais provocara um refluxo dos movimentos progressistas, o que refletiu no grau de adesão à PHC. Mesmo assim ela permanecia atuante, como resistência à onda neoconservadora. Era necessário retomar na atualidade seu discurso crítico, explicitando as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evitando a mistificação ideológica da educação como solução dos problemas.

Na edição ampliada dessa obra foi incluído o texto do Simpósio de Marília, atualizado e ampliado. Saviani (2003d) novamente indicou os três obstáculos à efetivação da PHC e reavaliou as tentativas de assumir a PHC na formulação de políticas públicas, ao discutir o problema da organização da rede escolar. Explicou que as experiências com a PHC se apresentaram sob duas modalidades: aquelas em que os governantes a utilizaram para sua projeção política, com fins populistas e eleitoreiros; e as que foram conduzidas por equipes pedagógicas sérias, que procuraram utilizá-la para transformar e elevar a qualidade do ensino público. Interessava o segundo caso, em que o problema foi a organização escolar, que era guiada por outra teoria e operava como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo uma força material de resistência às transformações.

[...] o fato de não se atentar suficientemente para o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida. E isso não por insuficiência da teoria, nem, necessariamente, por insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação. [...] (Saviani, 2003d, p. 120).

Ele citou também o exemplo de sua atuação no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no governo Franco Montoro, na década de 1980, para demonstrar como a organização material da educação era um forte obstáculo. Explicou que o governo se dizia democrático porque consultava as escolas para receber sugestões sobre as propostas que queria implantar. Essa concepção de democracia era questionável porque a proposta foi planejada em gabinete, como no tecnicismo, desconsiderando a possibilidade de participação na própria elaboração. Além disso, a resposta à consulta dependia de certas condições que no caso não eram as adequadas, dificultando a possibilidade de formular sugestões. Nesse sentido, era preciso “mexer na máquina”, pois ela estava sob a orientação tecnicista.

[...] É imperioso mexer na máquina, às vezes até por uma questão de bom senso, não sendo preciso fazer recurso a muitas teorias. Mas no caso em tela, especialmente em se tratando da pedagogia histórico-crítica, para a qual, como já se destacou, a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode, mesmo, ser interpretada como inconsistência teórica (Saviani, 2003d, p. 122).

A periodização inicial realizada na primeira etapa da pesquisa de Saviani acerca das ideias pedagógicas no Brasil foi revista após 1998. Isso porque o autor sentiu a necessidade de correções em decorrência da brevidade dos últimos períodos em comparação com os dois primeiros, já que o viés do pesquisador o levava a dar excessiva

importância ao que era ocasional, conjuntural, não estabelecendo uma relação justa entre o orgânico e o ocasional.

Diante disso, entre agosto de 1998 e julho de 2000, Saviani (2007a) refez a periodização, mantendo os dois primeiros períodos, mas reduzindo os seis últimos a apenas dois grandes períodos, incluindo as seis últimas etapas anteriores como fases inseridas nos dois últimos novos períodos. A nova periodização ficou assim delineada: o primeiro período manteve-se com o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759); o segundo com a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932); o terceiro ficou caracterizado pela predominância da pedagogia nova (1932-1969); e o quarto e último pela configuração da concepção pedagógica produtivista (1969-2001).

O critério utilizado para distribuir as ideias pedagógicas nos distintos períodos foi a noção de predominância ou hegemonia, o que não excluiu a existência de concepções não hegemônicas, que foram também abordadas quando era pertinente. O princípio da hegemonia permitiu também explicar a falha da periodização anterior:

[...] Com efeito, o fato de que as pedagogias críticas lograram certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos de 1980 conduziu ao equívoco de supor que se estava diante de um período diferenciado. Na verdade, tratava-se de uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa como forma dominante. [...] (Saviani, 2007a, p. 20).

As pedagogias críticas operaram apenas como contraponto às ideias hegemônicas daquele período, por isso a necessidade da nova periodização. A predominância foi das ideias relacionadas à teoria do capital humano, formulada em fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Elas se impuseram a partir da década de 1980, mantendo sua hegemonia até a década de 1990, “quando se manifestou com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de

justiça social” (Saviani, 2007a, p. 21). Ele não desconsiderou, todavia, as reconfigurações ocorridas na teoria do capital humano a partir de meados da década de 1990, pois agora sua lógica não se voltava mais para as demandas coletivas, mas sim para a satisfação de interesses privados. A educação passou a ser um investimento em capital humano individual, para habilitar as pessoas para competir pelos empregos disponíveis, o que alimentou a busca de produtividade na educação.

Segundo Saviani (2007a, p. 428), o Estado se desobrigava das iniciativas para formação de mão-de-obra, pois agora a economia podia conviver com altas taxas de desemprego e com muitos “excluídos do processo”. Era “o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano”.

Sua avaliação posterior da década de 1980 e dos movimentos progressistas nos dá elementos para melhor apreendermos seu posicionamento político diante das lutas do período e também das atuais. Seus estudos históricos e historiográficos possibilitaram esclarecer controvérsias pendentes com os textos escritos no momento de elaboração da PHC, deixando mais evidentes seus posicionamentos diante das outras teorias pedagógicas. Por meio de uma intensa publicação teórica do autor a partir da década de 1990, torna-se possível analisarmos os desdobramentos propositivos da PHC, as alterações ocorridas e as continuidades nas estratégias políticas subjacentes a seu projeto pedagógico. Tentamos a seguir sintetizar esses elementos constitutivos da PHC.

3.2.1 A pedagogia histórico-crítica e a contraposição com as demais teorias pedagógicas

As teses provocativas da obra *Escola e democracia* causaram reações tanto na década de 1980 quanto posteriormente, no campo da historiografia da educação brasileira, que chegou a sugerir que seu livro fosse um “antiManifesto de 1932” (Saviani, 2003b). Isso levou o autor a se posicionar mais claramente em relação a seus objetivos iniciais e em relação às próprias críticas esboçadas às teorias pedagógicas. No prefácio de *Escola e democracia*, já em 1988, Sa-

viani (2003b) esclarecia que a denúncia da Escola Nova fora feita de forma polêmica, não podendo ser considerada em seu aspecto gnosiológico, pois fora apenas uma estratégia utilizada para demarcar as diferenças entre a pedagogia burguesa e a socialista. Esclareceu que seu esforço recorrente era estabelecer uma diferenciação entre a perspectiva educacional proletária e a dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas, indicando que isso ficara claro num texto anterior, *A defesa da escola pública*.

De fato, nesse texto, publicado pela primeira vez em 1980, Saviani (1987a, p. 12) criticou a “ilusão liberal” que permeou a defesa da escola pública no final da década de 1950, como já vimos. Tratava-se de considerar “um Estado neutro que pairava acima das diferenças de classe, configurando-se no guardião dos interesses da sociedade em seu conjunto”, por isso concluía-se que a estratégia educacional adequada era “colocar a educação sob a tutela do Estado”.

Depois de apontar equívocos na campanha da década de 1980, em defesa da escola pública, abordava o dilema quanto ao que fazer e sua solução. A raiz do dilema era a tutela estatal exercida na educação, então sua superação consistia “na rejeição da tutela do Estado em matéria de educação” (Saviani, 1987a, p. 19), para o que recorreu à *Crítica ao Programa de Ghota*, de Marx. Também utilizou Gramsci e seu conceito de Estado ampliado. Esclareceu que ele não significava uma reformulação da tese de Marx, ao contrário, porque para se apoderar do aparelho governamental era preciso obter a hegemonia na sociedade civil, tarefa não do Estado (governo), mas sim dos partidos e organizações populares.

Para isso a sociedade civil devia controlar a educação, exercendo controle e vigilância dos recursos públicos e do ensino ministrado, além das organizações populares desenvolverem projetos educativos autônomos. A estratégia era centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino de elite e a educação popular, não entre o ensino público e o privado, que eram “argumentos liberais”. Também não se devia colocar a tônica da educação pública no ensino superior, mas sim na popularização do saber, combatendo qualquer tipo de privilégio. A última estratégia era retirar a educação da tutela do Estado, mas

sem abrir mão da responsabilidade dele com os encargos das redes públicas, que seriam controladas pelas organizações populares.

No prefácio de *Escola e democracia*, datado do ano 2000, Saviani (2003b) prestou uma homenagem a Anísio Teixeira, educador escolanovista, explicando que o tema de toda sua obra foi a relação entre educação e democracia, o que coincidia com o assunto de seu livro. Seu legado para nós foi a luta por uma escola pública de qualidade, que por não ter sido concretizada ainda, nos obrigava a continuar insistindo nos mesmos pontos que ele defendera. Foi nos textos em que travou um debate com o campo historiográfico, todavia, que ele tentou esclarecer suas críticas à Escola Nova. Também nesse campo é possível apreendermos melhor o posicionamento da PHC em relação às demais teorias pedagógicas, como os “crítico-reprodutivistas” e Paulo Freire.

Os textos que abordaram a filosofia da educação e as concepções pedagógicas na história da educação brasileira também trouxeram novos elementos para essa discussão. Um dos mais significativos foi a alteração na classificação contida em *Escola e democracia*. A distribuição das concepções pedagógicas passou a ser apresentada não mais contrapondo as teorias não críticas com as “crítico-reprodutivistas” e a PHC. Agora as primeiras foram classificadas como concepções pedagógicas hegemônicas, as segundas como “teorias da educação” e não como teorias pedagógicas, e a PHC passou a integrar um conjunto de teorias denominadas de “concepções pedagógicas contra-hegemônicas” (Saviani, 2006b, p. 22). Estas incluíram as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, além da PHC. Vejamos como passou a ser conduzida a discussão sobre as diferentes teorias.

3.2.1.1 O debate historiográfico e a pedagogia histórico-crítica frente às concepções pedagógicas hegemônicas

Diante das críticas dos marxistas elaboradas na década de 1980, de que sua obra não estaria suficientemente alinhada com as teses do marxismo, Saviani (2004c, p. 183) refutou-as com as explicações acima reproduzidas, sobre a sua posição diante da tutela do Estado em

matéria de educação. Ele indicou então que na década de 1990 fora a vez das críticas dos historiadores da educação, que entenderam sua produção como uma espécie de “Manifesto contra a Escola Nova”. A ocasião para debater com a historiografia da educação brasileira, fazendo um balanço dos acertos e desacertos das interpretações, veio com o evento de comemoração dos setenta anos do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, realizado em 2002, em Minas Gerais, no qual Saviani apresentou um trabalho. Seu objetivo foi estabelecer a diferença entre a abordagem polêmica e a historiográfica, lançando um olhar histórico sobre os textos de *Escola e democracia*, vinte anos depois, e não reabrir a polêmica nem desautorizar as leituras com as quais fazia a interlocução.

Ao analisar o *Manifesto* de 1932, Saviani (2004c, p. 185) explicou que este era um documento de política educacional, em que a ênfase fora na defesa da escola pública, mais do que na defesa da Escola Nova. Sua proposta era a construção de um amplo sistema nacional de educação pública e manifestava a posição de uma corrente de educadores que se aglutinara na década de 1920 em torno da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Estes queriam “se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, consequentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública”, no país e nos estados. A possibilidade de exercer esse controle educacional se colocara com a “Revolução de 1930”.

Já a obra *Escola e democracia* foi produzida cinquenta anos depois, num contexto em que se reorganizava o campo educacional, havendo inclusive a proposta de refundar a ABE ou reanimá-la. Como isso se mostrou inviável, foi criada a Ande em 1979. Foi durante a I CBE, em 1980, que ele lançou a polêmica com o ideário da Escola Nova, utilizando a metáfora da “teoria da curvatura da vara”. Saviani (2004c, p. 194) esclareceu que seu texto se situava no âmbito do debate ideológico, não tinha a pretensão de enunciar verdades, por isso eram apenas “enunciados que modestamente não pretendiam outra coisa senão questionar conceitos que supus tivessem se imposto ao senso comum dos educadores”. Seu objetivo foi inverter a posição

dominante, que atribuía todos os vícios à escola tradicional, acentuando os vícios da Escola Nova, e não o de desmerecer a contribuição histórica desta última.

[...] A denúncia da Escola Nova foi apenas uma estratégia visando demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista. Portanto, não há nenhuma contradição entre o conteúdo do livro e o reconhecimento do caráter progressista do movimento da Escola Nova, em especial na formulação contida no *Manifesto dos pioneiros da educação nova* que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista (Saviani, 2004c, p. 187).

Ele realizou então uma interlocução com duas autoras, Clarice Nunes e Zaia Brandão. Elas exerceram forte influência em uma nova geração de historiadores da década de 1990, que se propunha a resgatar a importância histórica da Escola Nova e de seus protagonistas, sem julgamentos, em contraposição à geração de 1980. Concluiu que Nunes e ele se aproximavam no fundamental, pois as discordâncias eram apenas equívocos de interpretação, por esta ter considerado como historiográficos os enunciados que eram apenas uma polêmica ideológica. Brandão, por sua vez, incorrera no mesmo equívoco, além de imputar a ele uma análise que não fez, a de “fixar uma outra memória”, desconsiderando a existência da compatibilidade entre marxistas e liberais no *Manifesto*. Ele afirmara justamente o contrário, que a modernização os colocara lado a lado, unindo todos os progressistas, inclusive os marxistas da época.

Quanto à “teoria da curvatura da vara”, Saviani (2004c, p. 200) esclareceu tratar-se de um procedimento comum na filosofia e no trabalho intelectual, que viera desde os diálogos platônicos até Tomás de Aquino, Descartes e Hegel. Por ser uma metáfora, era uma figura de linguagem, portanto, a corrente da “filosofia analítica” em educa-

ção foi acionada para explicar sua utilização. Argumentou que, nessa concepção, o papel da filosofia da educação é fazer uma “asepsia da linguagem educacional, depurando-a de suas inconsistências e ambiguidades”. Como as ideias educacionais, que são rigorosamente formuladas, acabam se popularizando e muitas vezes não preservando sua formulação original, essa filosofia considera necessário criticar os *slogans*, tanto a versão literal quanto a prática. Por isso “as doutrinas originárias” deveriam ser objeto de uma avaliação independente. Ao que tudo indica, a análise da Escola Nova feita em *Escola e democracia* apoiou-se nessa concepção filosófica:

À luz dessa análise, considero relevante registrar que a crítica que formulei ao ideário escolanovista por meio da “teoria da curvatura da vara” incidiu sobre as *versões popularizadas*, isto é, como se disse, sobre o modo como esse ideário se fixou nas cabeças dos professores. Em nenhum momento estive em causa as elaborações dos pioneiros (Saviani, 2004c, p. 200-201).

Para Saviani (2004c, p. 202), a filosofia analítica ensinava ainda que era “necessário distinguir os contextos de uso dos enunciados que compõem um discurso”. Gramsci também alertara para não confundir uma linguagem polêmica com um princípio gnosiológico, então não entendia como podiam acusá-lo de utilizar uma “base empírica capenga” (Nunes apud Saviani, 2004c, p. 202), de utilizar “esquemas analíticos prévios para o desenvolvimento das interpretações desejadas” (Brandão apud Saviani, 2004c, p. 202), se o que ele fez foi utilizar *slogans* como se fossem afirmações literais, no contexto de um debate intelectual, uma disputa ideológica. O que estava em causa era possibilitar que os educadores atingissem “um grau de autonomia” em relação ao ideário escolanovista, que havia sido acolhido sem críticas e sem “benefício de inventário”, e não desvelar uma suposta verdadeira história.

A historiografia cometera ainda outro equívoco, no qual ele próprio incorrera até 1998, que foi o de considerar que prevalecera na produção acadêmica dos anos de 1970 e 1980 o paradigma marxista.

Alguns historiadores consideraram que na década de 1970 o marxismo fora de tipo althusseriano, sendo na década de 1980 substituído pelo marxismo gramsciano. Segundo Warde e Carvalho (apud Saviani, 2005c, p. 20), tal teoria foi propícia para o “funcionamento dos dispositivos discursivos acionados por Azevedo, através da reposição da sua modelagem historiográfica”, o que resultou numa “acomodação entre a historiografia de padrão azevediano e a de tipo marxista”.

Ele criticou essa interpretação por meio da hipótese de que a vivência intensa das décadas de 1970 e 1980 teria impedido a isenção das análises, levando-os a uma “ilusão de óptica” ao considerar que o marxismo teria sido hegemônico no campo da educação. Como vimos, ele mesmo admitia ter sido vítima dessa ilusão, tendo depois modificado sua periodização das ideias pedagógicas no Brasil. Isso explicaria o equívoco de afirmar que “o suposto triunfo do marxismo” teria “firmado um novo padrão de produção historiográfica que não rompe com o modelo azevediano, mas o repõe em nova perspectiva, a perspectiva do marxismo” (Saviani, 2005c, p. 22).

Atribuiu-se assim um poder superior a essa perspectiva, que não se tornou hegemônica, ficando circunscrita a pequenos círculos progressistas na academia e em movimentos populares. Além disso, achava exagero utilizar-se a expressão de um novo “padrão de produção historiográfica”, porque as críticas marxistas foram endereçadas às teorias e práticas pedagógicas, a fim de buscar uma alternativa para superá-las, e não para a redefinição de uma nova historiografia. Propôs, portanto, uma revisão dessa visão que se construía sobre a historiografia das décadas de 1970 e 1980, pois os novos historiadores estavam sendo levados pelo viés do combate ideológico ao marxismo, mais julgando e condenando do que compreendendo como, por que e em que condições ocorreu a adesão ao marxismo naquele período. A seu ver, essas críticas indicavam a persistência do “estrutural-funcionalismo”, que teria hegemônico a historiografia e a própria educação, por meio da concepção “produtivista” de educação, da década de 1960 até os dias atuais. Ao final do texto esclareceu que não avançara em conclusões, só lançara hipóteses para novos projetos de pesquisa na área, individuais e coletivos. Além disso, advogou a importância de

se passar de uma história abstratamente considerada para uma história concreta da escola pública brasileira, em sua unidade e diversidade.

Ainda no campo da historiografia, esse debate reapareceu em outro texto, desta vez apresentado no seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), em 2006. Resgatando a importância desse grupo nacional de pesquisa, criado em 1986, Saviani (2009a) discutiu suas influências para a historiografia da educação e para a história das ideias pedagógicas no Brasil. Para demonstrar que ele provocara a oposição de pesquisadores engajados com a renovação conceitual e metodológica da história da educação, a maioria ligada ao grupo da Anped e que via seu projeto ameaçado, retomou suas críticas ao grupo marxista.

Além de Warde e Carvalho, citou também Eliana Marta Lopes e Ana Maria Galvão, que conceberam os estudos educacionais das décadas de 1970 e 1980, penetrados pela “vulgata marxista”, como uma espécie de “profissão de fé”, em que as premissas do capitalismo, a luta de classes, os modos de produção, explicavam tudo. Para elas as fontes funcionariam ao sabor de leis invisíveis, apenas para referendar o que já se sabia. O julgamento dos autores, que marcara a historiografia tradicional da educação, não desaparecera, apenas ganhava novos contornos com esse “marxismo de vulgarização”. Lopes e Galvão defendiam em seguida a Nova História Cultural, que trazia a vantagem do aprofundamento, embora advertissem para o risco de investigações tão particularizadas que não explicariam quase nada. Nesse caso só advertiam para o risco de desvios, não a condenavam em bloco. Saviani (2009a, p. 269), por sua vez, inverteu as críticas e endereçou-as à Nova História⁷, pois esta também se convertera em vulgata, cujas

⁷ Apesar das críticas endereçadas a essa tendência teórica, pois ela se fixava em “objetos particulares” e “visões localizadas”, renunciando à visão do todo, Saviani (1996a, p. 9) indicou o que considerava suas positivities: esse movimento era “também atravessado pelo desenvolvimento histórico”, por isso manifestava “continuidades, rupturas e contradições, contribuía, pelo direito e pelo avesso, para aguçar a compreensão da nossa história educacional”. Para superar os limites do Positivismo e do Presentismo na historiografia, sugeriu ainda que se mantivesse “uma interlocução ativa e crítica com as correntes atuais”, referindo-se às correntes resultantes das contribuições da “Escola dos Annales”. Isso dependia, porém, de se manter atento “aos riscos a ela ine-

premissas funcionavam “como uma espécie de profissão de fé”.

Ele explicou então que, para garantir a “pesquisa desinteressada da verdade” o Histedbr se empenhara na fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1999, engajando os diferentes grupos para o fortalecimento e consolidação da área da história da educação brasileira. No caso do Histedbr, manteve-se “um espírito de tolerância e uma atitude pluralista no debate teórico”, aprofundando as discussões com a nova onda, “sem dogmatismos ou prejulgamentos de qualquer espécie”, trazendo uma contribuição importante. Isso impedia “uma unanimidade artificial e pouco consistente” que resultaria da imposição de um pensamento único, possibilitando “manter oxigenada a área de história da educação”. Apesar da importância desse espaço, em que não se interditava nenhuma perspectiva teórica *a priori*, era impossível não admitir suas consequências inevitáveis para um grupo que de início se firmara com uma posição teórica marxista no campo da história da educação:

A questão que fica como conclusão é a seguinte: É possível que o balanço que está sendo feito da produção do HISTEDBR efetuada em seus diversos GTs; e que uma classificação sistemática que venha a ser feita dos livros de resumos dos seminários e das jornadas *coloquem em evidência também no interior do próprio HISTEDBR a plena hegemonização do campo da história da educação brasileira pela nova historiografia*. Seria esse o resultado do espírito de tolerância e da visão pluralista cultivada no âmbito do grupo? [...] (Saviani, 2009a, p. 270-271, grifos nossos).

Outros textos historiográficos trataram da escola nova. Ao recuperar o legado educacional do século XX, por exemplo, Saviani (2004b, p. 33) reiterou a importância do *Manifesto* de 1932, sua influência na teoria da educação, na política educacional e na prática pedagógica do país. Ele era um “divisor de águas” na história da educação

rentes”, de relativismo e irracionalismo (Saviani, 1996a, p. 10). No seminário de abertura do IV Histedbr, em 1997, Saviani (2000b, p. 15) indicou “a necessidade de se retomar a discussão teórico-metodológica de modo a garantir a consistência e consolidação das pesquisas realizadas e em realização” nos GTs estaduais.

brasileira. “O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”.

Também em *História das ideias pedagógicas no Brasil* a concepção escolanovista foi alvo de análises mais aprofundadas. Depois de situar o surgimento desse ideário pedagógico na década de 1920, em meio ao processo de industrialização brasileira, que incorporou a grande indústria desde o início, afirmou que ele desde o início voltou-se para a defesa das escolas públicas. Nesse período, em que a burguesia industrial assimilara “a orientação taylorista-fordista” e o governo provisório praticou “políticas keynesianas” (Saviani, 2007a, p. 192), no campo educacional emergiram as forças renovadoras, sob a resistência ativa da Igreja Católica. O resultado político foi a “Revolução de 1930”, que instaurou um “Estado de compromisso” representando os interesses da burguesia industrial, consolidando o desenvolvimento das indústrias de bens de consumo não duráveis até o início da década de 1950 e as indústrias de bens duráveis no final desse período. Pedagogicamente, houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a Escola Nova, de 1932 a 1947.

Saviani (2007a, p. 216) analisou as contribuições e os fundamentos teóricos da “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova”: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. No caso de Teixeira, por exemplo, sua luta pela educação inseria-se na concepção que ele tinha dela, como o “elemento-chave do processo revolucionário”. Esse foi o nome dado a ele para o plano de reforma da sociedade, de construção da nacionalidade, de modernização e inovação da sociedade brasileira.

Lutando pelo direito de todos à educação, pois ela não era um privilégio, Teixeira enfrentou resistências das elites e da política clientelista e personalista então existente. Para sustentar seu grupo, engajado na luta pela educação “para consolidar as conquistas democráticas da revolução”, ele procurou construir um “partido revolucionário” na primeira metade da década de 1930, o Partido Autonomista do Distrito Federal (Saviani, 2007a, p. 222).

Considerando os aspectos econômicos e a estrutura política existente, ele admitia a necessidade de melhorar a gestão das atividades econômicas e sociais para respeitar os direitos dos trabalhadores, absorvendo reivindicações vigorosas dessa classe, estabelecendo a passagem de uma revolução armada para uma revolução cultural. Além de não se interessar por candidaturas políticas, Teixeira defendia que o dever do partido era preparar e divulgar uma literatura que esclarecesse a população sobre os problemas brasileiros, vinculando-o ao seu projeto maior de construção da educação pública brasileira. Isso levou Saviani (2007a, p. 223-224) a afirmar que “sua concepção de partido se aproximava muito mais da noção de ‘partido ideológico’ do que de ‘partido político’, se considerarmos a noção de partido na acepção gramsciana”, já que este se referia à ação na sociedade civil, “atuando no âmbito da reforma cultural e moral, da busca do consenso e exercício da hegemonia”. Para Teixeira o partido só triunfaria pelo “mérito das próprias ideias”, o que fez Saviani (2007a, p. 224) se reportar ao seu texto das *Onze teses sobre educação e política*, quando distinguuiu o objetivo da educação, que era convencer, apoiando-se no poder da verdade; em oposição ao da política, que era vencer, com base na verdade do poder. Indicou estudos sobre as semelhanças e diferenças entre Teixeira e Gramsci, fornecendo alguns indicativos nesse sentido:

[...] Apenas registro que, em ambos, se constata uma *preocupação comum*: articular, no partido revolucionário, as dimensões do partido político, ligado à posse e ao exercício do poder, e o *partido ideológico*, referido à *construção do consenso e à difusão, no conjunto da sociedade, de uma concepção de mundo mais afinada com as necessidades da vida contemporânea*. Entretanto, para Anísio Teixeira o sentido do partido revolucionário liga-se à necessidade de *levar às últimas consequências a revolução democrática liberal*, mantendo, pois, como referência material a base produtiva na sua forma capitalista. Diferentemente, para Gramsci, a razão de ser do partido revolucionário consiste em *movimentar todas as energias sociais na direção da transformação da sociedade capitalista em outro tipo de sociedade* em que a apropriação dos meios de produção deixe

de ser privada, tornando-se coletiva. Penso, contudo, que a coerência de Anísio o levou a assumir radicalmente as implicações democráticas de seu liberalismo, o que o colocou no limite da ruptura com o liberalismo, pelo menos na versão hegemônica dessa concepção. Talvez tenha sido por isso que, não tendo nunca se filiado a nenhum partido, suas simpatias pendiam para o Partido Socialista [...]. (Saviani, 2007a, p. 224-225, grifos nossos).

Já no caso do Estado, Teixeira se reportava à teoria keynesiana, defendendo seu papel regulador. Seu empenho pela criação do sistema público de ensino evidenciou-se na sua prática administrativa no Distrito Federal e em várias iniciativas práticas, que defendiam a necessidade de um sistema popular e democrático de educação. É nítida a diferença entre a abordagem aqui feita sobre um educador representativo da escola nova e a análise dessa teoria, feita, por exemplo, em *Escola e democracia*, quando ela foi colocada no âmbito das teorias não críticas em educação, que desconsideravam a relação entre a educação e as relações sociais, algo que teria sido introduzido apenas posteriormente, com os chamados “crítico-reprodutivistas”. Também fica evidente em sua análise a linha tênue que separa as proposições políticas de um escolanovista do calibre de Teixeira e as do próprio Saviani, como no caso da luta pela articulação do partido ideológico, para obter um novo consenso, além da proposta de radicalização da democracia liberal burguesa.

As afinidades vão mais longe ainda quando se trata da luta educacional: pela implantação de um sistema educacional, democrático e popular, em que a educação se torne um direito de todos e não um privilégio, que “marginaliza” grande parte da população, trazendo prejuízos ao desenvolvimento do país. No *Manifesto* isso também é abordado. Saviani (2007a) analisou esse documento como doutrinário, porque foi atravessado implícita ou explicitamente pela teoria da Escola Nova; e também como político, porque lutou pela escola pública, pela construção de um sistema nacional de educação e pela conquista da hegemonia educacional na sociedade por um grupo de educadores. Para isso procuraram causar um efeito significativo, por

meio da difusão de suas ideias e também com a consolidação do grupo que o lançara.

O próprio Saviani (2004c, p. 186) considerou as semelhanças de *Escola e democracia* com o *Manifesto*, que 50 anos depois tivera a mesma motivação comum: a defesa da reorganização da escola pública. Apesar de nestes dois períodos terem em comum este mesmo vetor para a organização dos educadores, não possuíam nas décadas de 1970 e 1980, porém, “a pretensão explícita de hegemonia” que caracterizara os pioneiros. Alegou que a aspiração dos educadores envolvidos na Ande era elevar a qualidade educacional da escola pública, estreitando laços com os professores da educação básica.

A concepção escolanovista do *Manifesto*, segundo Saviani (2007a, p. 275), “representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa”, por isso era compreensível que, “na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda”. Isto explicaria a atuação conjunta de Paschoal Lemme com os liberais, mesmo que ele expressasse clara consciência da diferença que separava os marxistas dos escolanovistas. Lemme fizera uma crítica em 1934 à afirmação que Azevedo incluía no *Manifesto* de 1932, a de que a educação era um problema mais importante do que a economia para a reconstrução nacional. A seu ver era impossível renovar a escola sem revisar a estrutura econômica capitalista, pois a escola ativa, pública, gratuita e obrigatória não era programa para uma democracia liberal e capitalista de fato.

Outra abordagem feita por Saviani (1991, 2004c, 2006b, 2007a) em vários textos, lançada a título de hipótese a ser investigada, foi a de que o PCB não teria formulado uma concepção pedagógica própria na primeira metade do século XX porque aderira ao escolanovismo, como boa parte da esquerda. Isso teria sido possível devido à estratégia política que então predominava, a de uma revolução democrático-burguesa como etapa necessária da revolução socialista. Se essa era a revolução necessária para o momento, a concepção pedagógica mais avançada teria sido mesmo a escola nova.

Quanto à pedagogia tradicional, não houve alterações essenciais na discussão apresentada pela PHC em relação à primeira fase. A abordagem feita por Saviani (2007a) na história da educação brasileira a situou como uma concepção pedagógica hegemônica, que perdurou até 1932. Diferenciou sua vertente religiosa, marcada pela influência dos jesuítas, da vertente leiga, iniciada em 1759 com as reformas pombalinas.

No âmbito da discussão pedagógica, por sua vez, foi apresentada uma contraposição entre a teoria e a prática, estando as diversas modalidades da pedagogia tradicional ligadas à prioridade da teoria sobre a prática, sendo que as modalidades da escola nova dissolviam a teoria na prática. Saviani (2006b) explicou que, no primeiro grupo, que predominou até o final do século XIX, a preocupação era com as “teorias do ensino”, por isso as tentativas de formular um método de ensino. Já a segunda tendência prevaleceu no século XX, sendo que a ênfase foi para as “teorias da aprendizagem”, por isso a generalização do lema “aprender a aprender”. Tal proposta ganhou força sob o movimento da escola nova, mas diante das críticas adquiriu novas versões para assegurar sua hegemonia, sendo uma das mais difundidas o construtivismo.

A pedagogia tradicional continuou inserida no âmbito da concepção humanista tradicional na filosofia da educação, agora com uma distinção entre os pesos e as combinações de três níveis distintos: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia, e a prática pedagógica. No caso da concepção tradicional Saviani (2008a, p. 78) não teve dúvidas quanto ao peso preponderante da filosofia da educação, chegando a afirmar “que a teoria da educação, a pedagogia, é subsumida, assimilada à filosofia da educação”. A pedagogia tradicional se expressava então em “um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação”, com uma visão essencialista de homem, cuja prática pedagógica era o modo como o professor procederia para conformar os indivíduos à essência ideal e universal de homem.

A pedagogia nova, por sua vez, estava pautada pela concepção humanista moderna, que considerava os homens na sua existência real, como indivíduos vivos, diferentes entre si. A teoria da educação de-

via “dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com outros indivíduos”. A teoria ganha autonomia em relação à filosofia da educação, buscando apoio nas ciências já constituídas e “procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais” (Saviani, 2008a, p. 78). Já a prática pedagógica valorizava a vida, as experiências e interesses dos alunos.

Saviani (2008a) analisou uma marca na pedagogia, que era seu caráter polêmico, para disputar a hegemonia, como no caso da contraposição entre as pedagogias tradicional e nova. Cada proposta elegia um *slogan* para atrair novos adeptos, enfatizando as diferenças em relação aos oponentes, caindo no campo da lógica da linguagem. Os *slogans* educacionais resultavam de espírito partidário e acabavam sendo interpretados de maneira literal pelos aderentes e por seus críticos. A Escola Nova, por exemplo, empregara o *slogan* “ensinamos crianças, não matérias” para se opor à escola tradicional, entortando a vara para o outro lado, o das crianças. O problema era que o enunciado se difundira como uma “verdade pedagógica”, o que acabou sendo muito diferente do debate que ele fizera por intermédio da PHC:

[...] Podemos, pois, concluir que a Escola Nova tem se utilizado amplamente da “teoria da curvatura da vara”, considerando-a, diferentemente do uso feito por mim, como um dispositivo instaurador da própria verdade. Com efeito, no uso que fiz, em nenhum momento deixei pairar no ar a suspeita de que eu tivesse a pretensão de enunciar alguma verdade ao me servir da “teoria da curvatura da vara”. [...] (Saviani, 2008a, p. 146).

Sob seu ponto de vista, sempre deixou claro que estava “forçando a barra”, e que não havia posição correta nem na Escola Nova nem na tradicional. Recomendou então a necessidade de cautela no julgamento das correntes pedagógicas, não aderindo a elas e nem as rejeitando pelos *slogans*, mas examinando-as em suas definições, com os critérios científicos. Sua sugestão para os cursos de pedagogia foi a de não alimentar polêmicas entre as distintas pedagogias,

mas entrar na “fase clássica”, para ver o que é permanente, o que resistiu ao tempo. Sugeriu também que a disciplina de História ocupasse o eixo organizador dos currículos, “o lugar central no novo princípio educativo da escola de nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem” (Saviani, 2008a, p. 151) e organizada por um caminho comum, o conteúdo da história⁸. Priorizando os clássicos se vivenciariam os momentos mais significativos da história⁹.

Dentre as concepções hegemônicas foi discutida também a pedagogia tecnicista, mas agora de forma diferenciada. Se antes ela aparecia associada à concepção analítica da filosofia da educação, agora há ressalvas quanto a essa associação, pois ela se restringe na filosofia à análise da linguagem educacional, não contemplando os níveis da teoria educacional e da prática pedagógica. Apesar das afinidades, a relação entre elas era indireta, pelos pressupostos, não direta, pela via das consequências:

[...] No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista, já que tem em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Não se pode, entretanto, inferir daí que a pedagogia techni-

⁸ Essa mesma ideia foi apresentada na IV Jornada Regional do Histedbr em 2004, ao discutir as perspectivas para a história da educação. Além de sugerir que a história ocupasse “o lugar central no novo princípio educativo da escola de nosso tempo”, aplicando o critério do “clássico”, também indicou que se valorizasse mais o “ensino” na graduação e na pós-graduação, pois estes vinham amargando certo abandono em relação à pesquisa e à organização, em decorrência das exigências de avaliação das agências reguladoras (Saviani, 2006c, p 19).

⁹ Outra sugestão de Saviani (2008a, p. 158-159) para reformular os cursos de pedagogia e até as licenciaturas era centrá-los no livro didático, pois ele se tornou o “grande pedagogo” das nossas escolas, dando a forma prática às diferentes teorias pedagógicas. Assim os cursos se debruçariam sobre os livros didáticos, mobilizando os fundamentos da educação e “examinando as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem; e efetuariam, a partir desses fundamentos, a crítica pedagógica dos livros didáticos evidenciando o seu alcance e seus limites, as suas falhas, assim como as suas eventuais qualidades”. Os educadores retomariam os conteúdos, mas de forma sintética, com plena consciência das relações aí implicadas.

cista seria derivada da concepção analítica, como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da concepção humanista tradicional e moderna de filosofia da educação. [...] (Saviani, 2008a, p. 79).

A pedagogia tecnicista foi definida então como uma teoria que descreve empiricamente o fenômeno educativo para explicá-lo, para chegar a resultados operacionais que orientem a prática educativa. Ela seria então “um ramo científico”, pois sua base teórica viria do “behaviorismo” (Saviani, 2008a, p. 79). Por isso indicou que as diferentes concepções pedagógicas podiam ser agrupadas em duas grandes tendências, que eram as representadas pelas diversas modalidades da pedagogia tradicional e as da pedagogia nova.

Ao apresentá-las na história da educação brasileira, relacionou o advento da Escola Nova com o desenvolvimento do próprio espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, de 1932 a 1969. Incluiu então a emergência e predominância da “concepção pedagógica produtivista” no período de 1969 a 2001, relacionando-a com a teoria do capital humano. Esta denominação é nova em relação às elaborações do autor das décadas de 1970 e 1980. A pedagogia tecnicista foi aí incluída, como integrante dessa concepção, e convertida em pedagogia oficial a partir de 1971, com a Lei 5692. A redemocratização flexibilizara a orientação pedagógica, mas predominou a concepção produtivista, que no contexto do neoliberalismo ganhou novo vigor e foi acionada para ajustar a educação às demandas do mercado, com a globalização da economia centrada na “sociedade do conhecimento”.

Foi o produtivismo que marcou a nova LDB, de 1996, e também o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, embora a teoria do capital humano tenha sido refuncionalizada, dando margem ao “crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano” (Saviani, 2008a, p. 113). Ele se fazia presente nos prefixos “neo” e “pós”, que passaram a ser adotados, como o neoconstrutivismo, o pós-estruturalismo, o neo-escolanovismo, o neotecnicismo, o pós-construtivismo; e também nas expres-



sões como **pedagogia da qualidade total, teoria do professor reflexivo e pedagogia das competências.**



A discussão acerca da pedagogia tecnicista e de seu lugar na classificação da filosofia da educação brasileira já havia sido abordada em obra anterior, quando Saviani (2007a) problematizara sua relação com a concepção analítica. Afirmara então que, de fato, “não se pode afirmar que a pedagogia tecnicista se inspira na concepção analítica, que deriva dela, que seja a sua aplicação para efeitos da explicação, compreensão e orientação da prática educativa” (Saviani, 2007a, p. 382). A afinidade de ambas estaria nos pressupostos comuns: objetividade, racionalidade e neutralidade.

A filosofia analítica foi relacionada com o positivismo lógico e na década de 1970 houve tanto a difusão de textos sobre a concepção analítica quanto sobre a tendência tecnicista, não sendo possível, contudo, superestimar a importância da concepção analítica no Brasil, já que sua influência foi bastante restrita. Para Saviani (2007a, p. 389), filiar-se a ela poderia ser limitativo, “já que, dados os pressupostos que endossa, ela dirigirá a atenção para determinados temas e procedimentos, com a exclusão de outros, porventura mais significativos e mais decisivos do ponto de vista educacional”.

Saviani (2007a) também preconizou que, com a Lei 5692, no contexto ditatorial, tentou-se estender a tendência produtivista a todas as escolas do país por meio da pedagogia tecnicista. Essa orientação pedagógica sintetizava ideias que se relacionavam na educação com a organização racional do trabalho própria do taylorismo-fordismo, com o enfoque sistêmico e com o behaviorismo. O objetivo era tornar o trabalho pedagógico objetivo e operacional, capaz de minimizar as interferências subjetivas, padronizando o ensino. O elemento principal era a organização dos meios e o professor e o aluno eram meros executores de um processo planejado por especialistas. Nesse ponto da argumentação há uma clara aproximação, mas também um distanciamento entre a Escola Nova e o tecnicismo:

Cumprе notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença

fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. Portanto, *embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções, uma diferença substantiva.* [...] (Saviani, 2007a, p. 380, grifos nossos).

Não foi especificada claramente qual delas seria, mas ficou indicado que na pedagogia tecnicista o elemento principal era a organização racional dos meios, sendo os professores e alunos relegados à condição de executores de um processo concebido por técnicos e analistas. A educação é um subsistema nessa teoria e o que importa é aprender a fazer. A concepção tecnicista acabou ficando sem uma posição muito definida teoricamente, tanto no âmbito pedagógico, no qual se aproxima da Escola Nova, quanto no âmbito filosófico, já que não pode ser diretamente relacionada com a concepção analítica. Além disso, uma nova concepção é enunciada, “a produtivista”, tendo como base a teoria do capital humano, também sem a apresentação de suas concepções filosóficas.

Apesar destas alterações nas análises, pode-se dizer que, no geral, permaneceu a mesma avaliação das teorias pedagógicas hegemônicas, pois a comparação sintética que foi realizada no período anterior praticamente não se alterou: as duas tendências pedagógicas contemporâneas estão enredadas num dilema entre a teoria e a prática, vistos como pólos opostos e excludentes. Na lógica dialética seria possível superar esse dilema, pois ela vê teoria e prática como termos opostos que se incluem, numa unidade indissolúvel. Na raiz do confronto entre os dois, Saviani (2008a, p. 127) indicou que havia um quadrilátero, não um binômio, pois “no interior da oposição teoria-prática insinua-se a oposição verbalismo-ativismo”. O que se opunha então à teoria era o ativismo, não a prática, e o que se opunha à prática era o verbalismo, não a teoria. Isso porque o ativismo ignorava a teoria e o verbalismo ignorava a prática.

[...] A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008a, p. 129).



A PHC, segundo Saviani (2008a, p. 129), concebia a educação como mediação no seio da prática social global, trazendo uma “novidade radical”, que era “a superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes”. Mantinha-se, portanto, a necessidade de superar tanto as tendências hegemônicas quanto as chamadas “crítico-reprodutivistas”. O debate com estas teorias também ganhou novos contornos diante das polêmicas que causou.

3.2.1.2 As teorias e os autores “crítico-reprodutivistas” na atualidade

A análise mais fecunda que localizamos no que se refere à classificação das teorias “crítico-reprodutivistas” feita pela PHC foi a elaborada por Cunha (1994), na coletânea de textos do Simpósio de Marília. Após homenagear a atuação profissional, a produção e o engajamento de Saviani, ele passou a discutir suas ideias a partir de dois aspectos: um que rejeitava e outro que apreciava. O que apreciava era a discussão acerca da natureza e especificidade da educação. O que rejeitava era a categoria “crítico-reprodutivista” que ele começara a utilizar em 1982, cuja crítica já fora feita na turma de doutorado com o próprio Saviani e também com Cury, tendo ocorrido um debate publicado em *Educação e Sociedade*. Deixava claro que isso não desmerecia os esforços de compreensão feitos.

Para Cunha (1994, p. 48) “a persistência dos elementos do *trivium*” na formação de Saviani “atrapalhou a reflexão e o magistério” dele no que se refere às teorias sobre a educação. O contexto de 1982 reforçou o entusiasmo dos educadores, que “sobrevalorizaram sua capacidade de mudar as práticas da escola e, por via de consequência, de

toda a sociedade”. Afinal, era o momento de eleição direta dos governadores, com vitória certa dos candidatos de oposição à ditadura. Saviani ficara imbuído de um “ativismo quase missionário”, que Cunha atribuiu aqui a Gramsci, equivocadamente, a nosso ver, o que o levou a identificar nas teorias chamadas “crítico-reprodutivistas” uma verdade parcial. Elas teriam contribuído para desvendar o caráter reprodutivo da educação, mas não permitiriam ver mais do que a reprodução. Isso teria causado nos educadores uma sensação de pessimismo, de impotência diante das condições das escolas e da sociedade, o que exigia a elaboração de uma teoria que indicasse possibilidades nessa direção. Ele fez então uma crítica contundente ao quadro sinótico traçado por Saviani, sobre as teorias da educação, que foi justificado pelo uso da dialética e foi rapidamente incorporado na educação, no Brasil e na América Latina, trazendo sérias consequências:

No meu entender, a categoria “teorias crítico-reprodutivistas” trouxe mais confusão do que esclarecimentos aos educadores, cujo conhecimento de teoria já é tão precário. Enquadradas na mesma categoria teorias tão diversas como a da violência simbólica e a da escola capitalista, e mais, mostrada sua insuficiência em dar conta do fenômeno educacional, o entendimento fica bastante simplificado e facilitado, pois não se precisa mais estudar tais teorias. Bastaria dizer que elas só se propõem a explicar a reprodução da sociedade, o que é inadmissível, pois todas podem *constatar* a mobilização dos educadores e as conquistas democráticas que estão à vista. Bastava, doravante, usar a varinha de condão da *dialética* e da *retórica* para fazer os versos de Vandrê adquirirem o status de teoria verdadeira. Os problemas, agora, seriam apenas de política prática: das eleições, das alianças, da ocupação dos cargos, dos métodos de trabalho etc. (Cunha, 1994, p. 50).

Suas restrições sobre a categorização das teorias da educação feita por Saviani surgiram desde o início e ele se arrependia de não ter travado logo um debate com o autor, já que esse enfoque se alastrara. Só fizera breves e superficiais indicações, mas acreditou que aquele

evento era o momento oportuno para aprofundar a análise, embora tardio. Apontou então quatro restrições suas especificamente à categoria “crítico-reprodutivistas”: ela priorizava o que era comum nas distintas teorias, em detrimento do que era mais importante, as suas diferenças; ela via nas teorias a impotência, o que não era procedente, pois elas permitiam orientar a ação; ela descaracterizou seu principal objetivo, que foi o de explicar o fenômeno educacional enquanto prática social; e por fim, ela criticou o “reprodutivismo” mas não foi capaz de gerar uma nova teoria que desse conta do caráter socialmente determinado da educação e de seu caráter transformador, restando politicamente apenas a ação e a ideologia em estado puro.

Para Cunha (1994), Bourdieu e Passeron queriam esclarecer a educação, não só escolar, em todas as sociedades em que existissem relações de poder; enquanto que Baudelot e Establet analisaram apenas a escola capitalista, articulada com teorias mais amplas. Como atribuir-lhes a impotência se os primeiros tentaram orientar uma ação para a transformação, evidenciando que a mudança se dava fora da educação, nas relações de força e com a mediação da cultura? Já para Baudelot e Establet, a mudança para o interesse do proletariado só era possível na rede primária-profissional e nos núcleos válidos da rede secundária-superior. Dizer que elas só reproduziam era ignorar que situaram a educação na prática social, por meio de teorias que tinham coerência interna. Elas explicavam os problemas reais existentes, tratando dos conteúdos, do modo de inculcação, das formas de resistência, da avaliação, dos sistemas de ensino e até da ideologia docente e sua potência transformadora.

Eram enfim teorias sociológicas, que podiam ser falsas, verdadeiras ou parcialmente verdadeiras, mas que precisavam ser analisadas com critérios científicos. Tinham que ser analisadas com rigor, confrontadas com as supostas “teorias rivais”, para avaliar qual delas dava conta de explicar cientificamente os problemas existentes.

Para Cunha (1994, p. 54, grifos nossos) outro problema nesse debate foi a nova “virtualidade” assumida pela educação escolar, que “ocupou o lugar de um *novo dogma*, de uma *verdade indiscutível e impossível de ser submetida à prova empírica*”. A hipótese levantada

pelo autor para justificar o posicionamento de Saviani frente a essas teorias foi a de que ele não era um sociólogo avaliando as teorias que melhor explicavam o fenômeno educacional, mas atuava como “intérprete” dos sujeitos empíricos desse fenômeno – os estudantes e os professores, assistentes de suas palestras, que misturavam os conceitos teóricos em questão. Por esse caminho ele e Saviani chegariam a conclusões semelhantes, de que importa mais a imagem das teorias do que o que elas realmente dizem, quando se trata de emprego ideológico das teorias. Cunha (1994, p. 55) preconizou então que seria melhor deixar de pensar nas teorias como inibidoras de ações práticas “para vê-las como evocadas em apoio a orientações definidas no plano propriamente político-ideológico”.

Suas críticas surtiram alguns efeitos nas considerações posteriores da PHC, mas não levaram à correção ou à substituição da classificação dessas teorias de “crítico-reprodutivistas”, que permaneceu em textos posteriores de Saviani (2003d, 2006b, 2007a, 2008a). Foi necessário, todavia, realizar alguns esclarecimentos, o que parece ter ocorrido pela primeira vez em uma entrevista de 1997, que foi incluída na edição ampliada de *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, a partir de 2003.

Saviani (2003d, p. 136) reconheceu a necessidade de diferenciar essas teorias das teorias pedagógicas e de apontar sua pretensão, que era de “compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa”, o que não poderia ser considerado um limite. Adotou então a distinção entre “teorias *sobre* a educação” e “teorias *da* educação”, que fora sugerida por Cunha, em conversas que tiveram¹⁰. A partir daí passou a ser feita

¹⁰ Num texto mais recente, *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*, Saviani (2006b) advertiu que as teorias da educação que chamou de “crítico-reprodutivistas” não constituíam uma pedagogia, pois seu objetivo não era orientar a atividade educativa. Nesse sentido, tais teorias teriam uma peculiaridade, abordada posteriormente. Saviani (2008a, p. 79) explicou que na concepção “crítico-reprodutivista” a teoria da educação “subsume ou assimila a filosofia da educação”, “porque, nesse caso, a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade, não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la, como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções”,

uma distinção das teorias “crítico-reprodutivistas”, classificando-as de educacionais, não pedagógicas, pois seu intuito não era auxiliar na prática pedagógica, mas sim analisar a escola e a educação numa perspectiva mais ampla.

Não foram consideradas, porém, as indicações de Cunha sobre o fato de que essas teorias analisavam os problemas reais e forneciam elementos importantes para melhor orientar uma ação efetiva dos educadores, sendo uma descaracterização imputar-lhes a responsabilidade pela inação e pessimismo. Apesar de reconhecer que elas tiveram o mérito de sustentar teoricamente a resistência ao autoritarismo, a crítica ao tecnicismo e desmistificar a crença na autonomia da educação, Saviani (2007a) reafirmou que elas apresentavam o limite de concluir que a função da educação era reproduzir a relação social vigente. Depois de citar o livro de Cunha e Freitag como tributários dessa contribuição, afirmou que elas não apresentavam alternativas para lidar com a escola, provocando “um sentimento de ‘sem saída’, de falta de alternativas” (Saviani, 2007a, p. 395).

Retomando suas conclusões da década de 1970, mostrou como as diferentes tendências marcavam o modo como os professores se situavam no campo pedagógico, pois elas se cruzavam e se faziam presentes na prática pedagógica. Recuperando os “atos” do drama do professor, Saviani (2007a, p. 445-446) explicou que, além de todas as agruras que lhe afligiam, por ter uma cabeça escolanovista numa escola tradicional, ele fora atingido pela tendência “crítico-reprodutivista”, passando “de vítima a réu”, pois era “um agente de exploração”, um “lacaio da burguesia”. Nesse momento o professor “chegara às raias da paranoia”, abatendo-se sobre ele o desânimo, além de uma “onda de pessimismo invadir sua mente”. As pedagogias contra-hegemônicas, na década de 1980, teriam vindo em seu “socorro”, “transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora”. Apesar disso, reconheceu nesse momento, no entanto, que estas não tiveram força para se impor, predominando as reformas de ensino neoconservadoras.

que eram a humanista tradicional e humanista moderna. Essa concepção não contemplava, pelo que já foi exposto, a prática pedagógica.

Ao tratar da especificidade da concepção “crítico-reprodutivista”, na obra *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, Saviani (2008a, p. 80, grifos nossos) afirmou que ela era uma “teoria científica” que se propunha a “explicar os mecanismos sociais que *compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução* das relações sociais dominantes, *independentemente do tipo de prática pedagógica* que venha a ser implementada”. Tal conclusão manteve a avaliação dessas teorias apenas pelo aspecto reprodutivo. Na análise histórica feita nessa mesma obra, reafirmou que a PHC surgiu para superar os limites das teorias “crítico-reprodutivistas”.

Saviani (2003d, p. 136) já reconheceu antes que poderia ter produzido o efeito de “desqualificar as referidas teorias, conduzindo os educadores a concluir que não era necessário estudá-las”. Frisou, todavia, que esse jamais fora seu entendimento, pois sempre trabalhou essas teorias na pós-graduação, preconizando que elas deveriam integrar os “clássicos” da educação, devendo ser estudadas por todos desse campo.

Um diálogo mais aprofundado com as teorias “crítico-reprodutivistas”, nos termos propostos por Cunha, de caráter científico, nunca foi realizado. Foi incluída uma análise histórica do momento em que as teorias foram produzidas, situando-as em meio à revolução cultural chinesa, ao maoísmo, mas não se aprofundou a discussão das teorias em si. Em palestras do Histedbr de 2005, Saviani (2007b) apontou hipóteses levantadas por Baudelot e Establet, referentes a discussões mais radicais feitas na perspectiva das rupturas na história das instituições escolares, que deveriam ser investigadas. A análise mais completa existente, todavia, ficou restrita ao breve resumo apresentado em *Escola e democracia*. Recentemente, entretanto, foi admitido o caráter marxista das “teorias da educação” apresentadas por Althusser, Baudelot e Establet:

[...] não se pode negar o caráter marxista da teoria da escola como “aparelho ideológico de Estado”, elaborada por Althusser (s/d). E, como se trata de uma teoria que busca explicar o sentido e o caráter da educação na sociedade capitalista, não se lhe pode negar também o caráter de teoria

da educação. Não é, porém, pedagogia. Igualmente, a “teoria da escola dualista”, elaborada por Baudelot e Establet (1971), fundamenta-se no marxismo *podendo, pois, ser considerada uma “teoria marxista da educação”*. Mas não se trata de uma teoria pedagógica (Saviani, 2012c, p. 75, grifos nossos).

Como o texto é bem recente, resta saber se há aqui a propensão a reconsiderar tanto a denominação atribuída a esses autores, de “crítico-reprodutivistas” – que não aparece aí –, quanto a avaliação feita em *Escola e democracia* – a de que eles não considerariam a contradição, já que concebiam a educação como “determinada unidirecionalmente pela estrutura social”. A leitura feita era de que eles dissolviam sua especificidade, pois não entendiam “que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (Saviani, 2003b, p. 66).

A prática recorrente de alguns educadores tem sido, no entanto, a de atribuir essa classificação aos autores que questionem o otimismo, mesmo que crítico, quanto às possibilidades transformadoras da escola na atual estrutura capitalista. Isso ocorreu em diferentes âmbitos da produção teórica. Foi o caso, por exemplo, da historiografia da educação, do qual dá testemunho Xavier (2005), em uma conferência do Histedbr, de 2003. Ela explicou que produziu textos desde a década de 1970, em que procurou analisar a política educacional brasileira e também a latino-americana.

Discutia então o papel atribuído à escola pelo pensamento liberal e também pelos especialistas e profissionais da educação, que alimentavam a crença no papel revolucionário dos agentes educacionais, na emancipação pela escola. Após realizar críticas a ambos os posicionamentos, pautada em uma concepção histórica do capitalismo brasileiro e das instituições que ele produz, ela constatou que os debates sempre acabavam num impasse sem solução. Xavier (2005, p. 83) indicou que seu texto era bem recebido pelos profissionais da escola pública, “mas com reservas por colegas da academia”, que a expuseram, “mais uma vez, às acusações de economicismo e reprodutivismo”. Ela encerrava esse texto reiterando sua preocupação com estudos de caráter universalistas e generalistas, que utilizam noções como sociedade ci-

vil, saber universal etc., adequando a realidade sociocultural e política brasileira ao discurso acadêmico. Recolocou então o desafio posto na abertura do evento:

[...] O que poderá resultar “de concreto” desse nosso debate sobre a história da escola pública no Brasil? Uma transformação dessa escola? Ou uma mera e já tardia mudança de nossas expectativas em relação às suas possibilidades redentoras do homem e da sociedade brasileiras? (Xavier, 2005, p. 87).

Outro autor que foi criticado por sua posição quanto às expectativas revolucionárias da educação escolar, foi Mészáros. Duarte (2006) apontou discordâncias com ele em relação a isso, apesar de considerá-lo um importante intelectual marxista. Foi no interior de uma discussão sobre as teorias críticas em educação e a formação de intelectuais críticos para a superação da sociedade capitalista. Mészáros considerava importante a educação no processo revolucionário, mas havia divergências entre eles quanto à questão escolar:

Se para Mészáros (2005) a educação informal tem um papel mais decisivo do que a educação formal no processo de superação da sociedade atual por uma sociedade “para além do capital”, minhas análises voltam-se para a direção oposta, isto é, a da afirmação da primazia da educação escolar frente à educação informal (Duarte, 2006, p. 95).

Mais recentemente, Duarte et al (2012) apresentaram uma nova crítica a Mészáros, equiparando-o aos denominados autores “crítico-reprodutivistas”, que não consideram a dialética na análise da educação:

É curioso – e decepcionante – como um intelectual internacionalmente reconhecido por seus estudos no campo da dialética marxista mostra-se tão pouco dialético ao analisar tanto a educação escolar como a educação “ao longo de toda a vida”. A educação fora da escola parece ser imune à internalização da ideologia dominante e da lógica do capital. Mais do que isso, ela seria a verdadeira fonte de forças e

recursos para resistir a essa internalização dentro do próprio sistema escolar (Duarte et al, 2012, p. 92).

É possível constatar que a classificação de “crítico-reprodutivista”, de não dialético, é frequentemente acionada pelos educadores filiados à PHC quando são realizadas críticas às possibilidades emancipadoras e revolucionárias que a escola pode conter no âmbito das atuais relações sociais regidas pela égide do capital. Contra esses posicionamentos, são acionadas as pedagogias não hegemônicas, destacando-se dentre elas a PHC, como apresentamos a seguir.

3.2.1.3 As concepções contra-hegemônicas

Na nova classificação elaborada por Saviani (2006b), a PHC passou a figurar entre as concepções pedagógicas contra-hegemônicas da história da educação brasileira, ao lado das pedagogias socialista, libertária, comunista e libertadora. Isso porque nenhuma dessas orientações conseguiu se tornar dominante, embora buscassem todas elas colocar a educação em prol da luta pela transformação da ordem vigente, para instaurar uma nova forma social. No caso específico da PHC, a hegemonia havia sido apenas conjuntural, restrita ao processo de mobilização, pois não chegara, em nenhum momento, a se impor na prática educativa.

Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2007a) abordou em um capítulo específico as pedagogias críticas do período de 1980 a 1991, identificando-as também como contra-hegemônicas. Aqui, no entanto, houve a inclusão de outras pedagogias nesse período e a explicitação das diferenças entre elas. Explicou que elas continham certa ambiguidade e heterogeneidade, incluindo “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista”. Por isso ele se reportou a Snyders, considerando ser mais apropriado denominar essas teorias de “pedagogias de esquerda”, não “pedagogia marxista ou revolucionária” (Saviani, 2007a, p. 412).

Agrupou-as então em duas modalidades: aquelas ligadas à educação popular, centradas no saber do povo, na autonomia de suas organizações; e aquelas ligadas à educação escolar, que valorizava o acesso aos conhecimentos sistematizados. A primeira estaria inspirada na concepção libertadora de Paulo Freire, também em afinidade com a teologia da libertação e secundariamente em relação com os ideais libertários anarquistas. Politicamente sua referência estava mais no PT. Já a segunda se inspirava no marxismo, mas algumas mantendo a referência liberal e outras se contrapondo a ela. Estavam mais próximas do PMDB e dos partidos comunistas e só secundariamente do PT. A marca dessa corrente foi a defesa intransigente da escola pública.

Saviani (2007a) incluiu no primeiro grupo as “pedagogias da educação popular”, ligadas à pedagogia libertadora; e as “pedagogias da prática”, de inspiração libertária. No segundo estavam a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo, que agora recebeu uma crítica por se manter nos limites liberais, apesar de apoiar-se no marxismo; e a PHC, tributária da concepção dialética, na versão do materialismo histórico, sintonizada com a psicologia histórico-cultural da Escola de Vygotsky.

A obra de Libâneo foi dissociada da PHC na fase atual, diferentemente da década de 1980, quando ela foi uma referência integrante do esforço coletivo para a construção da PHC¹¹. Ao que parece isso ocorreu porque Saviani (2007a) considerou agora que ele não aprofundava a referência teórica do marxismo. Em sua reavaliação, considerou que Libâneo sinalizou para o horizonte teórico do marxismo ao inspirar-se num autor marxista, Snyders, no entanto, “nessa obra a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, *alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro*”. Assevera então que assim “permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que *a proposta*

¹¹ Em 1985 Saviani (2003d) atribuiu relevância ao trabalho de Libâneo ao situar a construção da PHC, afirmando que ele analisou a prática docente e redefiniu a didática “à luz da referida concepção”, embora a tivesse denominado “pedagogia crítico-social dos conteúdos” porque o nome PHC ainda não existia.

se mantém, ainda, nos limites da concepção liberal?” (Saviani, 2007a, p. 416, grifos nossos).

Fica nossa indagação quanto ao grau de aproximação que tal objetivo tinha em relação à própria PHC naquele período, que ficou expresso na obra que também trazia sintomaticamente no título e nas discussões a questão da democratização: *Escola e democracia* (Saviani, 2003b). Para Saviani (2007a), todavia, foi na pesquisa de doutorado que Libâneo aprofundou a análise dos fundamentos pedagógicos, buscando apoio não só nos autores marxistas que a PHC também utilizava, mas ainda em Vygotsky, Luria, Leontiev e outros. Por isso Saviani (2007a, p. 417) concluiu que, “trilhando esse caminho, Libâneo diferenciou-se, de certo modo, do grupo daqueles que, embora levando em conta a referência ao marxismo, não chegaram a ultrapassar o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais”.

Ele analisou agora que o clima na década de 1980 parecia favorável para essas experiências contra-hegemônicas, mas os resultados não foram animadores, porque as tentativas de implantar políticas educativas nos governos de oposição foram frustrantes. Na década de 1990 houve um refluxo dos movimentos progressistas, com a ascensão dos governos neoliberais, que implantaram reformas educativas neo-conservadoras, afetando a adesão a essas pedagogias. Como vimos, a predominância passou a ser da tendência produtivista em educação, sintonizada com os interesses do mercado.

Saviani (2007a) indicou algumas experiências das “pedagogias da educação popular” na década de 1990, como a proposta da Escola Cidadã, formulada pelo Instituto Paulo Freire, que procurou articular as indicações do *Relatório Jacques Delors* com os livros de Edgar Morin e Paulo Freire. Nas “pedagogias da prática” citou a Escola Plural, de Miguel Gonzalez Arroyo, na Prefeitura de Belo Horizonte, entre 1997 e 2000, também sintonizada com o *Relatório Jacques Delors*. Libâneo, por sua vez, continuou os estudos na pedagogia e na didática, mas não deu continuidade à pedagogia crítico-social dos conteúdos. Já a PHC permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência, como é possível perceber pelas inúmeras edições de suas obras basilares e pelos novos trabalhos que são produzidos e que se inserem nessa pers-

pectiva didática. Passamos agora a analisar as proposições da PHC mais relacionadas com a prática escolar e que foram produzidas a partir da década de 1990.

3.2.2 As propostas da pedagogia histórico-crítica para a educação escolar

A aplicação prática da PHC nas escolas tem sido uma discussão frequente nos últimos anos, tendo em vista as diversas tentativas que foram e estão sendo efetivadas nesse sentido, em termos de políticas públicas e de iniciativas pessoais. Outros autores também se mobilizaram para sistematizar uma proposta didático-pedagógica nessa perspectiva, que pudesse auxiliar os professores no seu trabalho escolar.

Uma das contribuições mais importantes, sem dúvida, foi a obra de Gasparin (2002), *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, produto de dez anos de pesquisa. Ela é atualmente uma referência básica para orientar o trabalho pedagógico nas escolas, pois abordou as questões didáticas na perspectiva da PHC, traduzindo o trabalho pedagógico proposto. Cada um dos seus cinco passos foram sistematizados e analisados didaticamente: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Além disso, a obra apresenta oito anexos com planejamentos e atividades elaboradas pelo autor, que constam a título de sugestão e orientação para a organização e o desenvolvimento da prática docente nessa perspectiva.

Apesar de seu autor alertar que se tratava de uma das formas de traduzir os princípios da PHC no campo da didática, que não excluía outras, Saviani (2002a, p. xi), ao apresentar essa obra, registrou que este era “um trabalho extremamente coerente e consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social”, pois houve uma apropriação “criteriosa da teoria” considerada na sua elaboração. Incluindo-a como uma das obras fundamentais da PHC, junto com a obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*; ele indicou que sua publicação sinalizava então para um revigorecimento do interesse teórico e prático pela PHC, além de traduzir para o trabalho prático com os alunos uma teoria da educação que pretende

ser crítica e transformadora. Sua aplicação e confronto com a prática seria decisiva para avaliar a coerência e promover seu aperfeiçoamento, se necessário. Como nosso intuito aqui não é analisar a questão pedagógica, especificamente, não nos aprofundaremos nesse estudo.

Outra obra considerada fundamental e publicada pela editora Autores Associados no mesmo ano, foi a de Scalcon (2002), *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Como o próprio título indica, a autora buscou relacionar essas duas teorias, a teoria histórico-cultural no campo da psicologia e a PHC, no campo pedagógico, buscando ao final uma unidade psicopedagógica entre as duas, a fim de assegurar maior coerência e eficácia na prática pedagógica dos docentes. A teoria e a prática pedagógica da PHC avançavam, contando ainda com outras contribuições que se somaram a esse esforço coletivo, em diferentes áreas:

No que se refere à pedagogia histórico-crítica esse trabalho continua se desenvolvendo com o concurso de diversos colaboradores que vêm tentando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação (DUARTE & DELLA FONTE, 2010); didática (GASPARIN, 2002; GERALDO, 2006); psicologia (MARTINS, 2007); psicopedagogia (SCALCON, 2002); ensino de ciências (SANTOS, 2005); ensino de matemática (MATIAZZO-CARDIA, 2009); educação infantil (PASQUALINI, 2010); ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011a); educação moral (BUENO, 2009); educação especial (BARROCO, 2007); formação de professores (MAZZEU, 2011). (Saviani, 2012d, p. 12).

É possível constatar, pelo volume de obras publicadas, que nos últimos anos a PHC retomou o vigor e a produtividade que marcaram sua fase inicial. Novos trabalhos, de diferentes enfoques, se dedicam à tarefa de desenvolvimento e aprofundamento de sua teoria e prática, a fim de garantir sua maior consistência:

À guisa de conclusão registro que está em curso um processo cada vez mais consistente e sistemático de produção de

pesquisas no âmbito da pedagogia histórico-crítica, como o demonstram a tese de livre-docência *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, de Lígia Márcia Martins; as teses de doutorado de Fátima Aparecida de Souza Francioli, *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental* e de Nathalia Botura de Paula Ferreira, *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*; e a coletânea *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*, organizada por Ana Carolina Galvão Marsiglia e Eraldo Leme Batista, em fase de publicação pela Editora Autores Associados (Saviani, 2012d, p. 13).

Um indício claro dessa vitalidade da PHC foi a realização do *Seminário Pedagogia histórico-crítica – 30 anos*, em dezembro de 2009 na cidade de Araraquara, em São Paulo. Saviani (2012d) ressaltou que foi apenas uma amostra, pois sua organização se deu em um curto espaço de tempo e sem financiamento externo. Os trabalhos resultantes foram publicados em livro e envolveram cinco eixos temáticos, todos relacionados com a PHC: seus fundamentos; a psicologia histórico-cultural; a educação infantil, formação moral e prática pedagógica; a crítica ao “aprender a aprender”; e a educação especial. Saviani (2012d) explicou que nove estudiosos distribuíram-se por esses eixos e apresentaram seus trabalhos, que constituem ricas e consistentes análises. Além desse evento, outros dois ocorridos em 2012 foram então destacados: o Congresso *Infância e pedagogia histórico-crítica* realizado em Vitória, no Espírito Santo, e o *IX Seminário Nacional do Histedbr* na Paraíba, em João Pessoa, que incluiu um destaque especial à PHC.

Além das contribuições teóricas e práticas destes outros autores citados, o próprio Saviani (2005a) também desenvolveu propostas práticas da PHC para a educação escolar, trazendo sugestões no âmbito de sua organização e estrutura curricular. Retomando teses formuladas na década de 1980, sobre o trabalho como princípio educativo e

sobre a politecnia, procurou demonstrar a diferença de suas propostas em relação à concepção burguesa de educação.

Esta traria a marca de uma contradição fundamental instaurada na sociedade capitalista: a cisão entre aparência e essência, direito e fato, forma e conteúdo. Segundo Saviani (2005a, p. 230), nesta relação social “defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital”. A marca distintiva da ideologia liberal era a de “mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados”, pois as relações sociais se tornaram opacas com o “fetichismo da mercadoria”.

Essa contradição que atravessa a ideologia liberal é sua força porque assim consegue converter em expressão universal os interesses particulares da burguesia, obtendo a hegemonia, o consenso das demais classes; mas é também sua fraqueza, porque isso requer uma concepção abstrata de homem, justificada a-historicamente. A partir dessa análise ele expressou três contradições fundamentais da ideologia liberal que considerava importantes para a educação, que são entre o homem e o cidadão, o homem e o trabalho, e o homem e a cultura. A primeira contrapõe o indivíduo egoísta à pessoa moral, ao cidadão, promovendo apenas a emancipação política. A segunda contrapõe o indivíduo genérico ao trabalhador, pois o trabalho que produz sua humanidade se converte em negação da mesma; e a última, contrapõe a cultura socializada produzida coletivamente à cultura individual apropriada privadamente pelos dominantes.

A escola pública, gratuita, obrigatória e leiga foi criada pela burguesia, segundo Saviani (2005a, p. 232), no interior dessas contradições, por isso a escola tradicional visou transformar o súdito em cidadão do Estado burguês, pessoa moral; e a Escola Nova voltou-se para a formação do indivíduo egoísta independente. A educação primária dividiu os homens nas profissões manuais e nas profissões intelectuais, por intermédio da “proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes”; ou por meio da “escola única diferenciada”, que fazia a seleção e distribuição dos alunos de acordo com a sua origem social.

Já a cultura superior ficou como privilégio das elites, embora hoje na própria burguesia coexistissem “o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites” (Saviani, 2005a, p. 233).

Delineou então um sistema de ensino que se contrapusesse ao burguês, numa perspectiva socialista. Neste o ensino fundamental seria organizado para reconciliar o indivíduo e o cidadão, com base na própria forma como a sociedade está atualmente organizada. Ele também estaria relacionado com o trabalho, mas de forma indireta, implícita. Enfim, incluindo a linguagem escrita, a matemática, as ciências naturais e sociais, os indivíduos participariam ativamente da vida em sociedade:

Ora, o nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas em geral e pela formação social brasileira em particular, coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida em sociedade (Saviani, 2005a, p. 234).

O nível médio, por sua vez, seria centrado na ideia de politecnia, permitindo superar a contradição homem e trabalho, já que permitia a “tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens” (Saviani, 2005a, p. 234). Recuperar-se-ia nesse nível de ensino a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, dominando o modo como ela ocorre, envolvendo para isso o recurso às oficinas. Tal proposta se diferencia radicalmente do ensino profissionalizante – que é mero adestramento sem conhecimento dos fundamentos da habilidade que se desenvolve –, e exige a generalização do ensino médio para todos. Por fim, na educação superior, além de formar profissionais liberais, cientistas e tecnólogos, organizar-se-ia a cultura superior para que toda a população tivesse acesso às discussões sobre os problemas que se referem a todos os cidadãos.

Como a escola na sociedade capitalista é atravessada pelo antagonismo das classes, a implantação dessa escola, que está alinhada

com os interesses dos trabalhadores, enfrenta inúmeros desafios, pois a classe dominante não quer alterar a escola atual, impossibilitando sua universalização efetiva, o acesso de todos ao saber e uma educação unificada. O grande desafio é porque a ciência se tornou com a grande indústria “uma força produtiva independente de trabalho”, que é recrutada “para servir ao capital” (Marx apud Saviani, 2005a, p. 255). Uma escola pública de qualidade para todos possibilitaria que os trabalhadores se apropriassem do saber, por isso ela entraria em contradição com essa forma social.

[...] Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a *sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção*. Assim, *o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista*. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho *não pode, portanto, se apropriar do saber*. Assim, *a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista* (Saviani, 2005a, p. 257, grifos nossos).

A luta pela escola pública, portanto, coincidiria com a luta pelo socialismo, já que ele socializaria os meios de produção, socializando, portanto, o saber para o conjunto da população. Pedagogicamente, o dilema atual se dava entre a teoria e a prática, que são consideradas opostas e excludentes. A PHC veio para superar esse dilema, considerando por meio da dialética a unidade entre ambas e entendendo a educação como mediação no seio da prática social global. Propôs então o método de ensino a partir dos cinco passos que delineou desde o início, apontando que além dos desafios da sociedade de classes, ela enfrentava também os desafios propriamente pedagógicos.

Diante do “atraso histórico” de nossa educação pública, Saviani (2005a) indicou que havia inúmeros desafios, mas os sintetizava

agora em dois: a ausência de um sistema de educação no Brasil, que implicava a elevação do PIB investido na educação; e a descontinuidade das políticas públicas, que não permitia à educação atingir o ponto de irreversibilidade. Isso impedia que a PHC avançasse teoricamente, que se provasse sua validade, que se testassem suas hipóteses, represando-a. Para enfrentar esses desafios da sociedade de classes só com a luta pela escola pública de qualidade para todos, que é entendida pelo autor como um componente da luta mais ampla para superar a sociedade capitalista.

Apesar das inúmeras produções que procuram desenvolver a PHC, é possível perceber pelas análises feitas que pouco se avançou na prática, ou seja, sua implantação não se efetivou de acordo com o proposto na teoria. Algumas experiências práticas foram analisadas¹², procurando entender os obstáculos, as resistências, as perspectivas da PHC no cotidiano das escolas brasileiras hoje.

O próprio Saviani (2011b, p. 119), ao ser questionado numa entrevista de 2008 sobre as perspectivas atuais de implantação da PHC nas escolas, explicou que ela fora criada para orientar os professores para imprimir um rumo distinto ao processo pedagógico, mas que isso tinha limites objetivos. Havia consciência de que sua implantação em larga escala nas redes públicas não era viável num horizonte próximo, pois era necessário mudar antes a própria sociedade. Por isso era necessário “continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um papel de resistência”.

Sua contribuição para resolver os problemas de ensino no país seria possível quando conseguisse preparar os agentes da prática, ou seja, criar condições subjetivas para as mudanças, qualificando-os teoricamente para quando surgissem as condições objetivas.

Teoricamente, por sua vez, não houve novas formulações de Sa-

¹² Exemplos dessas análises estão nas obras *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)*, de Baczinski (2011); e *Obstáculos da pedagogia histórico-crítica no cotidiano da escola*, de Magalhães (2012), que analisou a experiência de implantação dessa proposta pedagógica no município de Sarandi, no Paraná, de 2001 a 2008.

viani decorrentes da contribuição coletiva dos outros autores, tendo permanecido até hoje as suas elaborações ainda como a referência matricial para qualquer estudo da PHC. As propostas para a objetivação da PHC na prática escolar não sofreram reformulações substantivas, permanecendo basicamente os mesmos postulados das décadas anteriores. As mudanças conjunturais, todavia, exigiram novas análises do contexto brasileiro, que passamos agora a analisar.

3.3 A LEITURA DA REALIDADE CONCRETA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS POLÍTICO-ESTRATÉGICOS

A análise da situação concreta ia sendo produzida por esse agrupamento conforme as demandas postas pela educação escolar frente aos novos acontecimentos, na tentativa de apreender suas dificuldades e de atuar na solução de seus problemas. Isso porque, como vimos, as condições sociais objetivas expressavam a vitória do capital sobre as lutas da classe trabalhadora, causando um refluxo em suas reivindicações, um enfraquecimento de suas organizações, bem como o rebaixamento de suas proposições políticas.

Ao avaliar a experiência da URSS, por exemplo, Saviani (1991) explicitou sua concepção do socialismo. Para ele, Marx não teria ilusões e nem ficaria surpreso com a derrota ocorrida, pois sempre deixou claro que a superação do capitalismo precisaria ser global e que necessitava de um amplo desenvolvimento das forças produtivas para sustentá-la. Isso, todavia, não invalidava essa iniciativa revolucionária, que devia ser considerada positiva. Marx estudara apenas o capitalismo, preconizando sua substituição por outra forma social mais desenvolvida, que seria o socialismo. O fato é que este não poderia ter sido estudado, pois não existia. “O *socialismo* é apenas o nome dessa forma social de mais alto nível que *se gesta no interior do próprio capitalismo a partir de suas contradições internas*” (Saviani, 1991, p. 12-13, grifos nossos).

Frente a esse contexto, numa palestra proferida em 1989, após retomar sucintamente o projeto estratégico da esquerda na república

brasileira e sua relação com a educação¹³, o autor tentava situar os rumos da esquerda brasileira naquele momento. Detectava então a presença do “chamado neoliberalismo”, dizendo tratar-se de “uma onda, uma moda, que está presente, que está cativando muitos espíritos, inclusive, às vezes, espíritos sinceros e progressistas” (Saviani, 1991, p. 78).

Ele foi contra essa denominação, pois preconizava que o neolibe-

¹³ Expomos aqui apenas sua apreensão político-estratégica. Saviani (1991) citou brevemente a experiência anarquista, negadora do Estado e de caráter internacionalista, que teria prevalecido no Brasil até a década de 1920 e que coincidia no âmbito internacional com a vigência da II Internacional (1889-1914), hegemonizada pela social-democracia. A direita brasileira, por sua vez, assumia o nacionalismo em contraposição ao internacionalismo da esquerda. Com a Revolução de 1917, militantes anarquistas reviram suas posições e ajudaram na fundação do PCB, em 1922, marcando uma nova fase da esquerda brasileira, agora com predomínio do marxismo e do comunismo. O PCB foi afetado, todavia, pela revisão estratégica socialista após o fracasso das tentativas revolucionárias na Itália (1922) e na Alemanha (1923). Nesse contexto é que Gramsci elaborou a teoria do Estado ampliado. A III Internacional, criada em 1919, foi por sua vez sendo gradativamente hegemonizada pela tese de Stálin, do socialismo em um só país, afastando a possibilidade da revolução proletária internacional. Isso levou a esquerda a assumir que a revolução deveria ter um caráter nacionalista, atuando a partir de uma estratégia que previa a etapa democrático-burguesa antes da revolução socialista. No contexto de crise da década de 1930, o nacionalismo passou a se identificar com o industrialismo, a fim de libertar o Brasil da dependência externa. Instaurou-se então uma bandeira de luta comum em prol da industrialização, que envolvia a incipiente burguesia nacional, a própria burguesia internacional, as classes médias e a esquerda brasileira, que vigorou até meados dos anos de 1960, com o fim do processo de substituição de importações. O processo de industrialização avançara, mas agora se voltava à substituição de bens de consumo duráveis, o que implicou a internacionalização da economia, devido às grandes inversões de capital. Aí a contradição latente veio à tona, pois para a burguesia a industrialização era a meta e para a esquerda era apenas uma etapa. Foi por isso que, no final da década de 1950 e início de 1960, a luta da esquerda se voltou para as reformas de base e para a nacionalização das empresas estrangeiras. Isso inviabilizou a aliança com a burguesia nacional, que se aliou com a burguesia internacional sob o respaldo das classes médias. O golpe de 1964 compatibilizou a ideologia política ao desenvolvimento econômico, desnacionalizando a ideologia política, substituindo o nacional-desenvolvimentismo pela doutrina da interdependência entre os distintos países, no nosso caso especialmente os Estados Unidos. Houve resistências ao longo da década de 1970, aglutinando distintas tendências da esquerda no combate à ditadura e na denúncia de sua política educacional, conforme depoimento do autor.

ralismo correspondia ao keynesianismo, formulado a partir de 1930, e significava que o mercado não podia ser deixado à livre-concorrência, necessitando da intervenção do Estado na regulação da economia. O liberalismo concorrencial havia sido revisto pelo neoliberalismo, que propunha o planejamento estatal, a fim de reduzir o impacto das crises ou até de contorná-las. Em sua leitura, a esquerda e o campo educacional precisavam ter clareza destas questões para se situar diante do que ocorria, pois defendiam o neoliberalismo “como se fosse” a negação da intervenção do Estado, uma volta ao liberalismo concorrencial, inclusive em campanhas eleitorais da direita, quando na verdade acreditava que isso se opunha às necessidades do próprio capitalismo.

Isto pode ter algum impacto ideológico, no sentido de criar alguma coesão em torno da rejeição de propostas revolucionárias e da aceitação do *status quo*, mas não corresponde sequer aos próprios rumos que a economia capitalista necessita tomar, o que fica evidente quando se consideram as crises da economia capitalista expressas, por exemplo, nas bolsas de valores (Saviani, 1991, p. 79).

Essa interpretação do neoliberalismo associado ao keynesianismo foi recorrente nesse período (Saviani, 1991, 1992). Em seu entendimento, “o que hoje se prega” no atual governo brasileiro, “esta pretensa liberação total da iniciativa privada na verdade *não é neoliberalismo, não é moderna e nem sequer corresponde ao movimento atual da economia capitalista*” (Saviani, 1991, p. 111 grifos nossos). Seu argumento se sustentava então na inevitável intervenção dos Estados junto às bolsas de valores e aos bancos centrais, diante das crises sucessivas do capitalismo, como a de 1987, na Bolsa de Valores de Nova York, e a de 1990, na Bolsa de Tóquio.

Nesse mesmo texto, após essa análise da conjuntura, ele exortou o que denominou imprecisamente e de propósito, de “forças de esquerda”, para avaliarem a correlação de forças e formarem um grande bloco de ação e de pensamento. Propôs então a avaliação das possibilidades eleitorais no período, no seio de uma estratégia que pode ser considerada como de ocupação de espaços no âmbito do Estado burguês.

Chamo a atenção, ainda, para um fenômeno que me parece muito importante neste quadro e que diz respeito à necessidade de que as *forças de esquerda*, sem prejuízo do seu debate interno e da depuração das suas imprecisões e das diferentes tendências, não percam de vista que *o avanço deste país*, em termos globais, ou seja, em termos sociais, políticos e econômicos e em termos especificamente educacionais, *depende de que essas forças ocupem cada vez mais espaço, reduzindo-se, em consequência, os espaços da direita* (Saviani, 1991, p. 79-80, grifos nossos).

Em outro texto, ainda em 1991, Saviani (1992) reconheceu que desde o final da década de 1980 entrou em cena uma orientação política que secundarizava o papel do Estado, valorizando a iniciativa privada, desde os governos de Reagan, nos Estados Unidos, e de Thatcher, na Inglaterra. Apesar de não ter sido adotada nos países da Europa Continental e estar fracassando na origem, nos Estados Unidos e na Inglaterra, era paradoxalmente adotada na América Latina, com grande prestígio, reforçada pelas mudanças que ocorriam no Leste Europeu.

Ao relacionar a educação pública, a crise do Estado e a democracia na América Latina, ele reforçou sua discordância com o “rótulo” neoliberal para as posições que reduziam o papel do Estado, que secundarizavam e desqualificavam as políticas públicas, postulando sua transferência para a iniciativa privada, as instituições filantrópicas e de benemerência. Esse posicionamento era pós-moderno, “com tudo o que essa expressão evoca de irracionalismo, niilismo e ausência de perspectivas” (Saviani, 1991, p. 101; 1992, p. 25), além de “pós-liberal”, pois “sucumbe aos insucessos do liberalismo, encarnando o beco sem saída da economia liberal-capitalista” (Saviani, 1991, p. 102; 1992, p. 26). Após associar o pós-modernismo com as “deserções” e a decadência das grandes ideias, dos valores, das instituições, do social, da história, questionou o que sobrou da “democracia”, indicando haver uma relação entre o clima descrito e o Brasil no período de Collor, a Argentina de Menem e os demais países latinos. Concluiu associando a falência das instituições ao avanço da barbárie, situando

aí a decadência da escola pública, que na conjuntura atual estaria vivendo o antigo dilema: “socialismo ou barbárie”.

Novamente reiterou então a consistência da tese de Marx, pois o que fracassou foi a tentativa de se implantar o socialismo “num só país”, e não o socialismo como uma solução global. Esta era a solução exigida diante dos problemas criados no âmbito do capitalismo e ela implicaria “a transformação das relações sociais vigentes, a construção de uma nova sociedade, o que recoloca em evidência, agora de forma radical, a questão do socialismo” (Saviani, 1991, p. 103; 1992, p. 27). Este foi concebido então como uma “categoria” explicitada pela prática histórica e pela teoria dessa prática, por meio da “superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas” (Saviani, 1991, p. 104; 1992, p. 28).

Para se contrapor ao que chamou de “pós-neoliberalismo”, retomou a posição socialista quanto à educação, afirmando que do ponto de vista lógico, ela seria ainda mais enfática quanto ao caráter público da educação colocada sob a responsabilidade do Estado, já que preconizava a socialização dos meios de produção. Além disso, o socialismo, enquanto transição para o comunismo, colocava em posição central o Estado, para transformar a própria base econômica da sociedade.

Contraditoriamente, não era o que se deduzia da história, pois os teóricos do socialismo tiveram uma acentuada desconfiança do papel do Estado na questão educacional. A explicação para isso estaria na sua inserção “grosso modo” no âmbito do anarquismo e do socialismo utópico, por isso a defesa da destruição do Estado, e o fato de que o alvo era o Estado real, ou seja, o Estado burguês. O próprio Marx também tinha essa desconfiança e até avaliou positivamente o desembaraço da educação de toda interferência do Estado, no caso da Comuna de Paris. Isso porque o Estado burguês era entendido como uma “força especial de repressão”, que se tornaria supérfluo com a superação da divisão em classes.

O que não se poderia confundir, todavia, eram as reservas em relação ao Estado com a reserva em relação à educação pública, pois Marx se posicionava claramente em defesa da gratuidade e da obri-

gatoriedade do ensino, admitindo que ele fosse estatal, desde que ficasse sob o controle dos trabalhadores. “Em outros termos, admite-se que o ensino seja estatal, mas sem ficar sob o controle do governo”, que apenas fixaria regras, fiscalizaria seu cumprimento, sem controlar as atividades desenvolvidas, pois “caberia aos próprios trabalhadores efetivar o recrutamento dos professores e definir, de acordo com seus interesses, os rumos do ensino” (Saviani, 1991, p. 96; 1992, p. 21). A conclusão foi a de que tanto o liberalismo quanto o socialismo acreditavam no papel do Estado diante da educação, embora com perspectivas distintas.

Em síntese, dir-se-ia que o liberalismo, enquanto ideologia da burguesia no poder, podia definir sem reservas a responsabilidade do Estado em matéria de educação já que, por controlar o Estado, a burguesia estaria, dessa forma, controlando a educação. O socialismo, não tendo os trabalhadores o controle do Estado, só poderia definir com reservas o papel do Estado na educação, o que significa que a luta dos trabalhadores pelo controle da instrução se articulava com a *luta mais ampla pelo controle do processo produtivo e do próprio Estado* (Saviani, 1991, p. 96-97; 1992, p. 21, grifos nossos).

O que não ficou claro nesse texto foi o caráter da luta, pois não apareceu explicitada a estratégia de ocupação de espaços, como no outro artigo de 1991, embora a mesma ficasse subentendida, já que se tratava de “controlar” o Estado. Outra proposta anterior do autor, no âmbito político, fora a de “publicização do Estado”, que consistiria em “encaminhar a ação do Estado para as iniciativas que dizem respeito ao interesse público” (Saviani, 1989b). Ele entendia que sob a égide do capital o Estado acabava sendo colocado a serviço dos interesses privados das classes dominantes, sendo que no Brasil isso assumia vultos ainda maiores. Para reverter esse quadro e atingir a meta proposta, preconizou a necessidade de tratar da “justiça tributária”, corrigindo o imposto de caráter regressivo, no qual quem ganha menos paga mais. Isso viabilizaria uma arrecadação de recursos suficientes para que o Estado cumprisse seus deveres e priorizasse

as políticas sociais e, dentre estas, a educação. Além desse desafio, seria necessário encontrar “mecanismos mais democráticos” para que as entidades da sociedade civil participassem da formulação das políticas educacionais. A democracia voltava à tona como mediação para um Estado “mais justo”.

Em uma palestra proferida em 1989, publicada na coletânea de 1991, ao tratar dos problemas sociais relacionados aos problemas da educação, ele preconizou a necessidade de apreender as leis históricas que regem o desenvolvimento da sociedade para assumir uma posição crítica. Sua posição naquele contexto se expressou politicamente a favor do rompimento com a estrutura social capitalista, já que ela determinava os problemas educacionais, a crise educacional, que tendia a se agravar, não só “nos países subdesenvolvidos”, na periferia do mundo capitalista, mas também nos países centrais. Para Saviani (1991, p. 51), a “solução efetiva” desses problemas implicava “a superação deste tipo de sociedade”, por isso era necessário “inserir as ações sobre os problemas educacionais, os problemas da aprendizagem, num movimento mais amplo de luta pela transformação da própria sociedade”.

Como a determinação social da educação não retirava sua margem de autonomia, preconizava que ela podia exercer influxos sobre a sociedade, criando condições para auxiliar a transformação social. Ele exemplificou isso com o problema da falta de vagas, que é um direito formalmente assegurado na constituição e que ocupa o âmbito jurídico-político. Além de mais escolas, outro mecanismo a ser acionado era a criação de instituições que captariam recursos para campanhas que viabilizassem ao “cidadão” o acesso a medidas jurídicas que garantissem o cumprimento desse direito. Assim se desenvolveria uma consciência política, além da organização da população em torno de seus interesses, evidenciando ainda a contradição da sociedade burguesa, que gerava a necessidade de escolas para todos, mas era incapaz de efetivá-la. Os problemas deviam ser postos em relação com sua raiz, a contradição entre as classes sociais, trazendo a tona as bases do capitalismo e criando assim a necessidade de instaurar o novo. A luta jurídico-política se inseria na estratégia para a

superação da sociabilidade do capital, acionando para isso a OAB, a ABI e outras entidades da sociedade civil.

Ao analisar posteriormente a crise geral da educação, que ele identificou também nos Estados Unidos, Saviani (1993) via maiores dificuldades para os países periféricos, colocados em segundo plano devido à concentração de capitais e às dificuldades para obter financiamentos e recursos externos. Reafirmou que esses problemas eram inerentes ao capitalismo e que a solução estaria em sua superação. Ao constatar que os jovens “excluídos” da escola estavam “excluídos” da participação social, não só das decisões, mas também dos benefícios obtidos, pois ficavam dependentes, tentou explicar esse contexto. O processo de desenvolvimento tecnológico, devido à apropriação privada, acabara gerando a “marginalização”, ao invés de proporcionar a liberação das energias humanas.

A sociedade tendencialmente transferia para as máquinas a maior parte das operações que precisaria desenvolver, criando os trabalhadores do futuro, as máquinas, que seriam administradas pelos homens do futuro. Isso explicaria o significado da expressão “máquinas inteligentes”. Já o “homem não é capaz de construir máquinas inteligentes, senão à medida em que desenvolveu suas próprias funções intelectuais” (Saviani, 1993, p. 92), o que requer o domínio da escrita. Por isso, até os empresários começavam a se manifestar a favor da escola básica, de um sistema de ensino amplo, não porque tivessem uma sólida visão histórica, nem uma ideologia avançada ou porque vissem no socialismo uma saída. Sua razão e seu objetivo eram pragmáticos, “porque, em função da exacerbação da competitividade, tiveram que modernizar sua empresa”.

Foi necessário introduzir máquinas mais avançadas, que continham um alto valor do ponto de vista capitalista, um trabalho acumulado, por isso era um risco a falta de instrução elementar dos trabalhadores, já que incidiria na “destruição” desses “equipamentos avançados”. Isso traria ainda mais um efeito:

[...] Ligado a isso, temos outra consequência dessa reivindicação da educação geral: se as funções que tenderam a pre-

valecer no próprio processo produtivo são predominantemente intelectuais, isso significa que se secundariza a partir daí a formação específica.

[...] se põe, sim, o problema do preparo profissional, a partir de suas próprias bases mais fundantes, ou seja, o domínio dos próprios fundamentos científicos que permitem compreender a dinâmica da sociedade atual e das tendências que estão em processo de realização (Saviani, 1993, p. 93).

As perspectivas sombrias que se apresentavam à primeira vista para a educação na virada do século, não se deviam à falta de respostas nem de clareza do que devia ser feito. Para Saviani (1993, p. 93), o problema era a “falta de que esta clareza” fosse “associada a uma vontade política” que permitisse “colocar a instrução escolar como uma questão efetivamente prioritária”. O pressuposto para isso seria uma “enfrentamento efetivo em termos de recursos e das medidas necessários”. Essas seriam as tarefas urgentes e necessárias para a generalização da educação básica no Brasil.

Essa interpretação quanto aos benefícios advindos do avanço tecnológico se aprofunda e é reiterada no ano seguinte, quando Saviani (1994b) situa o momento atual no âmbito da “Segunda Revolução Industrial” – ou Terceira para alguns autores, já que a segunda se caracterizaria pelo desenvolvimento do taylorismo/fordismo –, ou “Revolução da Informática”. A característica da “nova situação” seria a transferência das funções intelectuais para as máquinas, por isso o uso comum da expressão “era das máquinas inteligentes”. A consequência disso, por sua vez, era o desaparecimento tendencial das qualificações específicas e a decorrente elevação do patamar de qualificação geral. Os benefícios para a educação escolar eram, a seu ver, evidentes:

[...] Parece, pois, que *estamos atingindo* o limiar da consumação do processo de substituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim é, *a universalização de uma escola unitária* que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (*formação omnilateral*) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas

faculdades espirituais-intelectuais, *estaria deixando o terreno da utopia* e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica *para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo. Indícios dessa tendência estão aparecendo* cada vez mais fortemente, *como se vê pela universalização do ensino médio*, já real em vários países, *e pela perspectiva de universalização do ensino superior*, assim como *pela convicção crescente, inclusive entre os empresários*, de que *o que importa*, de fato, é *uma formação geral sólida*, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato (Saviani, 1994b, p. 164-165, grifos nossos).

Sua convicção acerca das exigências postas pelo desenvolvimento tecnológico e do processo produtivo esbarrava, todavia, nos “obstáculos” postos pelas relações vigentes. Estas dificultavam a generalização da incorporação de tecnologias avançadas na produção e, por consequência, também a generalização da escola unitária, já que esta pressupõe a generalização do trabalho intelectual geral. No caso do Brasil, as empresas brasileiras estariam atrasadas em relação à incorporação de novas tecnologias. Saviani (1994b, p. 166) acreditava que nosso atraso educacional seria também evidenciado, o que já se manifestava com a sensibilização até dos empresários quanto à necessidade de construir “um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando”. Sua expectativa era a de que esse processo acentuasse “o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica”.

O desdobramento prático dessa sua leitura da conjuntura era a luta pela instituição de um sistema nacional de educação na LDB, um desafio interposto à educação pela introdução das tecnologias avançadas nas empresas brasileiras, pois sem isso seria impossível “modernizar o parque produtivo nacional”. Como havia resistências a sua proposta para a LDB, a seu ver de setores conservadores do governo federal, Saviani (1994b, p. 166) advertiu que, sem isso, “as metas proclamadas de modernização tecnológica, incremento da produtividade e ingresso no Primeiro Mundo não passarão de promessas blandicio-

sas”. Sua luta começava a se delinear no sentido de cobrar uma coerência entre a ação prático-política e o discurso dos empresários e políticos quanto à educação.

No Simpósio de Marília Saviani (1994a) afirmou que os grandes obstáculos à PHC, além das questões organizacionais da escola, estavam ligados ao “déficit histórico” da educação brasileira, pois as crianças não tinham acesso a ela. Como vimos, para ele não havia um sistema nacional de educação, o que criava entraves, já que os recursos eram insuficientes e mal empregados. Além disso, havia nas políticas educacionais uma “descontinuidade”, elas oscilavam ao sabor dos diferentes governos.

As estratégias acionadas foram a mobilização e organização para pressionar junto ao Estado e junto à sociedade, para que a educação assumisse o caráter de prioridade e recebesse mais recursos. Essa solução é reiterada em um artigo de 1994, que foi incluído na nova edição do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2003d). Como se vê, a atuação no âmbito das políticas educacionais de Estado era fundamental para o autor.

Em entrevista concedida em 1994 (Saviani, 2010c), adaptada a seguir em forma de artigo, Saviani (1995), reafirmou as onze teses sobre educação e política, criticando o politicismo pedagógico. Para ele a escola cumpre sua função política na medida em que realiza sua função específica, que é elevar as camadas populares do senso comum a uma consciência teoricamente elaborada. Isto “permite à população adquirir uma consciência mais nítida da sua situação social, de seus interesses e das formas pelas quais cabe lutar para defender esses interesses e para se libertar da dominação em que estão sujeitas na sociedade” (Saviani, 2010c, p. 74). Ele reiterou também sua compreensão da relação entre “democracia” e educação, que considerou estreita, pois a educação desenvolve a democracia quando ela incide na democratização da sociedade, ou seja, à “medida em que viabiliza para a maioria da população o acesso aos instrumentos culturais, à teoria e à ciência” (Saviani, 2010c, p. 75).

Ao discutir o problema da formação de professores, destacou que a

questão fundamental no Brasil era efetivar a educação como prioridade política, pois isso era só discurso. Para Saviani (1995, p. 159), a formação “não pode ter um tratamento mais adequado e ser aprimorada se não mudar a forma da sociedade então representada pelas forças políticas que a dirigem, e não se assumir de fato a educação como prioridade”.

Por fim, avaliou a possibilidade de mudanças na relação entre Estado e educação com a candidatura do PT. Deixou claro que não alimentava muitas esperanças quanto a mudanças significativas, mas que era a via mais avançada por priorizar o social e partir de uma consciência e de uma identidade com os interesses da classe trabalhadora. Quanto às outras candidaturas, explicou que estavam comprometidas com a tese do Estado mínimo e da modernização via privatizações. O problema era complexo, pois o risco era da candidatura do PT não se viabilizar ou ter que abrir mão de pontos essenciais que a distinguiam das demais. Seria necessária muita habilidade para que as concessões ficassem num nível secundário, que não afetassem o essencial.

A análise da realidade se ampliou ao se referir à educação na América Latina. Historicamente, Saviani (1996c, p. 22) constatou que o desenvolvimento nessa região foi conduzido pelas elites intelectuais, por isso se constituiu em uma “modernização conservadora”, que “oscilou entre os pólos tradicional (conservadores) e moderno (liberais)”. Várias tentativas de implantação de estilos educacionais mais modernizadores não se implantaram porque as ideias se antecipavam às exigências reais. Além disso, para esse tipo de desenvolvimento, foi necessária uma incorporação subordinada das classes médias e o controle dos trabalhadores, com uso de repressão para conter as pressões populares que ameaçassem a ordem. Isso podia ser constatado na América Latina nos anos de 1960 e 1970.

Ao analisar os últimos dez anos, ele identificou a tendência que vinha se tornando hegemônica na América Latina, a partir dos anos de 1980, induzida pelo Banco Mundial e outros organismos. Ela desmantelava os sistemas nacionais de ensino onde eles existiam, como no caso do Chile e Argentina, e os desestimulavam onde se queria implantar, apresentando a privatização e a municipalização dos serviços educacionais como solução.

Estas determinações políticas afetaram a educação e desembocaram no Brasil na aprovação da LDB nº 9394, em 1996. Esta correspondeu ao projeto do governo, que venceu apesar de toda a mobilização e luta dos educadores, explicitadas na criação do Fórum em Defesa da Escola Pública, que reuniu mais de 30 entidades. Saviani (2004a) analisou detalhadamente todo o processo de tramitação da nova LDB brasileira, em 1997, desde a sua formulação do anteprojeto, apresentada em 1988 e protocolada na Câmara dos Deputados com algumas alterações, até as manobras regimentais e políticas que conduziram a sua aprovação final. Vale ressaltar que ele teve uma participação ativa em todo o processo, seja de forma direta (elaborando o anteprojeto de lei), seja de forma indireta (analisando criticamente os substitutivos e propondo alterações). De forma extremamente sintética, apresentamos aqui apenas sua avaliação mais geral de todo o processo, a fim de apreendermos o resultado dessa análise, sua proposição estratégica.

Ele considerou que o projeto inicial que apresentou era socialista, pois partia das condições atuais sem perder de vista o horizonte socialista. Ele foi democraticamente discutido por diferentes organizações e educadores, e acabou desembocando numa proposta social-democrática, em que a educação era um direito garantido pelo Estado. O texto aprovado veio de outra proposta, a conservadora, porque incorporou os interesses dos setores privados, excluindo a implantação de um sistema nacional de educação. O resultado foi um projeto final “inócuo” e “genérico minimalista”, que tendia a piorar a educação. Afastou-se a pressão popular, abrindo o caminho para reformas parciais, em “doses homeopáticas”, em sintonia com as teses do Estado mínimo, o que significou um recuo nas conquistas. Aqui ele ainda criticou a imprecisão, o equívoco de usar o termo neoliberalismo, propondo o termo pós-liberal.

Saviani (2004a) retomou depois as virtualidades da revolução microeletrônica, que trazia como exigência produtiva a universalização da escola unitária. Ele a considerou uma “possibilidade factível”, mas para isso seria necessária uma apropriação coletiva dos resultados da produção, o que era dificultado pelo capitalismo, que socializou a produção, mas manteve sob controle privado a apropriação.

Em suma, as transformações no âmbito econômico, ancoradas na revolução microeletrônica, foram acompanhadas no plano social por um reordenamento nas relações de classe beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho, para o que se foi instituindo, a nível político, uma nova relação Estado-sociedade traduzida na orientação denominada neoliberal (Saviani, 2004a, p. 234).

A partir daqui o autor adere à denominação de neoliberalismo. Nesse quadro ele identificou a globalização, que enfraqueceu os Estados Nacionais, a redução do Estado com as privatizações, a desregulamentação e a lei de mercado até para as áreas que antes faziam parte da esfera pública, como a educação. O desemprego repercutia na capacidade de resistência dos trabalhadores e daqueles a eles ligados, além de enfraquecer suas organizações, cujas lideranças se procuraram cooptar ou neutralizar. O cenário era difícil para os setores populares e seus representantes progressistas, devido a uma “correlação de forças claramente desfavorável”, em que se verificava “um refluxo no ascendente processo de organização e nas grandes mobilizações que caracterizaram o campo educacional nos anos 80” (Saviani, 2004a, p. 235).

As esquerdas eram imobilizadas pelas reformas pontuais e as possibilidades das forças progressistas conduzirem a implantação da nova LDB eram inviáveis, então só restava “uma única alternativa: a estratégia da resistência ativa”, que compreendia não apenas as críticas, mas a formulação de propostas alternativas, além de uma organização coletiva. Se a resistência passiva, que envolvia críticas pontuais e individuais, teve algum efeito prático no governo Collor, no de FHC era insuficiente, inútil, pois ele tinha legitimidade para governar e imobilizava as “esquerdas” com reformas pontuais. Depois de Saviani (2004a, p. 236) citar alguns exemplos de como “ocupar os espaços deixados pelas diversas lacunas ou omissões do texto da lei”, advertiu que essa estratégia poderia ser desencadeada sobre a base de duas instâncias: o Fórum Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Explicitou então como ela se viabilizaria:

Eis como se pode acionar a estratégia da resistência ativa. Resiste-se à tendência dominante mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, *acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável* (Saviani, 2004a, p. 237, grifos nossos).

Essa estratégia era adequada à nova situação, que estava “exigindo alteração nos conceitos que até então orientavam as forças de esquerda, com a consequente alteração também nas formas de luta”, segundo Saviani (2004a, p. 237). Ele se referia ao conceito de Estado, que estava se “alargando”, como se constatava pelas ONGs; bem como o conceito de partido. Sugere retomar a “metodologia gramsciana”, com os conceitos de “estado ampliado”, que articulava a sociedade política e a sociedade civil; e de partido, também ampliado, que incluía o partido político e o partido ideológico, este visando a hegemonia por intermédio dos organismos da sociedade civil.

Nessa mesma obra foi apresentada uma distinção no conceito de democracia. Ao relatar a manobra do Senador Darcy Ribeiro, em 1992, que surpreendeu a todos ao dar entrada em outro projeto para a LDB, Saviani (2004a) explica que nesse episódio ficava evidente a perspectiva de uma “democracia representativa”, cuja participação popular se restringia ao voto. A pressão do Fórum e dos educadores conseguiu anular esse projeto em fevereiro de 1993, caracterizando o que ele considerava como uma “democracia participativa”. Ele finalizou a obra exortando à adoção da estratégia sugerida, enquanto prevalecesse o chamado neoliberalismo:

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de *forjar uma coesa vontade política* capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, *a estratégia da resistência ativa* será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em *construir uma nova relação hegemônica*

que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (Saviani, 2004a, p. 238, grifos nossos).

Essa proposição estratégica vai acompanhar praticamente toda a elaboração posterior do autor. Numa entrevista concedida a Cury, em 1997, ele admite uma decepção dos educadores progressistas com o governo FHC, pois embora sua política de alianças já desse indício desse resultado, havia expectativas de que a educação ocupasse o lugar estratégico proclamado. Isso porque havia nos postos de direção do MEC intelectuais qualificados e oriundos das melhores universidades. A frustração veio com as chamadas políticas neoliberais, que retiravam a educação da responsabilidade pública e a alçavam à filantropia. Diante do imobilismo das forças de esquerda, Saviani (2010c, p. 90) preconizava a necessidade de “aprofundar o debate sobre a realidade atual” nesse âmbito, alterando os conceitos de Estado e de partido, na mesma linha teórica acima descrita, adotando a acepção gramsciana.

O futuro da educação brasileira no contexto da pós-modernidade exigia, para Saviani (2010c, p. 91), a adoção da estratégia de “resistência ativa das organizações populares em ação recíproca com a capacidade das esquerdas de ler com clarividência os reclamos da hora presente”. Ele finalizava essa entrevista reafirmando a possibilidade de ver aproximadas a escola e a democracia, de acordo com a concepção que procurou explicitar no livro *Escola e democracia*, o que implicava a adoção dessa estratégia nas condições adversas que então se enfrentava.

Em 1998 Saviani (2002b) lançou outra obra de política educacional, desta vez analisando as medidas regulamentadoras da LDB, incluindo aí uma proposta alternativa à do MEC para o PNE. Já na introdução ele explicou que na sociedade capitalista existem as políticas sociais e as econômicas, sendo que estas últimas favorecem os interesses privados, configurando o caráter “antissocial” da política econômica. A política social vinha então para contrabalançar esses efeitos do capital. O que ele procurou evidenciar na análise da proposta do PNE, elaborada pelo MEC, foram “os efeitos da determinação estrutu-

ral própria da forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade da política econômica e a esta subordinada” (Saviani, 2002b, p. 3). Ele explicava que, na lógica de mercado que imperava, os investimentos nas políticas sociais eram considerados custos:

[...] E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica.

Está aí a raiz das dificuldades por que passa a política educacional. As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita para resolvê-las. [...] (Saviani, 2002b, p. 4).

O ponto básico para romper com esse círculo vicioso seria o dos investimentos, e para isso era necessário tomar a “decisão histórica” de colocar a educação como prioridade número um, com fortes investimentos. O governo FHC, todavia, carecia radicalmente da “vontade política” de tomar essa decisão histórica, por isso suas políticas educacionais eram débeis e impotentes. As organizações sociais tendiam a reagir, mas a tarefa vinha se mostrando árdua, permanecia o mesmo quadro político, o que o levou a reafirmar nas conclusões a estratégia de resistência ativa.

Esboçou assim uma proposta alternativa de PNE, para resistir ativamente às políticas educacionais vigentes, o que implicava agora a luta por viabilizá-la. Explicou que as políticas em vigor estavam subordinadas à racionalidade financeira, por isso a prioridade era socorrer os bancos, não as escolas. Saviani (2002b) reafirmou que essa lógica se explicava pela determinação estrutural da sociedade capitalista, que invariavelmente subordina as políticas sociais às econômicas. Isso só seria definitivamente solucionado numa economia socializada, em que toda a política seria social. A alternativa era adequá-las para uma “racionalidade social”, que envolvia os lemas educação, “democracia” e “qualidade social”. O objetivo central era a transformação democrática “de fato”, que implicava em um projeto de “desenvolvimento nacional” centrado no aperfeiçoamento humano, não no mercado.

O “único caminho” vislumbrado por Saviani (2002b, p. 159) foi aprofundar os diagnósticos iniciados pelos organizadores do II Congresso Nacional de Educação (Coned), realizado em Belo Horizonte, em 1997, para traçar políticas mais adequadas; além de mobilizar as entidades participantes do Coned para pressionar a sociedade e o governo na direção de outra política educacional, que realize o “valor social da educação”. Nessa mesma obra indicou a necessidade do empenho prático de todos para a superação do capitalismo, que implicaria uma luta imediata, a partir das condições atuais, com três objetivos:

- a) Ampliação dos recursos da área social visando equilibrá-la com a área econômica. Isto implicará o aumento do poder de pressão sobre o aparelho governamental através da organização e unificação dos movimentos populares.
- b) Oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social, exigindo que o Estado assuma diretamente, com eficiência e probidade, os serviços de interesse público. [...]
- c) Desatrelamento da política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica. [...] (Saviani, 2002b, p. 122).

A defesa do ensino público e gratuito e do aumento de verbas para a educação seria um aspecto dessa luta. Por isso a sua proposta alternativa para o PNE previa a duplicação do percentual do PIB. Ela tinha, todavia, uma condição para seu efetivo sucesso, que era “uma contínua e severa vigilância por parte dos setores organizados da sociedade civil” para assim “garantir o adequado fluxo e a correta utilização dos recursos destinados à educação” (Saviani, 2002b, p. 128).

Uma de suas defesas passou a ser a proposta de uma alteração na política econômica, investindo mais em educação, como no caso de uma entrevista em 2001. Ao realizar uma crítica à diversificação de modelos nas universidades públicas, que acabavam rebaixando os cursos superiores, aprofundando o elitismo e descaracterizando sua

função específica, fez um alerta para a ameaça que se instaurava ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Impossibilitados de competir no campo científico e tecnológico, ficaríamos em posição subalterna na economia mundial:

É por isso que nós não podemos deixar de estabelecer a conexão entre essas políticas educacionais e a política econômica e, inclusive, a forma como a política educacional nos países dito emergentes vem sendo, de certo modo, induzidas por agências internacionais, tendo à frente o Banco Mundial. São políticas sintonizadas com a distribuição dos papéis dos diferentes países em termos mundiais, em que se reserva para os países centrais o conhecimento de ponta e o desenvolvimento científico-tecnológico de longo alcance, relegando aos demais países a absorção da ciência e tecnologia, produzidas fora, e o preparo de técnicos que apenas se revelem capazes de manipular esses resultados, tornando-os, portanto, cada vez mais dependentes da produção dos países centrais, tanto no âmbito econômico propriamente dito, quanto no âmbito científico e tecnológico (Saviani, 2010c, p. 158-159).

A economia do país também fora discutida numa entrevista no ano 2000, quando analisou os impactos negativos do neoliberalismo, que subordinava a educação aos interesses de mercado e ao predomínio do capital financeiro. O país era forçado a ajustar-se contabilmente para equilibrar as contas públicas e pagar a dívida externa, que absorvia “um montante anual quase equivalente ao total dos gastos que temos com educação, o que vem provocando uma verdadeira sangria *na capacidade produtiva nacional*” (Saviani, 2010c, p. 107-108, grifos nossos). Diante disso propôs um “plano de emergência para a educação”, que envolvia dobrar os recursos do Produto Interno Bruto (PIB) destinados a ela para 8%, o que não resolveria tudo, mas era o ponto de partida para qualquer solução possível. Sem isso, restariam as “palavras ocas” e “promessas enganosas” favoráveis à educação, que serviam apenas para acobertar a “falta de vontade política” para enfrentar esse problema.

Em outra entrevista nesse mesmo ano, ao analisar a reforma do ensino médio estabelecida pelo decreto federal de 1997, que separou o ensino médio geral e o ensino médio profissional, preconizou que ela não atendia às necessidades nem mesmo da sociedade capitalista. Saviani (2010c, p. 122) entendia então que, no contexto marcado pela “reconversão produtiva”, “o mercado de trabalho requer, cada vez menos, técnicos com formação profissional específica, demandando, ao contrário, crescentemente profissionais com formação geral mais ampla e de nível escolar mais elevado”. O fracasso da Lei 5692, de 1971, era a seu ver uma demonstração cabal disso.

Em 2001, após reafirmar a necessidade de “abraçar apaixonadamente” a causa da educação, por meio do “entusiasmo crítico” que a consciência dos determinantes objetivos possibilitaria, ele analisou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério (Fundef), criado em 1996. Embora tivesse alguns méritos, o MEC conseguira assumir o controle da política educacional do ensino obrigatório sem arcar com sua manutenção, permanecendo num patamar que consagrava “o estado de miséria da educação nacional, evidenciando a precária vontade política do atual governo”. No fundo era mais uma “declaração de intenção”, que apenas mascarava e não resolvia o problema educacional do país, por isso acreditava que só haveria vantagens nessa medida se fosse “alterada a política econômica” (Saviani, 2010c, p. 146), ou seja, se mais recursos fossem destinados à educação, mudando também a política educacional.

Uma análise mais detida das relações de produção capitalistas propriamente ditas é esboçada em 2001, na conferência de abertura do Seminário do Histedbr. Saviani (2002c) se propôs a investigar as relações entre capitalismo, trabalho e educação na contemporaneidade, passada a euforia do triunfo burguês da década de 1990, em que predominaram as teses do “fim da História”. Os impasses do capitalismo eram agora evidentes, mas havia uma especificidade própria do capitalismo contemporâneo que precisava ser compreendida: o “grau de controle que logrou deter a grande burguesia sobre as crises cíclicas do capitalismo” (Saviani, 2002c, p. 18).

Se na época de Marx, Engels e Lênin, acreditava-se que as crises sucessivas do capital sinalizavam para o esgotamento do capitalismo e por isso criariam as condições objetivas para viabilizar a revolução proletária, a situação parecia agora ter se alterado radicalmente. O motivo era a alteração que teria ocorrido após a crise de 1929, acerca da consciência burguesa das crises e sua capacidade de controlá-las de distintas maneiras. Isso assegurava a vitória do capital e neutralizava as lutas dos trabalhadores.

Em síntese, a questão que procurei formular parte da constatação de que parece haver claramente um processo intencional de administração das crises. Através desse processo, *a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros*. Com isso mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação, neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores. [...] (Saviani, 2002c, p. 23, grifos nossos).

A capacidade da grande burguesia de exercer o controle sobre as crises capitalistas foi exemplificada com as elaborações de Keynes, que atribuía importância central ao Estado para planejar racionalmente a economia; e de Hayek, que era contra a intervenção do Estado. A “idade de ouro” do capitalismo, no pós- Segunda Guerra Mundial parecia ter dado razão a Keynes, ao menos até a crise de 1970, quando se encerrou esse ciclo de crescimento econômico. No primeiro caso, o taylorismo-fordismo predominou, implicando um grande número de trabalhadores e resultando no “Estado de Bem-Estar”. Significava um compromisso entre Estado, empresas e sindicatos, assegurando um relativo equilíbrio social e impulsionando o avanço das forças produtivas, que acabou gerando uma nova “revolução industrial”, a “revolução microeletrônica”.

Ao transferir para as máquinas as operações intelectuais, o avanço tecnológico que poderia liberar a humanidade para a esfera do não trabalho foi utilizado para alterar o padrão produtivo. Assim se introduziu o toyotismo, a acumulação flexível, deslocando o controle para as

empresas e secundarizando o Estado e os sindicatos. Entravam em cena as propostas de Hayek e o avanço tecnológico converteu-se, segundo Saviani (2002c, p. 21, grifos nossos), “em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a *marginalização social* através do *crescente desemprego mantido sob controle*”. Assim o desemprego teria passado a ser um fator de “controle da crise”, utilizado para desaquecer a economia, para mantê-la ajustada às relações sociais controladas pelos interesses do capital financeiro internacional.

Seus reflexos sobre a educação, por sua vez, teriam provocado uma inversão na tendência que ele vinha detectando nos anos anteriores em relação ao avanço tecnológico, a de universalizar a escola unitária e desenvolver ao máximo as potencialidades dos indivíduos. Agora, tratava-se de colocar a educação “sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista”, o que Saviani (2002c, p. 22) passou a denominar de “concepção produtivista de educação”.

No final de 2002, ao discutir o papel da escola em uma entrevista, Saviani (2010c) afirmou que as políticas educacionais do MEC estimulavam um viés assistencialista, o que trazia um componente econômico financeiro. Isso porque a prioridade era ajustar o país à hegemonia econômica do capitalismo financeiro, implicando canalizar recursos para os ajustes necessários e o pagamento da dívida, transferindo para a sociedade o atendimento das necessidades sociais. Havia uma associação também com um componente ideológico, que era a concepção de que a população se integraria de modo informal, já que as máquinas realizavam boa parte dos processos de trabalho, de produção, de comunicação, exigindo um restrito número de técnicos e intelectuais para gerenciar o processo. A maioria da população não teria então necessidade do acesso aos conhecimentos sistemáticos, que além de custoso, não era conveniente. Os conhecimentos pragmáticos seriam os mais importantes para a adaptação e empregabilidade das pessoas. Diante disso, ele situava a escola:

[...] Este é um quadro que a gente está vivendo. A questão que se põe, que precisa ser pensada, é se isso tenderia a alterar substantivamente o caráter da escola. *Se isso é um in-*

dicador de que a sociedade está mudando e com a mudança da sociedade a natureza da escola também está mudando. Essa é uma questão pertinente que cabe ser investigada, mas sob a condição de nós não entregarmos os pontos facilmente, de não entrarmos nessa onda até certo ponto atraente (Saviani, 2010c, p. 170, grifos nossos).

A solução preconizada foi novamente utilizar a estratégia de “resistência ativa”, que devia ser organizada, coletiva e propositiva. Ele identificou essa estratégia em curso na organização do Coned, que discutiu o PNE; e na elaboração que ele próprio fez das linhas básicas do PNE, ambas alternativas à proposta do MEC. Deixou claro, todavia, que sua proposta tinha afinidades com a posição do Coned, mas também divergências quanto a algumas diretrizes e medidas, como o percentual do PIB investido na educação, por exemplo, que o Coned sugeriu que fosse de 10% ao longo de 10 anos e ele propôs um PIB de 8% imediatamente.

A contraposição das necessidades da grande indústria, da “Terceira Revolução Industrial”, e os obstáculos postos pelo capitalismo, foi recorrente nos textos posteriores do autor. Ao defender a atualidade da luta pela politécnica, ele disse que ela era a marca de uma concepção de educação que partia da sociedade capitalista para superar a concepção burguesa de educação. O argumento de Saviani (2003c, p. 148) foi reiterado: afirmou estarmos atingindo com a “Revolução Microeletrônica” o limiar do processo de elevação do patamar de qualificação geral, já que “o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a exigência de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral)”.

O problema estava nas relações de produção vigentes, baseadas na propriedade privada, que eram um entrave ao cumprimento das exigências do desenvolvimento das forças produtivas. Era “um contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena” (Saviani, 2003c, p. 149). A contradição era explicada com base na tese do “saber como meio de produção”. As máquinas eletrônicas acabavam por aumentar as taxas de acumulação, aumentando a exploração da força de trabalho, bem

como os índices de miséria e “exclusão”. Era um contexto que exigia, “mais do que nunca”, resistir e lutar pela transformação social, superando seus entraves, o que devia ser organizado de forma voluntária e consciente, necessitando, portanto, da educação e da politécnica.

É possível identificar em outros textos de Saviani (2005a, 2005d, 2010c, 2011b) esta mesma análise, pautada nesse quadro contraditório. De um lado, as relações entre a “revolução microeletrônica” e a necessidade da escola unitária, da formação omnilateral; de outro, os entraves que o capitalismo cria a esse processo, mesmo tendo os empresários se sensibilizado com essa necessidade. Tal fato era explicado com base no conceito do saber como “meio de produção”, pois sua socialização entraria em contradição com a própria lógica do capital. Como as novas tecnologias eram apropriadas privadamente, acabavam também por aumentar a exploração da força de trabalho, os índices de miséria e os de “exclusão”. A estratégia para superação disso era resistir e lutar, de forma organizada e consciente, o que exigia o concurso da educação.

Numa conferência de 2003, ao analisar a história da escola pública, Saviani, (2005c, p. 13) se posicionou criticamente em relação às políticas educacionais para a “manutenção e operação da escola pública” nos anos de 1990. Isso porque “tenderam a apelar para a parceria da iniciativa privada”, seja por parte dos cidadãos, com o voluntariado, seja por parte das empresas. Para ele, isso parecia uma “regressão”, pois retornava a uma etapa em que “a implantação da escola pública se caracterizou pela promiscuidade entre os espaços público e privado”. Após sugerir que se tratava de “uma política educativa anacrônica”, questionou se sua consideração é que não seria anacrônica, deixando o tema para novas investigações.

Também em 2003, ao discutir os desafios pedagógicos no contexto brasileiro no interior de uma sociedade de classes de tipo capitalista, Saviani (2005a, p. 267; 2007c, p. 21, grifos nossos) apontava desafios específicos de nossa situação. Estes “se ligam ao *atraso* em que se encontra a educação pública em nosso país *relativamente ao próprio desenvolvimento da educação nas condições postas pela sociedade capitalista*”.

O déficit histórico de nossa educação foi abordado nos vários textos históricos produzidos pelo autor nessa década. Ao analisar o legado educacional do século XX no Brasil, por exemplo, Saviani (2004b, p. 51) apontou a implantação dos sistemas nacionais de ensino em consonância com a emergência dos Estados nacionais, no decorrer do século XIX. Essa foi a via para erradicar o analfabetismo e universalizar a instrução popular, mas o “Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino”¹⁴. Os países líderes econômica, política, social e culturalmente seguiram esse caminho, embora reconhecesse que os Estados Unidos era uma exceção. Ele havia deixado a educação a cargo de órgãos municipais, não tinha nem Ministério da Educação e nem uma lei nacional de ensino. O problema era que esse modelo acentuava as desigualdades educacionais.

[...] Do ponto de vista dos resultados, verifica-se que o modelo europeu foi capaz de garantir razoável coesão, assegurando um patamar comum que permitiu homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social. Já o modelo americano resultou bem mais desigual, apresentando diversas distorções que têm sido objeto de alerta das autoridades políticas e educacionais dos próprios Estados Unidos e que volta e meia são divulgadas pela imprensa (Saviani, 2004b, p. 53).

Diante disso, o legado negativo do século XX brasileiro não se resolvera. Haveria uma persistência dos problemas “enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a expe-

¹⁴ Essa mesma interpretação foi reproduzida em Saviani (2008c), com o objetivo de contribuir no debate sobre a construção de um sistema educacional, aberto pelo MEC no contexto do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A questão da implantação das escolas públicas, dos SNEs, seus objetivos políticos e sua relação com o desenvolvimento econômico é outro tema que merece estudos mais específicos, tanto os de caráter histórico quanto político, que não puderam ser feitos nos limites de nossa investigação.

riência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando” (Saviani, 2004b, p. 54).

A conjuntura política se alterara com o início do governo Lula, por isso, em 2003, foi solicitada uma avaliação de Saviani (2010c, p. 191). Ele expressou sua preocupação diante de ideias controvertidas que foram apresentadas para o problema da erradicação do analfabetismo e com o medo que havia quanto à reação dos mercados. Ele esperava que isso não vencesse “a esperança de mudança” com a qual o PT vencera, para que se efetivassem “medidas mais concretas”, que sinalizassem “uma mudança de rumos da política educacional”. Para isso, sugeriu a duplicação imediata no montante de recursos do PIB investidos em educação.

Em 2005, todavia, ele foi obrigado a constatar que esse “governo de esquerda”, infelizmente, “se rendeu à ordem instalada e nada está fazendo de efetivo para alterar o estado de coisas vigente” (Saviani, 2010c, p. 227). O que ocorria desde a década de 1961 era a adoção de um planejamento educacional que levava em conta a racionalidade técnica, a partir do período militar, marcado pelo tecnicismo; e a racionalidade financeira, a partir de 1990, marcado pelo neoliberalismo.

Ele caracterizou o período de 1961 até os dias atuais com a hegemonia da concepção produtivista em educação, porque prevalecia a visão formulada na década de 1950 pela teoria do capital humano. Embora tivessem ocorrido resistências dos educadores progressistas na década de 1980, marcadas pelo “democratismo” próprio do período de abertura democrática, o que predominou nas políticas educacionais foi a ênfase produtivista. Saviani (2010c, p. 223) recorreu à Acácia Kuenzer para explicar esse processo: “um democratismo” em que “supostamente” eram levadas em conta as demandas dos educadores progressistas, “mas não eram alteradas as políticas, pois o *modus operandi* não chegou a ser afetado no fundamental”.

Quanto à teoria do capital humano, significava que a educação era concebida como um bem de produção, um investimento, um agente de desenvolvimento. Essa ideia estaria presente ainda hoje: “como se costuma dizer agora, na *sociedade do conhecimento* a educação é o

diferencial. O grau de educação é que faz a diferença; não é você ter coisas, não é o capital físico” (Saviani, 2010c, p. 224).

No texto sobre as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, Saviani (2006b) introduziu uma distinção entre a teoria do capital humano da década de 1950 e a atual, pois desde a crise de 1970 seu significado teria sido alterado. Agora não era mais o Estado que assegurava nas escolas a preparação da força de trabalho para atender ao mercado, que naquela época “se expandia em direção ao pleno emprego”. O indivíduo é que teria que adquirir os meios para se tornar competitivo no mercado de trabalho, para conquistar o status de empregabilidade, pois não havia garantias de acesso ao emprego.

[...] O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: *a economia capitalista pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano* (Saviani, 2006b, p. 21-22, grifos nossos).

Em outras obras e textos posteriores do autor essa mesma ideia é retomada, associando o período keynesiano ao “desenvolvimento inclusivo” e o neoliberalismo ao “crescimento excludente” (2007a, 2008a, 2011b). Essa desoneração do Estado quanto ao compromisso com a educação é também ressaltada nos estudos históricos realizados pelo autor. Ao analisar o legado educacional do século XIX no Brasil, por exemplo, Saviani (2006d, p. 30) considerou um aspecto negativo que persistia até os dias atuais, que era o descompromisso do governo central com a manutenção da instrução popular. Isso ficava evidente nos discursos que proclamavam “as sublimes virtudes da educação, considerada a chave sem a qual todas as portas se fecham”, condição de inclusão na “sociedade do conhecimento”, essencial para a competitividade empresarial; mas em contraste com uma prática que a nega-

va. Era preciso romper com esse legado para não ficarmos reféns de um problema já resolvido no século XIX pelos principais países.

Em 2005, numa matéria da revista *Educação*, referente aos desafios para o ensino básico no Brasil, Saviani (2005b, p. 43) apontava a precariedade como o maior problema. Mesmo com o aumento de matrículas ocorrido no século XX, o déficit ainda era grande, mesmo quantitativamente, “em razão do imenso atraso histórico em que nos encontramos”. A solução seria acabar com a dualidade entre o discurso e a prática:

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Ora, faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (Saviani, 2005b, p. 43).

As dificuldades em relação à efetivação de suas propostas causou uma reação do autor, numa entrevista concedida em 2005, quando situou o país em relação à economia mundial. Ao argumentar em favor de sua proposta do PNE, que incluía o aumento dos investimentos do PIB em educação para 8%, Saviani (2010c) explicou que ela não resolveria todos os problemas da educação brasileira, mas era um pressuposto para iniciar as soluções. Diante das várias objeções que sofreu, no entanto, ele se posicionou e argumentou a favor da existência de condições objetivas para sua proposta:

Devo confessar que começo a me impacientar com as resistências enormes que se criam a toda tentativa que se formula para sairmos dos impasses em que nos encontramos no campo educacional.

Em primeiro lugar, como já tem sido evidenciado, não é verdade que somos um país pobre. O Brasil não é pobre. Na década de 1970, chegou a ser a oitava economia do mundo.

Poderia, pois, integrar o G-8. E mesmo agora se encontra no décimo segundo lugar. Nosso país não é pobre. É injusto (Saviani, 2010c, p. 244-245).

Nesse momento se delineou uma alteração na proposição estratégica para a luta pela priorização da educação na questão dos investimentos, pois passou a assumir o discurso dominante para cobrar coerência. Para isso propôs que se definisse, a partir das bases econômicas do país, o fator estratégico que mobilizaria todas as energias da nação. Isso porque Saviani (2010c, p. 245, grifos nossos) estava “*convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país*”. Ele considerava haver um consenso, inclusive no discurso de empresários e políticos, “*de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas*”, já que sem isso “os indivíduos ficam excluídos” e as empresas perdem produtividade, sendo “tragadas na voragem da competitividade”. Sugeria então que assumíssemos esse consenso, pois isso implicaria a eleição da educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país.

A partir disso reformulou sua proposta anterior, ao propor que se investissem todos os recursos disponíveis na educação, pois isso não prejudicaria outras áreas, “como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza etc. Ao contrário, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas” (Saviani, 2010c, p. 245). Ele explicou como isso se daria: ampliando o número de escolas, absorvendo todos os estudantes e contratando os profissionais necessários, bem remunerados. Assim milhares de empregos seriam criados, retirariam das ruas e do assédio do tráfico de drogas muitos alunos, além de promover o desenvolvimento econômico, já que haveria mais consumo, ativando o comércio e a indústria, criando assim mais empregos.

Por fim, além de resolver o problema da qualidade em educação, Saviani (2010c, p. 246) preconizou que o Estado arrecadaria mais impostos, permitindo-lhe sanar as questões de infraestrutura e arcar com programas sociais, que seriam então “destinados aos agora reduzidos

grupos de não incluídos nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país”. Ao concluir a entrevista, lançou uma provocação:

Está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade e, em especial, à classe política. Ou assumimos essa proposta, ou devemos deixar cair a máscara e pararmos de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (Saviani, 2010c, p. 246).

Das leituras que realizamos, esta parece ter sido a primeira vez que ele formulou essa argumentação. Ela se tornaria, todavia, recorrente nos anos posteriores, com poucas modificações, que incorporaram novos elementos. Em entrevistas de 2007 ele reafirmou a necessidade da estratégia de resistência ativa, pois diante do refluxo dos movimentos sociais dos anos de 1990, era necessária maior mobilização, por parte também das organizações coletivas. A estratégia de luta para os sindicatos, por exemplo, deveria se apoiar no discurso político e empresarial, que colocava a educação como prioridade número um (Saviani, 2011b).

Foi na obra intitulada *Da nova LDB ao Fundeb*: por uma outra política educacional, lançada em 2007, que a estratégia da resistência ativa ficou claramente articulada à adoção do discurso dominante. Nessa obra o autor reproduziu a obra anterior, em que analisou o percurso da LDB ao novo PNE, mas incorporou as medidas tomadas no primeiro mandato do governo Lula, concluindo com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2006. Nas conclusões sobre essa medida, Saviani (2008b, p. 322) asseverou que este não passava de um “fundo de natureza contábil”, que não garantia os recursos necessários para que a educação atingisse um “patamar civilizado”. Contra as resistências às suas propostas para aumentar os recursos ele reafirmou que o Brasil não era pobre, era injusto. O aumento de recursos para a educação era plenamente viável e ele estava “convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país”.

Propôs que se assumisse o discurso dominante, que era consenso para empresários, políticos e para a maioria das pessoas, elegendo a educação como fator estratégico de desenvolvimento do Brasil, destinando todos os recursos a ela, resolvendo assim todos os demais problemas. Lançou de novo o desafio de assumir o discurso ou deixar cair a máscara e explicita melhor o que pretendia com essa proposta:

Trata-se de uma proposta ingênua, romântica? Não. Ela apenas extrai, com certo grau de radicalidade, as consequências do discurso hoje dominante. Se há *uma pitada de ironia* na forma em que foi enunciada, ela foi motivada pelo *desejo de cobrar coerência* aos portadores desse *discurso* (Saviani, 2008b, p. 324, grifos nossos).

Constatou então que, apesar de alguns avanços nas políticas educacionais do PT, seu governo frustrara as expectativas, pois estava submetido à lógica hegemônica do mercado e continuava sem “vontade política” para priorizar a educação e assim resolver seus problemas.

Em 2008 essa mesma estratégia apareceu, numa entrevista sobre o PDE, em que o analisava um ano depois. Apesar de considerar que havia decorrido pouco tempo para uma avaliação, Saviani (2011b) já sinalizava para a dificuldade que haveria para o cumprimento das metas previstas, pois as ações eram dispersas e não via vontade política de priorizar a educação. Para ele o principal desafio estava no financiamento, por isso era necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante, elegendo a educação como máxima prioridade, como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional. A proposta radicalizava o discurso dominante, cobrando-lhe coerência.

Em 2008 foi publicada na revista *Educação* uma entrevista do autor, concedida a Rubem Barros, intitulada *Motor do desenvolvimento*. Segundo a matéria, seria esse o papel que Saviani defenderia para a educação brasileira, ser força motriz da economia. Para ele, como os investimentos não eram realizados fica-se apenas no discurso e a qualidade da educação era prejudicada. Precisaria definir a educação como eixo do projeto de desenvolvimento nacional, para que a partir dela fossem beneficiados os outros setores. Isso teria sido feito com o

automóvel no início do século XX, dinamizando a economia dos países capitalistas, mesmo que tenha trazido efeitos colaterais negativos.

Como o Brasil se atrasara em relação aos principais países, devia investir mais em educação, podendo partir de um patamar mínimo de 10% do percentual do PIB, para ao menos sinalizar “vontade política para resolver o problema”. Ele afirmou acreditar que, dessa forma, poderíamos ter um ganho próximo ao da Coreia do Sul, que durante vinte anos fez isso “e se tornou um dos principais países, tanto no aspecto educacional quanto no desenvolvimento econômico” (Saviani, 2008d, p. 7).

Esse discurso reaparece nas entrevistas posteriores, em 2009 e 2010, com alguns elementos novos. Ao apontar que a coerência com o discurso dominante implica colocar a educação como eixo do desenvolvimento econômico, Saviani (2011b, p. 211) afirmava ser este o caminho para criar “o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento”. A partir dela se atacaria e se resolveriam todos os demais problemas, mas isso implicava numa mudança fundamental:

[...] O que está em causa é a mudança do modelo de desenvolvimento econômico. Até agora o modelo vem tendo por eixo o automóvel, o que se evidencia no fordismo, depois substituído pelo toyotismo, com todos os efeitos colaterais negativos daí decorrentes: verticalização das cidades, congestionamento do tráfego, poluição ambiental, aquecimento global, além do seu caráter concentrador da renda com o aprofundamento das desigualdades sociais. A mudança desse eixo para a educação permitirá um desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social e, além de não apresentar efeitos colaterais negativos, já traz consigo o antídoto aos efeitos negativos como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc. (Saviani, 2011b, p. 212).

Como se constata, a partir de um consenso que imperava no discurso dominante, sobre a importância da educação para o desenvolvimento, Saviani extrai implicações econômicas profundas a partir do

investimento na educação. Preconiza que se ela se tornasse o eixo da economia, permitiria melhorar os problemas sociais em geral, a desigualdade, bem como os problemas ambientais e infraestruturais.

Essa tese do autor foi desenvolvida em outro artigo – que reuniu duas publicações anteriores –, incluído em 2010 na obra *Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional*. Ao explicar a determinação estrutural da sociedade capitalista, que configurou uma apropriação privada dos bens produzidos coletivamente em coexistência com uma socialização do processo de produção, ele expôs a necessidade histórica que foi a criação das chamadas políticas sociais:

[...] Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo antissocial. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma determinada “política social” emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo (Saviani, 2010a, p. 249).

Esse processo iniciou-se com as “leis fabris” inglesas, passou pelos benefícios do chamado “Estado de bem-estar” e da social-democracia, até as chamadas ações afirmativas atuais. Essa determinação estrutural acarretou sentidos e rumos diferentes, de acordo com as conjunturas específicas. No caso do Brasil, desde a posse de Collor, em 1990, o país se inseriu no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, subordinando as políticas em geral a este fim. O governo de FHC consolidou essa posição e o de Lula continuou, embora as políticas sociais tivessem um peso maior, sem prejudicar a política econômica, que por sinal era administrativamente mais competente. Com a “hipertrofia dos mecanismos de mercado”, aprofundava-se ainda mais a subordinação das políticas sociais às políticas econômicas, que passaram a ser classificadas como “custo Brasil”. Explicitou então como inseria sua luta por outra sociedade por meio da exploração desse aspecto:

Nesse sentido, a luta atual pela valorização da política social é, prospectivamente, a luta para torná-la desnecessária uma vez que, movendo-nos no interior das contradições próprias da sociedade capitalista, quando lutamos em favor das políticas públicas, estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos. Como, entretanto, a produção não pode cessar já que isso colocaria em risco a existência dos próprios homens, tal luta aponta na direção da socialização da economia, portanto, no limite, é a questão da superação do capitalismo que está sendo posta (Saviani, 2010a, p. 254-255).

Os três objetivos para a luta pelas políticas sociais nas condições atuais eram: equilibrar os recursos das áreas social e econômica; opor-se a todas as tentativas de privatização; e a “mudança do modelo de desenvolvimento econômico transferindo seu eixo do automóvel para a educação”, o que implicaria superar a dicotomia entre a política social e a econômica (Saviani, 2010a, p. 255). É possível perceber que os dois primeiros objetivos são idênticos aos propostos pelo autor em 1998, doze anos antes, sendo que o terceiro foi alterado e incorporou essa nova luta. Antes a proposta era desatrelar a política educacional do desempenho da economia, para que a primeira não dependesse dos excedentes da segunda, agora a relação entre as duas era mais direta.

Tentou então demonstrar que isso seria possível, explicando que era necessário ultrapassar a lógica formal e manejar os conceitos próprios da lógica dialética. Nesse sentido, a educação seria também um bem de produção, não só de consumo. Investir nela, portanto, não significava retirar recursos do desenvolvimento econômico, ao contrário, era uma necessidade criada pela “reconversão produtiva” introduzida com a “Terceira Revolução Industrial”.

Nesse contexto o processo produtivo passa a depender cada vez mais do domínio das formas de pensamento adquiridas por procedimentos educativos sistemáticos do tipo escolar, fenômeno que vem sendo traduzido por meio da expressão “sociedade do conhecimento” que está

exigindo um novo modelo de desenvolvimento econômico (Saviani, 2010a, p. 261).

Impunha-se assim a necessidade de mudar o eixo do automóvel para a educação, o que permitiria maior distribuição de renda, estímulo à igualdade social, trazendo ainda o antídoto aos efeitos sociais negativos por meio do currículo escolar. Por esse mecanismo seria possível a “recuperação” da capacidade produtiva e o desenvolvimento sustentável. Os argumentos que justificam isso são reafirmados – construção de escolas, contratação de professores com bons salários, mais consumo, incremento do comércio e indústria etc. – e o texto é concluído com a afirmação de que isso se converteu, “nas atuais condições, numa *exigência objetiva* do próprio processo de desenvolvimento econômico” (Saviani, 2010a, p. 263, grifos nossos).

A educação como eixo do projeto de desenvolvimento nacional, em sua análise, deixava de ser uma utopia, um objetivo proclamado por todos, para estar ao alcance das mãos. Este seria “o único caminho para se atingir o *desenvolvimento sustentável* capaz de assegurar a *equalização social*” (Saviani, 2010a, p. 263, grifos nossos), por isso devíamos cobrar dos candidatos às eleições um posicionamento claro diante dessa questão. O texto não explicitou nenhuma ironia e não foi contraposto nenhum obstáculo típico da relação social capitalista às exigências da “reconversão produtiva”, como havia sido feito nos textos anteriores, ao tratar dessa questão. A adesão ao discurso dominante, da educação para o desenvolvimento nacional, foi aí plenamente incorporada pela PHC, sendo apontada como a bandeira de luta para as condições atuais, sem nenhuma crítica.

Também em matéria da revista *Carta Capital*, Saviani (2010e, p. 47, grifos nossos) reafirmou a necessidade de mudar o modelo de desenvolvimento econômico, deslocando-o do automóvel para a educação, o que implicaria destinar todos os recursos para a educação. A promoção desse desenvolvimento estaria em consonância com o discurso consensual, “que atribui à educação formal a posição de fator econômico estratégico”, e permitiria “um *crescimento com maior distribuição de renda e estimulador da igualdade social*”, sendo, portan-

to, o grande desafio a ser enfrentado no último ano do governo Lula e pelo próximo presidente a ser eleito.

Nessa mesma matéria Saviani (2010e, p. 44) analisou os dois mandatos do PT, contextualizando a expectativa dos movimentos dos educadores nas eleições presidenciais de 2002, que “era a de que a chegada desse partido ao poder federal” abrisse “uma nova era para a educação no País”. Reconheceu, contudo, que a mesma foi frustrada logo nos primeiros movimentos do governo Lula, que manteve as orientações políticas de FHC, apenas com algumas modificações, que não alteraram o espírito das políticas anteriores. Uma diferença mais nítida em relação ao mandato anterior só foi detectada no segundo mandato da Lula, a partir de 2007, com o envolvimento do MEC frente aos problemas da educação básica, consubstanciado na criação do PDE.

Logo após a aprovação do PDE, em 2007, Saviani (2009b) lançou uma nova obra para atualizar a análise global que vinha fazendo da política educacional brasileira. Esta se iniciara com sua tese de doutorado, lançada sob o título *Educação brasileira: estrutura e sistema*, a depois fora ampliada com as análises da nova LDB, do PNE, do Fundeb e agora do PDE, publicada em 2009. Ele analisou o sentido do PDE, por que fora lançado, comparou-o com o PNE, verificou suas bases de sustentação e então realizou sua análise crítica. Apesar de considerar positivo o dinamismo do MEC no que se refere às ações do PDE, que totalizavam 41 na época, ele alertou para o risco que isso trazia, de fragmentar e dispersar as iniciativas, levando à perda do foco na questão principal: melhorar a qualidade da educação básica. Destacou, contudo, o que considerava de positivo no PDE:

Em meu entendimento, cabe avaliar como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do Compromisso Todos pela Educação, lançada por um grupo de empresários. Inegavelmente, é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espalha pela sociedade e

parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas (Saviani, 2009b, p. 43, grifos nossos).

Logo a seguir alertou para que não caíssemos “na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas” (Saviani, 2009b, p. 43). Isso porque a linha proposta pelos empresários trazia limites incontornáveis. Ela sinalizava para a tendência dominante de considerar a educação como filantropia, para ajustá-la às demandas de formação de mão de obra e aos perfis consumidores; além de indicar uma resistência ao financiamento público da educação superior, pois a queriam no domínio da iniciativa privada. A lógica de mercado guiava o *Compromisso Todos pela Educação*, por isso o resultado era uma “pedagogia de resultados”, centrada na avaliação. O problema era que o PT, com a ascensão ao “poder” federal, tinha se aliado ao empresariado e se afastado das bases, o que era evidente com a incorporação dessa sua agenda no PDE. A luta dos educadores pela qualidade na educação, que se iniciara na década de 1920 no Brasil, mantinha-se até hoje, com a estratégia da resistência ativa.

Diante disso, concluiu a obra sugerindo ao MEC um caminho diferente: pelo menos dobrar o percentual do PIB para a educação, para 8%, possibilitando tratá-la com seriedade e prioridade, em consonância com os discursos, que nunca foram efetivados. Saviani (2009b, p. 47) preconizou dessa forma que “nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia”.

Numa conferência de abertura do Histedbr, também em 2009, foram analisadas as tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil, quando então a leitura da realidade educacional apontou para uma nova tendência em curso. Saviani (2011g) caracterizou a transformação, em sentido geral, que se encontrava em franco desenvolvimento:

Provavelmente, a tendência predominante incide sobre a característica fundamental da sociedade capitalista, cuja célula é a mercadoria. Trata-se da crescente mercantilização da educação, fenômeno que se manifesta de forma escancarada no nível superior com a organização de grupos associados a capitais internacionais, com ações na Bolsa de Valores. Mas que se expressa, também, na educação básica que, mesmo sendo mantida e administrada pelo poder público, se articula com grupos privados e busca estreitar suas relações com o mercado (Saviani, 2011g, p. 29).

Como o tema do seminário eram as transformações em sentido estrito, em que se buscava a mudança da própria forma de sociedade, ele não antecipa as conclusões referentes às perspectivas de transformação substantiva da educação pública brasileira, pois isto seria debatido durante o evento. Ele indicou, entretanto, que na primeira mesa-redonda se esclareceria como historicamente se chegou à educação que temos hoje; na segunda seria discutida a educação que queremos, a partir do debate sobre as perspectivas da “escola politécnica” e da “escola unitária”; na terceira o debate sobre diferentes projetos político-pedagógicos; e na conferência de encerramento o debate sobre a educação e a revolução.

A discussão política foi retomada num artigo que marcou a comemoração dos dez anos da SBHE, em 2009, quando parece ter sido indicada uma nova luta pela educação pública. Saviani (2010d) abordou a partir de uma perspectiva histórica a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais do Estado brasileiro, identificando seis fases distintas: a educação pública religiosa, de 1549 a 1959; a educação pública estatal confessional, de 1759 a 1827; a instrução pública e o ensino livre, de 1827 a 1890; a instrução pública para os filhos das oligarquias, de 1890 a 1931; a educação pública e o industrialismo: o protagonismo das “três trindades”¹⁵, de 1931 e 1961; e a

¹⁵ As três trindades que protagonizaram a política e a educação brasileiras de 1930 a 1945, segundo o autor, abarcavam âmbitos distintos de atuação: o governamental (Getúlio Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema); o dos renovadores (Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho); e o católico (cardeal Leme, padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima). Apesar do aumento quantitativo das matrículas

última, de 1961 a 2007, a educação pública: dever de todos e “direito do Estado”?

Interessa-nos aqui o último período, para apreendermos sua análise da situação atual. Ele apontou que no governo FHC (1995-2002) já estava explícito o apelo ao voluntariado, responsabilizando toda a sociedade pela educação básica, como se ela deixasse de ser um assunto de responsabilidade pública, do Estado. Também no governo Lula, por meio do PDE em vigor naquele momento, atestava-se a vigência da “promiscuidade público-privado”. Essa tendência inverteu o princípio constitucional, por isso o título dessa fase ser educação pública: “dever de todos e direito do Estado”?

Toda a argumentação foi desenvolvida a partir da consideração da “promiscuidade” entre o público e o privado no Estado, o que já aparece no próprio título do artigo. Saviani (2010d, p. 41) explicou que o uso desse termo, em sua conotação pejorativa, foi proposital, para acentuar “certo cinismo” que marca essa relação, ou seja, para “mostrar a mistura, a confusão, a cumplicidade, a indistinção entre o público e o privado na história da educação brasileira”. Esclareceu a seguir que sabia que o público tendia a servir aos interesses privados na sociedade capitalista, pois esta era dominada pela classe detentora dos meios de produção, mas isso não impedira que alguns países assumissem o princípio republicano da educação como dever do Estado. Nesse sentido ele explicitou a estratégia de luta no campo das políticas educacionais:

[...] Não é menos claro, porém, que essa mesma sociedade, em seu sentido republicano, estabeleceu a distinção entre as esferas pública e privada *gerando a expectativa de que o público*, por estar referido ao bem comum, à coisa pública

no período de 1933 a 1998 – que aumentou 20 vezes enquanto que a população apenas quadruplicou –, causado pelo incremento da industrialização e urbanização, a escolarização ficou muito aquém do necessário. Os investimentos foram escassos, o que comprovava a resistência do poder público em investir na educação. A LDB aprovada em 1961 acabou equiparando as escolas públicas e particulares, admitindo subvenções públicas a estas, e “os Conselhos de Educação se converteram no lugar por excelência da promiscuidade entre o público e o privado” (Saviani, 2010d, p. 38).

(do latim “*res publica*”), *deveria sempre prevalecer sobre o privado*. E historicamente os países que mais avançaram no campo educacional foram aqueles que mais se aproximaram do sentido republicano, assumindo, na organização prática de seus sistemas de ensino, o princípio segundo o qual *a educação é direito dos cidadãos e dever do Estado*. É nessa direção que *deve caminhar a política educacional brasileira*. *Republicanizando a educação, estaremos radicalizando uma das promessas da burguesia liberal e, com isso, explorando seu caráter contraditório tendo em vista a superação dessa forma social* (Saviani, 2010d, p. 41, grifos nossos).

A discussão se encerra aí, sugerindo que a radicalização das propostas educacionais burguesas fosse o caminho para viabilizar a superação da sociedade capitalista, pois elas exacerbariam as suas contradições.

Em uma entrevista do autor, de 2009, lhe foi solicitada uma avaliação da contribuição de Gramsci para explicar a atuação “fora da escola” hoje. Saviani (2011b, p. 279) explicou que Gramsci partira da questão da viabilidade da revolução socialista no Ocidente para elaborar categorias, “visando apreender o movimento orgânico do ‘bloco histórico capitalista-burguês’”. Assim chegou à “teoria do Estado ampliado” que implicava também “um partido ampliado”. O Estado era composto, portanto, pela sociedade política e a sociedade civil, e o partido pelo partido ideológico e o político. A escola se situava dentro do partido ideológico, que constituía o complexo da sociedade civil, sendo o “lugar por excelência do exercício da hegemonia”. Ele detectou então uma alteração histórica em curso:

Em meu entendimento, o movimento orgânico do bloco histórico burguês, que Gramsci detectou no início do século XX atingiu seu apogeu e, ao mesmo tempo, seu esgotamento no final desse mesmo século, situação esta que estamos vivendo no início do século XXI. Considerando o peso decisivo da sociedade civil no bloco histórico capitalista, cabe perguntar: o que é a explosão das organizações não governamentais (ONGs) nas duas últimas décadas senão a

expressão do referido peso da sociedade civil? [...] (Saviani, 2011b, p. 279).

A seu ver as iniciativas extraescolares que proliferavam situavam-se nesse âmbito, assumindo o caráter de ONGs, mesmo que indiretamente ou informalmente. Só dava para entender as ONGs na sua relação com a esfera governamental, por serem um contraponto à “sociedade política”; assim como a educação extraescolar era um contraponto à escola. Entender esse fenômeno requeria, portanto, recorrer à compreensão da teoria do Estado ampliado, de Gramsci.

Também em 2009, em entrevista ao jornal *Brasil de Fato* Saviani (2011b) preconizou o alargamento do conceito de Estado, constatado pela ampliação das ONGs, o que indicava a necessidade de retomar Gramsci e seus conceitos de Estado e de partido ampliados. Ao diferenciar o partido político do partido ideológico, ele explicou que este último visava “à hegemonia no seio da sociedade através dos organismos da sociedade civil”. Como esse campo da hegemonia implicava uma relação pedagógica, “a educação é chamada a desempenhar um *papel de transcendental importância*” (Saviani, 2011b, p. 201, grifos nossos), pois era preciso articular a crítica à concepção dominante com a superação do senso comum, extraíndo seu bom senso, a fim de elaborar uma nova concepção de mundo.

Para o autor, era difícil afirmar a existência de experiências que integravam a educação com as forças sociais transformadoras. Nessa entrevista defendeu ainda a necessidade de eleger a educação como fator estratégico de desenvolvimento, explicando melhor como articulava isso com a superação do capitalismo:

[...] Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento do país será o investimento maciço na educação. Minha convicção é que por esse caminho estaremos solapando a própria base do sistema capitalista, uma vez que, socializando o conhecimento, que é uma força produtiva, um meio de produção, estaremos contrariando o princípio da apropriação privada dos meios de produção que caracteriza o capitalismo. Eis por que, apesar de proclamar unanimemente as virtudes da

escola, os grupos dominantes relutam em tirar as consequências práticas de seu próprio discurso (Saviani, 2011b, p. 199, grifos nossos).

Por isso sua proposta de radicalizar o discurso burguês, de pressionar por mudanças, o que envolvia uma resistência coletiva às políticas educacionais hegemônicas, que desresponsabilizam o Estado, consideradas um retrocesso. Em outra entrevista de 2009, após explicar que a educação na sociedade moderna foi colocada como um serviço de interesse público, portanto de responsabilidade do Estado, esclareceu como isso se colocava hoje e apontou a estratégia a ser utilizada:

No entanto, devemos ter presente que o Estado moderno, entendido no sentido restrito de “sociedade política”, se constituiu, de fato, como Estado burguês e, nessa condição, erigiu a educação em instrumento de consolidação da ordem burguesa. Para que possamos articular o Estado como agente decisivo na formulação de um projeto educacional *democrático* promotor de uma *cidadania para além do capital* e da sociedade burguesa, precisamos tomá-lo no sentido ampliado (sociedade política + sociedade civil), *forçando-o, pela ampliação da representação popular, a ir além da ordem vigente*, contemplando as reivindicações e os interesses das camadas majoritárias da população (Saviani, 2011b, p. 222, grifos nossos).

Em 2010 ele avaliou o PNE de 2001, que atingira poucas das metas propostas, indicando que ele havia sido ignorado por todos, como se não existisse. Isso podia ser constatado pelo lançamento do PDE, que não estava vinculado com o plano, e pela sua desconsideração pelos municípios e pelo próprio MEC quando tomavam decisões e formulavam seus programas. Para Saviani (2011b, p. 285), a educação devia receber a prioridade que tinha nos discursos, mas para isso faltava “vontade política, no caso dos governantes, e uma forte mobilização dos setores sociais que consideram a educação uma prioridade que deve ser levada a sério”.

Nesse mesmo ano, em outra entrevista, ele analisou a tendência em curso, de diluir as responsabilidades do Estado em matéria de educação, transferindo-as para as iniciativas privadas, sob a forma de filantropia e voluntarismo. Para Saviani (2011b, p. 291, grifos nossos) “tal tendência configura *um retrocesso diante das conquistas do Estado moderno*. É como se estivéssemos retornando ao início da Era Moderna, quando a questão da instrução popular era tratada como um problema de caridade pública”. Isso não poderia ocorrer, pois corríamos o risco de anular todo desenvolvimento obtido que resultara na escola pública, direito de todos e dever do Estado. O pretexto utilizado para justificar a ausência de políticas educacionais de Estado eficazes era de que a educação era tarefa de todos, não apenas do governo.

[...] De fato, não é uma tarefa de governo, mas de Estado. E é uma tarefa de toda a sociedade na medida em que *o Estado, como guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade*. Nessa condição, toda a *sociedade deveria não apenas se sentir representada no Estado, mas vivenciar o Estado como coisa sua*. Nesses termos, a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçando seu caráter público e *cobrando do Estado* a efetiva priorização da educação. [...] (Saviani, 2011b, p. 290, grifos nossos).

Ao analisar a educação na primeira década do século XXI, numa entrevista em 2011, Saviani (2011b) indicou seu início com a aprovação do PNE, em 2001, e seu término com o MEC encaminhando os projetos do novo PNE e da lei de responsabilidade educacional. Defendeu então a necessidade de combater as políticas neoliberais, centralizando a elaboração e a efetivação das políticas sociais no Estado.

Conforme o exposto até o momento, as transformações nas relações sociais de produção e suas consequências para a educação e para a vida social, ocorridas a partir da década de 1990 até o momento, foram objeto de análise de Saviani, privilegiado nesse debate por representar o autor que condensa todas as discussões da PHC. Suas posições frente aos desafios impostos pela realidade concreta e

as alterações na PHC foram apresentadas no sentido de explicitar as proposições político-estratégicas que foram se delineando no período.

Diante dessa configuração geral obtida na investigação, é possível apresentamos a seguir uma análise crítica do movimento teórico e prático desse agrupamento, que apresenta à sociedade e aos educadores em geral um projeto político-estratégico cujo horizonte é a instituição do socialismo. Nosso objetivo é verificar a consistência teórica e prática da estratégia em vigor, identificando as continuidades e as alterações promovidas na PHC em decorrência das transformações que se deram no âmbito do processo social de expansão do capital.

A FORMULAÇÃO ESTRATÉGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA

As investigações realizadas visam apreender o processo de formulação e o conteúdo do projeto político estratégico da PHC, desde a sua criação. A complexidade dos acontecimentos que marcaram essas três décadas levou-nos a dividir nossa exposição e a análise crítica em duas fases distintas. Isso porque houve alterações significativas na conjuntura econômico-política na virada dos anos de 1980 para 1990. Foi possível detectar o impacto que a PHC sofreu em virtude dos efeitos da reconfiguração das relações de produção capitalistas, que incidiram diretamente sobre a dinâmica da luta de classes. O refluxo verificado nas lutas de caráter mais combativo e anticapitalista – que haviam marcado profundamente os anos finais da década de 1970 e a primeira metade da década de 1980 –, era constatável em todos os âmbitos da vida social brasileira, inclusive no campo educacional.

O “entusiasmo crítico” e as propostas político-pedagógicas que distinguiam o agrupamento reunido em prol da PHC dos demais educadores, adeptos de outras propostas pedagógicas, foram postos à prova já no período inicial, mediante as experiências concretas de sua implantação desde meados da década de 1980. A avaliação dessa experiência, contudo, só foi possível cerca de dez anos depois, por ocasião do Simpósio de Marília, em 1994. O resultado desse processo, como constatado pelos próprios educadores envolvidos, não correspondeu às expectativas iniciais. A ocupação de espaços no âmbito das secretarias de educação, dos Conselhos Estaduais e de outros órgãos governamentais, que foi comum entre esses educadores, não assegurou a consecução dos

objetivos propostos. Mesmo no contexto político da chamada “redemocratização” brasileira, não se efetivou a propaganda democratização plena da escola pública; a superação da “marginalidade” e da “exclusão”; a passagem do senso comum à consciência filosófica; a socialização do saber científico e sistematizado às camadas populares; além de não se obter a consolidação da hegemonia proletária.

Depois de um relativo “arrefecimento” da PHC na década de 1990 e início do século XXI, possivelmente relacionado a esses fatores, ela agora retomou seu vigor, sendo adotada de novo em políticas públicas e conseguindo mobilizar uma significativa produção teórica ancorada em suas teses fundamentais. Diante da dinâmica de sua implantação e elaboração, no entanto, inúmeras críticas foram formuladas nesses mais de trinta anos a suas posições, tanto as de caráter político, quanto as historiográficas, teórico-metodológicas e pedagógicas. Essas discordâncias, por sua vez, se originaram tanto do campo conservador, influenciadas pela ideologia pós-moderna e pelas pedagogias de caráter burguês, quanto do campo marxista, que por sua vez procurou apontar os possíveis equívocos e limites em seus postulados fundamentais.

A reconfiguração produtiva, a derrocada dos regimes do leste europeu, o esgotamento da social-democracia ocidental, o apassivamento da classe operária, os rumos políticos que conduziram o PT à presidência no Brasil, bem como o aprofundamento teórico possível nessas décadas, são alguns dos fatores que procuramos considerar a fim de analisar o projeto político-estratégico traçado na atualidade pela PHC. Nesse processo houve reações diversas, que envolveram muitas vezes uma reavaliação da teoria elaborada, no sentido de justificá-la em relação ao contexto em que foi produzida. Também foi necessário avaliar o fracasso das experiências realizadas, explicar suas causas, bem como analisar a reconfiguração das relações sociais brasileiras, com o objetivo de reafirmar o projeto político da PHC. Isso porque a derrota das propostas progressistas que hegemonizaram os educadores na década de 1980 era incontestável na prática educacional. O intuito desse capítulo é verificar como isso afetou seu projeto político-estratégico, se houve rupturas substantivas e os resultados políticos desse processo para a luta revolucionária da classe trabalhadora.

Procuramos nos assegurar de que a produção teórica em estudo fosse relacionada com os fatores objetivos que interferiram e afetaram o pensamento e a interpretação da realidade por parte desses educadores. Com isso esperamos demonstrar que nossa análise crítica não tem o objetivo de realizar um julgamento moral ou pessoal dos mesmos, mas de entender seu pensamento enquanto expressão das contradições objetivas e das opções por um determinado posicionamento político-ideológico em uma conjuntura específica. Como se trata de um contexto contemporâneo, o que está em jogo é uma opção política, portanto, as divergências são fundamentais para aprofundar o debate e definir melhor os distintos posicionamentos, a fim de instrumentalizar com maior rigor a estratégia adequada para o objetivo comum que nos une: a implantação do socialismo.

A dificuldade desse estudo residiu justamente na ausência de um posicionamento explícito em relação a essa estratégia. Como a produção teórica da PHC é inteiramente centrada na questão da educação, por vários motivos, foi necessário captar nas entrelinhas a conexão entre o projeto educacional que ela propõe e sua vinculação com a luta mais ampla que possibilite a superação da relação social do capital. No período inicial, analisado nos dois primeiros capítulos, constatamos inúmeros limites teóricos no confronto com o próprio materialismo histórico, o que, a nosso ver, comprometeram o projeto político-estratégico da PHC. Nas décadas mais recentes, contudo, a situação política e econômica se alterou, afetando também a PHC, que foi testada na prática e avaliada em sua coerência. Na análise exposta a seguir procuramos, portanto, apreender as modificações ocorridas e como elas interferiram nas proposições político-estratégicas da PHC.

4.1 A PRIORIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A DIALÉTICA E A SUPERAÇÃO DAS DEMAIS TEORIAS

A luta pela instituição de um sistema nacional de educação, por uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, como um dos componentes essenciais para a superação do capitalismo, foi a tônica constante nas formulações da PHC. A relação entre a democratização da

escola pública e a superação do capitalismo foi defendida desde suas origens e foi reafirmada agora, de forma contundente, incorporando outros elementos e estratégias políticas.

A origem da escola foi explicada na sua relação com a formação da sociedade de classes, desde o modo de produção escravista, situando na sociedade capitalista o fato de que “a educação escolar, antes restrita a poucos”, tendeu a ser generalizada, “convertendo-se na forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2005a, p. 248). A partir dessa leitura histórica a PHC procurou situar a escola pública em meio às transformações estruturais e conjunturais das décadas mais recentes, adequando sua defesa às novas necessidades postas.

A argumentação mais recente de Saviani (2005a), nesse quesito, se mantém fundamentalmente nos mesmos postulados iniciais. A escola poderia servir à classe trabalhadora, desde que fosse concebida a partir de uma leitura dialética. Ele entendia que as diversas modalidades da pedagogia tradicional davam prioridade à teoria sobre a prática, e que as diversas modalidades da pedagogia nova, inversamente, subordinavam a teoria à prática, dissolvendo a teoria na prática. O problema de fundo delas foi detectado no fato de se pautarem na lógica formal, que incide apenas sobre o momento analítico, abstrato, captando os elementos existentes na realidade concreta, mas sem recompô-los e rearticulá-los na totalidade em que estão inseridos, impossibilitando-as de perceber suas relações inseparáveis. “Examinando em termos dialéticos, notamos que, em lugar de se excluírem mutuamente, teoria e prática são polos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática” (Saviani, 2005a, p. 262).

Foi reiterada a oposição às outras tendências e teorias pedagógicas, postulando a necessidade de superá-las, já que elas teriam se enredado em um dilema insolúvel por não considerarem a lógica dialética. Diante dessa incapacidade de sair do dilema teoria ou prática que as acometem é que a PHC se coloca como solução para viabilizar uma escola a serviço da classe trabalhadora. Ela se propõe a articular teoria e prática a partir do entendimento da educação “como mediação no seio da prática social global” (Saviani, 2005a, p. 263), decorrendo daí seu método pedagógico.

Reportando-se novamente à formulação marxiana presente no “método da economia política”, a proposta metodológica da PHC foi reafirmada, com indicação de aprofundamento nos textos iniciais da PHC e na contribuição dos outros autores, como Oliveira, Duarte, Gasparin, Scalcon e os orientandos de alguns destes autores. Como já vimos anteriormente, Saviani não se dedicou a essa tarefa específica, que ficou a cargo dos outros integrantes.

As críticas aqui endereçadas às tendências tradicional e nova tiveram evidente influência da análise de Snyders (1974) e Suchodolski (2002). Este último demonstrara a relação entre as correntes filosóficas e a pedagogia no decorrer da história, que fora marcada ora por uma visão essencialista de homem, ora por uma visão existencialista. Esse mesmo autor, entretanto, investigou essas duas tendências bem como seus determinantes filosóficos de um modo distinto do apresentado por Saviani (2005a). Isso porque, além de apresentar tentativas contemporâneas de superação dessa dualidade, demonstrando o perigo da força que obtiveram entre seus adeptos, também realizou uma crítica radical às diferentes concepções. Radical por não estar baseada apenas no seu aspecto lógico-metodológico, mas por associá-las às condições sociais existentes. Ao criticar as diversas correntes modernas da pedagogia da cultura e da pedagogia metafísica, por exemplo, ele revelou o fundamento de suas limitações:

[...] A crítica existencialista a estas duas teorias é justa: nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem “em carne e osso”, pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. Uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística. Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a atividade real, social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual. Esta pedagogia preocupava-se unicamente com o que constitui uma espécie de “luxo” intelectual ou espiritual (Suchodolski, 2002, p. 95-96).

A visão existencialista, por sua vez, incorria também em equívocos igualmente problemáticos, pois considerava a vida cotidiana o referencial para a formação humana, desembocando numa noção individualista e liberal, pautada no princípio da adaptação. A pedagogia moderna, todavia, já fora palco de outras “tentativas de compromisso” que ligassem “o princípio da educação identificada à vida” com o “princípio da educação subordinada a um ideal” (Suchodolski, 2002, p. 96). Estas foram próprias das correntes nacionalistas, do fascismo e do hitlerianismo, mas logo sofreram críticas devido às insatisfações causadas, trazendo um novo perigo. Isso porque a própria síntese apresentada se opunha às condições sociais reais, aniquilando o que havia de positivo nas duas pedagogias:

A pedagogia da existência traía assim os seus princípios fundamentais de defesa do desenvolvimento livre do homem; e a pedagogia da essência traía os princípios essenciais de uma educação baseada em valores universais e permanentes. O que J. Benda designou por “traição dos intelectuais” foi efetuado em grande escala pela pedagogia burguesa, que se empenhou em fazer que os ideais pedagógicos retomassem contato com o mundo terreno desenvencilhando-os do seu caráter universalmente humano. Simultaneamente, a pedagogia da existência era transformada a fim de dar ao termo “existência” um sentido de participação numa comunidade política nacional. A crítica ao universalismo do ideal e a crítica à concepção liberal e individualista da vida coincidiam nos seus resultados (Suchodolski, 2002, p. 98).

O problema foi que as “pedagogias de compromisso” não conseguiram atenuar as contradições reais, a oposição concreta e real entre a existência humana e seu ideal, inerentes à sociedade burguesa. Segundo Suchodolski (2002, p. 98), elas eram ignoradas ou minimizadas, deslocadas de sua raiz social para noções errôneas e nefastas “dos direitos do indivíduo e do caráter do ideal. Daqui resultava que se deviam transformar, não as relações sociais, mas a maneira de conceber a existência individual e o ideal, causas destas contradições”.

A distinção fundamental que identificamos entre o pensamento

deste autor e o de Saviani (2005a) é que o primeiro não conseguia vislumbrar a solução do dilema, a união desses dois princípios, a partir de uma nova teoria pedagógica para as condições sociais existentes na sociedade capitalista. Nem mesmo com o recurso à lógica dialética. Para o autor polonês, isso só seria possível mediante a superação dessa relação social:

Recapitulemos: o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas *esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche*, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. *O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida* (Suchodolski, 2002, p. 98, grifos nossos).

A posição da PHC, ao contrário, é justamente a de afirmar essa possibilidade, ainda no âmbito da sociedade burguesa, graças a uma argumentação que privilegia o aspecto gnosiológico. Por isso ela reincide, a nosso juízo, no desvio idealista, que não ajuda no entendimento das contradições sociais reais e da tarefa educacional necessária para superar esse processo. O dilema pedagógico é resolvido apenas no âmbito teórico, desconsiderando-se as dificuldades existentes mesmo nesse aspecto quando se trata de relações sociais capitalistas. Assim se posiciona seu autor matricial:

[...] *A solução do dilema demanda uma outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática*, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. *E essa nova formulação foi a tarefa acometida à pedagogia histórico-crítica* (Saviani, 2005a, p. 263, grifos nossos).

Em Saviani as críticas às pedagogias tradicional e nova ficaram circunscritas a uma questão teórica e sua superação também, pois se tratava de substituir o emprego da lógica formal na leitura da realidade social pelo emprego da lógica dialética. Tal formulação obscurece o fato de que a própria dinâmica de reprodução da vida sob a égide do capital é que interdita pela base qualquer tentativa de superação que se restrinja a uma alteração teórica, sem relação com o movimento revolucionário. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 101), isso só ocorreria associando a pedagogia com a luta por outra forma social, que criará as condições para que a “existência” humana possa se tornar “fonte e matéria-prima da sua essência”.

Defender a possibilidade de uma teoria pedagógica que supere os dilemas atuais é incorrer no mesmo perigo das “pedagogias de compromisso”, que deslocaram o problema de suas raízes sociais para noções errôneas e nefastas. A crítica de Rachi (1990) continua pertinente para a PHC na atualidade, a nosso ver, pois a lógica dialética permanece sendo acionada sem uma rigorosa vinculação com a objetividade da prática histórico-social, restringindo-se a uma “dialética do pensamento”. O resultado ainda permanece nos limites de uma análise das possibilidades da PHC pautada muito mais no “dever ser” da realidade escolar, fundada em elementos abstratos, do que em sua objetividade real, em seus determinantes econômico-sociais. A “engenharia lógica” organiza as categorias mentalmente, assegurando uma coerência aparente.

É preciso observar ainda que o debate mais diretamente pedagógico com as outras tendências ganhou novos contornos, devido às pressões exercidas pelos historiadores, que consideraram equivocadas a avaliação da Escola Nova e da escola tradicional feita na obra *Escola e democracia*. Após Saviani (2003b, 2004c) esclarecer que não teve o objetivo de avaliá-las, pois seu intuito fora de incitar a polêmica, o que o levou a “forçar a barra”, o que restou daquelas críticas, como vimos no terceiro capítulo, foi a necessidade de analisá-las de fato, agora com o devido rigor científico, para dimensionar adequadamente seus limites e contribuições.

A necessidade de novas pesquisas foi admitida, o que nos conduz a conclusão de que a leitura desta obra na atualidade só pode ser feita

com as devidas mediações, a fim de não causarmos nos educadores a rejeição antecipada de teorias devido a aspectos que não foram alvo de uma avaliação adequada. Isso porque, segundo admitiu o próprio autor, a polêmica foi feita com base no senso comum que permeava o ideário pedagógico na década de 1980 e não a partir dos princípios científicos das mesmas.

O problema é a grande difusão dessa obra, principalmente entre os cursos de formação dos educadores, sem a devida consideração desse aspecto. Assim como ocorre com os “crítico-reprodutivistas”, na prática o que predomina é a rejeição superficial dessas teorias, sem estudos mais aprofundados. Se considerarmos as indicações atuais do próprio autor, somos levados a relativizar as críticas da obra *Escola e democracia*, embora isso não tenha resultado no abandono, por parte da PHC, de sua contraposição às tendências pedagógicas então criticadas.

A PHC também reafirmou na atualidade as limitações das chamadas teorias “crítico-reprodutivistas”, embora agora elas fossem amenizadas por se tratarem de “teorias *sobre* a educação e não teorias *da* educação” (Saviani, 2005a, p. 258). Mesmo assim, permaneceu a avaliação de que elas teriam criticado a educação na sociedade capitalista, mas evidenciando seu caráter reprodutor. Não foi realizada nas décadas mais recentes uma análise mais aprofundada dessas teorias, apenas reafirmaram-se as conclusões obtidas nas obras iniciais. No caso de Baudelot e Establet, por exemplo, eles teriam se esforçado para captar a luta de classes, mas a “descartaram” na escola, pois consideravam que esta seria apenas um instrumento a serviço da burguesia, jamais do proletariado.

Acionando a contribuição de Lênin, Saviani (2005a) procurou se contrapor a essas teorias ao mostrar como a escola era importante na formulação estratégica dos clássicos do marxismo. Isso porque Lênin condicionara a criação da cultura proletária ao conhecimento e transformação da cultura conquistada pela humanidade, apesar de considerar justas as críticas à velha escola. Esse argumento justificava sua avaliação, de que os autores que mostravam a reprodução que ocorria na escola não viam a contradição nela. Ele mantinha então sua crença

na possibilidade de que a escola própria da sociedade capitalista poderia se tornar um instrumento a favor do proletariado.

Essa argumentação apresenta, a nosso ver, um problema até mesmo lógico, pois o que Lênin defendia era a necessidade de conhecer a cultura humana e de transformá-la. A posição deste autor marxista, utilizada no texto de Saviani (2005a), não se referia à necessidade de manter a escola capitalista e de torná-la favorável ao proletariado, já que concordava com as críticas à escola então existente. Historicamente, também é problemática a transposição de uma posição política formulada no contexto de um determinado momento histórico, com condições específicas de outra realidade concreta¹, para justificar a necessidade brasileira de utilizar a escola capitalista para os trabalhadores no século XXI. Uma discussão nesse nível permanece abstrata e a-histórica, pois carece das devidas mediações e considerações acerca de suas possibilidades e limites objetivos. Já a importância da cultura humana acumulada para o proletariado, acompanhada das devidas críticas e das imprescindíveis superações, por sua vez, é indiscutivelmente um consenso entre os autores da “esquerda” estudados, sejam eles marxistas ou não, o que invalida as críticas formuladas nesse sentido.

Uma atitude detectada nos autores da PHC e que tem sido recorrente em todos esses anos é a atribuição do rótulo de “reprodutivistas” ao conjunto dos autores que realizaram críticas às possibilidades atuais que a escola capitalista apresenta, em termos de contribuir para a luta proletária. Esses autores são acusados, indistintamente, de serem não dialéticos, imobilistas, pessimistas e até mesmo de serem “contra” a escola pública. De acordo com o que foi exposto na primeira parte deste trabalho, essas acusações não são procedentes nem mesmo para os chamados “crítico-reprodutivistas”, quanto mais para autores marxistas do calibre de Mészáros, por exemplo, que também foi alvo recente dessas mesmas acusações, conforme expusemos no capítulo anterior.

O fato de explicitar os mecanismos pelos quais a sociedade capitalista utiliza a escola para reproduzir seus interesses não pode ser

¹ Como não tivemos acesso à obra referendada e este estudo comporta inúmeros outros elementos, uma análise aprofundada dessas questões fica na dependência de novas pesquisas.

identificado com a defesa do fechamento das escolas, nem significa que esses autores acreditem que os conhecimentos acumulados seriam desnecessários para os trabalhadores, ou que preconizem não haver nada a fazer. Ao contrário, acreditamos que é justamente o conhecimento das condições sociais concretas, da objetividade real da escola, de seu funcionamento, de seus limites, que nos fornece a ferramenta mais adequada para lutar contra seus objetivos reprodutores. Só a apreensão de sua real dinâmica interna é que nos permite formular táticas e ações em seu interior, necessariamente articuladas com a estratégia de luta mais ampla para a transformação da ordem social atual.

Nesse sentido é que concordamos com Cunha (1994) ao apontar o problema de fundo que envolve essa classificação feita pela PHC, pois não é possível apenas concluir que elas geram nos educadores impotência e pessimismo. O real problema identificado por ele é que elas geram incômodo nos educadores e essa classificação reforça sua confortável segurança.

[...] Se algum problema existe, está na onipotência dos educadores, não nas teorias que pretendem desvelar a ilusão da mudança da sociedade a partir da educação escolar. Essa *onipotência se manifesta ora na forma religiosa primitiva de buscar a salvação da humanidade*, ora na forma sublimada que, numa caricatura do pensamento de Gramsci, *imagina serem os professores intelectuais orgânicos do proletariado*. [...] (Cunha, 1994, p. 53, grifos nossos).

Pelo que foi analisado na produção do período, essa crítica é pertinente e demanda estudos mais rigorosos, que confrontem as distintas teorias entre si, conforme sugeriu Cunha (1994). Já demos nossa contribuição no que se refere às teorias sociológicas francesas, na primeira parte do trabalho, por isso analisamos agora as críticas mais recentes da PHC. É o caso de Mészáros, que foi acusado de ser muito pouco dialético no trato com a educação, apesar de ser dialético no restante de sua obra.

Ele se enquadraria nessas críticas por considerar que a educação escolar, que chamou de educação formal, supostamente servisse

apenas para internalizar a ideologia dominante. De fato, ele não acreditava na possibilidade de implantação legal de uma pedagogia socialista nos limites do Estado democrático burguês. Mészáros (2008) não tinha ilusões a esse respeito, mas o desdobramento de suas análises acerca da educação formal não dá margem para concluirmos que se trata de considerar apenas o aspecto reprodutor da escola, perdendo de vista qualquer possibilidade de transformação nela ou em qualquer outra instituição de educação formal. Ao contrário, o próprio autor afirmou a impossibilidade de uma conformação total à ordem capitalista vigente, mesmo por intermédio da escola, bem como a existência de “rebeldia” nesse âmbito:

[...], temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice” (Mészáros, 2008, p. 55-56).

Além de apontar caminhos para a educação, tanto no âmbito formal quanto no informal, o autor expressou a necessidade de que ambos estejam em relação com uma luta mais ampla, confluindo nesse sentido com as postulações de Suchodolski. Mészáros (2008, p. 56) propôs “uma atividade de ‘contrainternalização’, coerente e sustentada,

que não se esgote na *negação*”, para que ela definisse “seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe”. Nesse sentido, a educação pode e deve fazer algo, desde que esteja articulada a uma luta mais ampla:

[...] Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. [...] (Mészáros, 2008, p. 76).

Além de definir claramente que se trata de uma educação no sentido amplo, sua proposta concreta não é de imobilismo e nem desconsidera a dialética. Muito pelo contrário, é justamente com base na articulação dialética entre educação e transformação social que se dá toda sua proposição estratégica para a educação, que não está pautada numa teoria dada *a priori*, já que seus rumos dependem da luta concreta e mais ampla pela transformação estrutural da sociedade:

[...] Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (Mészáros, 2008, p. 76-77).

Sua posição ainda vai contra qualquer abordagem da educação e da atividade intelectual como a forma certa de preservar os “padrões civilizados” e que designa uma suposta elite para “educar” ou governar, excluindo da ação a esmagadora maioria dos sujeitos, condenando-os a se tornarem objetos. Afinal, não há como ignorar que os edu-

cadadores também precisam ser educados. Para Mészáros (2008, p. 48) essa “espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática”.

Mészáros (2008, p. 50) indicou a contribuição gramsciana, por apresentar o melhor argumento contra essa visão ao afirmar que “todo homem” contribui para formar uma concepção de mundo predominante, mas caindo “nas categorias contrastantes da ‘manutenção’ e da ‘mudança’”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente”. Só essa posição poderia ser profundamente democrática e a única sustentável. Se é a mudança ou a manutenção que irá se destacar, dependerá das formas como se darão os conflitos entre os interesses de classes².

Ele ainda foi além ao afirmar que é justamente por isso que nem os educadores nem os políticos “podem mudar a seu bel-prazer a ‘concepção de mundo’ da sua época”, porque não dá para expropriar definitivamente um “*processo coletivo inevitável*”. Graças a isso a educação formal não pode mesmo ser eternamente favorável ao capital, o que derruba definitivamente a tese de que ele poderia ser “reprodutivista”. Em suas palavras: “Não fosse por esse inconveniente ‘fato brutal’, posto tão em evidência por Gramsci, o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital” (Mészáros, 2008, p. 50).

Ao aprofundar as categorias de manutenção e mudança, citou Lênin para explicar que é em meio à crise revolucionária que as condições se tornam mais favoráveis à mudança, mas esses momentos não podem ser prolongados como se deseja, por isso a necessidade de articular a educação com a luta pelo rompimento concreto da so-

² Essa passagem já é significativa de quanto é dialética a leitura do real efetuada pelo autor, o que fica ainda mais evidente ao esclarecer sua concepção de história: “Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’ – num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa” (Mészáros, 2008, p. 50).

ciabilidade do capital.

[...] Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (Mészáros, 2008, p. 52-53).

Nesse sentido é que ele afirmou a importância estratégica de uma concepção mais ampla de educação, que ultrapasse os poucos anos de escolarização. Ele lembrou que a aprendizagem ocorre no ambiente material de nossa infância, no contato com as artes, nas diversas experiências de trabalho e até em nosso envolvimento com disputas morais, políticas e sociais ao longo da nossa vida. “Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal” (Mészáros, 2008, p. 53). Na atual correlação de forças essa forma de educação possui um poder transformador muito limitado, em sua concepção, pois ela é tratada como mercadoria e sua principal função tem sido a de produzir o conformismo, por estar subordinada à ordem estabelecida. Como vimos isso não significa que ela terá êxito total, há resistências. A educação formal precisa se articular com práticas educacionais mais abrangentes e com a atividade revolucionária, pois só assim pode realizar suas aspirações emancipadoras.

Esse é o espírito em que todas as dimensões da educação podem ser reunidas. Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação

abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (Mészáros, 2008, p. 59).

Esses são os fundamentos das discussões do autor sobre a educação, contidos em apenas uma de suas obras, que deixam claro que ele não nega que a educação formal tenha espaços contraditórios e nem preconiza que ela seja só negatividade. Sua proposta de intercâmbio mais ativo das instituições formais com as práticas educacionais mais abrangentes não nos parece significar que estas são perfeitas e aquelas imperfeitas, ao contrário, trata-se mesmo de enriquecer ambas com as contribuições específicas que cada uma pode oferecer. Nesse sentido, outro aspecto da crítica feita por Duarte et al. (2012) que fica insustentável é a suposição de que ele afirmasse que a educação não formal só possuía positivities. Ao contrário, ele tem plena consciência do fetichismo que impera nas relações atuais, em todos os âmbitos da existência social, o que inclui a educação em todos os espaços.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar “completamente as condições da sua existência industrial e política, e, consequentemente, *toda a sua maneira de ser*” (Mészáros, 2008, p. 60).

Outro excerto de seu texto não deixa margem para dúvidas de que é completamente destituída de fundamentos a acusação feita por

Duarte et al. (2012, p. 92), de que para Mészáros a “educação fora da escola parece ser imune à internalização da ideologia dominante e da lógica do capital”:

[...] Quer os indivíduos particulares tenham ou não consciência disso, não podem sequer encontrar a mínima gota de “fundamento neutro de valor” em sua sociedade, muito embora a explícita doutrinação ideológica lhes garanta de forma enganosa o oposto, pretendendo – e convidando os indivíduos a se identificarem “autonomamente” com essa pretensão – que eles sejam plenamente *soberanos* em sua escolha dos valores em geral, assim como se afirma que eles são *consumidores soberanos* das mercadorias produzidas capitalisticamente, adquiridas com base nas *escolhas soberanas* nos supermercados controlados de modo cada vez mais monopolista. Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural (Mészáros, 2008, p. 82).

O objetivo do autor era claro nessa obra: combater qualquer visão estreita e reformista de educação, e para isso propõe uma educação continuada, que aponte para além do capital. Isso só pode ser obtido por meio de uma ampla tarefa educacional – nos espaços formais e não formais –, articulada à outra difícil tarefa de uma transformação social profunda. Ambas são inseparáveis, uma não surte efeitos duradouros sem a outra.

Atribuir qualquer forma de reprodutivismo ou de não aplicação da dialética a esse pensamento só pode significar o desconhecimento de sua obra. Suas considerações são pertinentes e por isso podem contribuir para o objetivo de alterar radicalmente a ordem do capital. Se sua leitura do real e suas proposições educacionais estiverem equivocadas, é preciso demonstrar com igual rigor, o que novamente não foi feito pela crítica vinda dos autores adeptos da PHC.

Na tentativa de reafirmar incondicionalmente os postulados teóricos da PHC, foi imputada a Mészáros uma polarização entre educa-

ção formal e não formal, o que não condiz com sua produção teórica, como esperamos ter explicitado devidamente. O problema é que, ao contrário da PHC, suas propostas educacionais inserem-se em uma abrangente estratégia política com vistas à superação do capital. Esta só é possível de ser apreendida no conjunto de sua ampla e profunda análise da realidade concreta, da qual a educação e a escola são apenas um dos elementos constitutivos. Talvez resida aí a dificuldade da PHC em captar a posição que a educação ocupa em sua proposição estratégica de ir para além do capital.

Essa é uma diferença substantiva que distingue tanto Mészáros quanto os clássicos do marxismo, inclusive Gramsci, dos autores da PHC. O problema é que estes continuam sobrevalorizando a contribuição da educação escolar no processo de superação do capital, o que os leva a secundarizar as outras experiências educacionais ao longo de nossas vidas. Duarte (2006, p. 95), por exemplo, ao endereçar essas críticas a Mészáros, procurou se contrapor a ele e defendeu “a primazia da educação escolar frente à educação informal” em um processo de superação do capital.

Nossa discordância em relação a esse posicionamento se refere à oposição que é operada entre os distintos âmbitos educacionais, que acaba por privilegiar um em detrimento do outro. Desconsidera-se assim a importância fundamental e imprescindível da aprendizagem que se dá na própria luta no âmbito das relações de trabalho, por exemplo, sem contar na luta revolucionária para o combate ao capital.

No caso específico da cultura revolucionária, por exemplo, muitas vezes só é possível adquiri-la em formações políticas no âmbito dos partidos políticos e dos movimentos político-sociais da classe, o que não pode ser desvalorizado e nem secundarizado em relação aos espaços formais. Se analisarmos a realidade objetiva de nossas escolas e universidades, verificamos como isso hoje é muito mais fácil de ocorrer nesses espaços do que no âmbito institucional acadêmico, em que há uma clara hegemonia do pensamento contrarrevolucionário. Só a predominância do pós-modernismo na filosofia e da nova história no âmbito da historiografia – que por sinal acometeu inclusive o grupo inicialmente marxista liderado por Saviani, o

Histedbr, como ele próprio admitiu – já é suficiente para polemizar com essa crença.

Não há como negar que é infundada a crítica a Mészáros, de que ele não seria dialético em sua análise da educação escolar, a nosso ver. Isso porque ele não via a primazia de uma forma de educação sobre a outra, mas sim uma relação recíproca. Já a PHC, ao privilegiar a educação escolar no processo de luta, acaba secundarizando as outras formas de educação que são fundamentais e que estão intimamente relacionadas à transformação da realidade material e da reprodução da vida humana. Isso entra em contradição inclusive com o próprio discurso presente em alguns momentos, que preconizavam a necessidade de que os trabalhadores também desenvolvessem práticas educacionais autônomas. As distintas experiências educativas, seja nos espaços formais, informais, de trabalho, etc. são fundamentais se estiverem vinculadas a uma determinada forma de ação revolucionária, não dá para ignorar qualquer desses espaços, senão aumenta a dificuldade de obter avanços nesse processo. Desconsiderar isso e privilegiar a educação escolar é incorrer no desvio idealista e até num certo “elitismo”, por atribuir à educação escolar a tarefa de mudar a consciência dos homens, supondo que os educadores e seus conhecimentos sejam os responsáveis por essa tarefa que é coletiva, da classe em seu movimento de enfrentamento das contradições do capital.

É curioso que Suchodolski não tenha recebido essas mesmas críticas, de “reprodutivismo”, já que ele afirmou claramente a impossibilidade estrutural de unir propostas essencialistas e existencialistas numa pedagogia marxista a ser implantada na sociabilidade do capital. Sua posição inviabiliza uma sobrevalorização da escola capitalista e a crença no poder transformador de uma pedagogia de cunho marxista. Ao contrário disso e movendo-se numa realidade concreta distinta da nossa, em que já havia uma luta pela implantação efetiva do socialismo, ele explicou que não se tratava de fetichizar o presente, nem de atuar nos limites do conformismo. O único caminho viável era a tendência que assinalasse o caminho para o futuro e para isso a educação “virada para o futuro” teria necessariamente que se associar “a uma atividade social que transforme o estado de coisas” (Suchodolski,

2002, p. 101). O objetivo era submeter o presente à crítica e acelerar o desaparecimento do que ficou antiquado, concretizando o novo onde ele evoluísse, mesmo que de forma lenta e deficiente. Para isso ele preconizou a necessidade de instrução e educação, de formação social, moral e técnica, na escola e na vida produtiva e social.

Tal é a única via que permitirá resolver os conflitos seculares que existem entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência e superar as tentativas falhadas de conciliação destas duas pedagogias. Com efeito, *somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência* se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico (Suchodolski, 2002, p. 105, grifos nossos).

Apesar de todo o “entusiasmo crítico” e do ativismo político na década de 1980, marcado até pela “ocupação de espaços” político-institucionais pelos adeptos da PHC, na prática concreta das nossas escolas não ocorreu a transformação proclamada, mesmo decorridos trinta anos de formulações teóricas e de lutas pela intervenção na prática pedagógica. O fato é que o entusiasmo dos educadores que formulavam e tentavam implantar a PHC sofreu um golpe diante das relações sociais concretas, que não resultaram nos objetivos previstos. É sintomática a expressão utilizada recentemente por Saviani (2007a) para descrever esse processo: “a ‘realidade rebelde’ lançava uma ducha de água fria” naquele estado de espírito. Se até o final da década de 1980 esse otimismo parecia inabalável e as propostas da PHC eram necessárias pois não parecia haver outra saída; na década de 1990 os limites objetivos para a efetivação das mudanças desejadas com a implantação da PHC na escola capitalista tiveram que ser levados em conta.

Nas avaliações posteriores feitas dessas experiências concretas, foi admitida por Saviani (2003d), finalmente, a necessidade de considerar as relações materiais “da escola”, para não se incorrer numa inconsistência teórica, já que no materialismo histórico a realidade material é que determina a consciência, não o inverso. Reconhecia

agora que a educação não poderia sofrer uma “mistificação ideológica”, então era necessário levar em conta suas determinações sociais. Ele identificou então na “materialidade da ação pedagógica” obstáculos para o avanço da PHC e sua implantação de fato, que precisavam ser enfrentados, como vimos.

Um dos obstáculos apontados foi a própria estrutura organizacional das escolas públicas, porque ela estaria pautada em teorias pedagógicas distintas e até opostas. Apesar de identificar agora que a estrutura concreta da escola impedia sua utilização pela PHC a favor da classe trabalhadora, a causa apontada para isso, todavia, permanecia no âmbito gnosiológico, pois a organização estrutural era determinada pela presença de outra teoria pedagógica. Com base em sua experiência no Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo, em meados da década de 1980, explicou que tudo era planejado em nível de gabinete, como no tecnicismo, embora se fizesse uma consulta apenas para referendar o que fora proposto. Daí tirou sua conclusão:

Esta referência à rede de ensino mostra que se a rede estava implantada segundo uma organização que derivava fundamentalmente da orientação tecnicista, como, sem mexer na máquina, se poderia introduzir outra proposta? É imperioso mexer na máquina, às vezes até por uma questão de bom senso, não sendo preciso fazer recurso a muitas teorias. [...] (Saviani, 1994a, p. 259).

Não era a estrutura organizacional decorrente das necessidades objetivas postas pelas relações sociais de produção no âmbito escolar que originava uma determinada teoria educacional, mas sim a teoria que determinava a forma material da escola. Com base nessas análises, Saviani (1994a, p. 263) indicou a necessidade de pensar não apenas “nas concepções mas também nas alterações organizacionais exigidas pela nova proposta teórica”. A organização tecnicista precisava ser superada por uma organização condizente com a da PHC, que ao que tudo indica era uma organização democrática “de fato”. Tratava-se, portanto, de mudar a estrutura da escola a partir da nova teoria criada.

Os outros dois desafios identificados, por sua vez, estavam rela-

cionados com a questão das políticas públicas: a falta de um sistema educacional e a descontinuidade das políticas no âmbito educacional. O enfrentamento disso exigia mobilização e organização tanto no que se referia ao trabalho docente, no interior da escola, quanto ao trabalho mais amplo para pressionar junto ao Estado e à sociedade para que a educação fosse prioridade nacional. As soluções preconizadas eram reveladoras de elementos substanciais da proposição estratégica atual da PHC. Vejamos como essas diversas questões foram articuladas e seus desdobramentos políticos.

4.2 OS EIXOS FUNDAMENTAIS DA LUTA SOCIALISTA POR MEIO DA ESCOLA PÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS

Um primeiro aspecto a considerar nesse aspecto é a concepção de Estado e a consequente proposta de atuação sobre ele que está presente nas formulações atuais. Na fase de elaboração inicial, como vimos, o aporte teórico gramsciano foi fundamental nesse aspecto, embora tenha sido marcado por limitações conceituais, compreensíveis para aquele momento histórico, já que muitos desses autores vinham de uma formação religiosa e ainda se aproximavam do materialismo histórico.

Categorias como hegemonia, sociedade civil e Estado ampliado estiveram muito presentes naquele período, orientando e justificando suas estratégias: de ocupação de espaços no interior do Estado, de ampliação da sociedade civil para pressionar as mudanças necessárias, bem como de democratização da escola para a formação da consciência de classe e de uma ideologia proletária que disputasse a hegemonia da sociedade capitalista. Na produção mais recente da PHC essas categorias não foram abandonadas. Elas foram mobilizadas em momentos determinados, conforme a estratégia de utilização da escola capitalista a favor dos proletários ia sendo questionada em sua validade lógica e objetiva.

No interior do próprio agrupamento da PHC apareceram indagações sobre a efetividade prática das estratégias propostas. Wachowicz (1994, p. 164), por exemplo, ao fazer o balanço das experiências

concretas da PHC no Paraná, concluiu que ela não se efetivou. Além disso, admitiu que o “idealismo” podia mesmo ter se configurado na implantação da PHC, pois os “discursos se inflamavam de otimismo pela mudança”. Diante disso esclareceu que, no “afã de irem à ação política, podem os intelectuais haver esquecido” do poder relativo da escola, “sempre muito claro na concepção de Saviani”.

Ela constatou então o que a direção da prática social apontava: que o governo brasileiro era mesmo um “comitê executivo da classe dominante” e que sua ideologia era eficiente “justamente por parecer universal” (Wachowicz, 1994, p. 157), embora fosse de uma classe. Indicou ter aprendido isso nas aulas da PUC de São Paulo, o que nos remete à visão de Estado que esse grupo possuía.

Saviani tratou da questão do Estado diversas vezes, embora uma discussão mais crítica ao seu caráter de classe tenha sido feita de forma mais explícita apenas em um de seus textos iniciais, que até hoje é citado como referência para apreendermos a sua concepção. Trata-se do artigo *A defesa da escola pública*, de 1980 (Saviani, 1987a), em que deixou claro que era necessário “rejeitar” a tutela do Estado na educação, pois ele considerava que este não era neutro. Isso não significava, entretanto, desresponsabilizar o Estado dos encargos educacionais. Tratava-se de controlar a educação pela sociedade civil, na qual era preciso obter a hegemonia – tarefa dos partidos e organizações populares – para então se apoderar do aparelho governamental. Marx e Gramsci foram citados como base matricial dessas propostas, sendo fundamental o conceito gramsciano de Estado ampliado. Assim se articulavam as lutas da PHC pela democracia, pela ocupação de espaços e pela escola pública, para obter a hegemonia do proletariado. Vejamos seus desdobramentos político-estratégicos atuais.

4.2.1 Conquista da hegemonia: ocupação de espaços e a democracia

Na fase mais recente, foram discutidas algumas vezes as consequências práticas dessas formulações. Wachowicz (1994) situou essas estratégias no interior do “movimento político-educacional” da PHC, que Saviani iniciou, assim caracterizando a questão do saber e da es-

cola no interior do projeto socialista mais amplo que defendiam:

Em Gramsci, a abordagem pedagógica é uma abordagem de hegemonia. No cômputo histórico permanente, da transmissão do passado ao presente, *a escola é vista como uma força de produção*, ainda que não esteja no âmago do processo produtivo. E *deverá ser tomada pela classe de trabalhadores*, com a finalidade de desenvolver as capacidades dirigentes do proletariado, *ainda na fase da revolução democrático-burguesa* (Wachowicz, 1994, p. 155, grifos nossos).

É possível identificar nessa formulação os elementos presentes na PHC: a relação pedagógica como uma relação de hegemonia; a questão do saber como meio de produção, embora aqui a autora tenha transferido isso para uma concepção de “escola” como “força de produção”; bem como a necessidade de “tomar” a escola ainda no âmbito da sociedade burguesa. Ela identificou essa ação dentro do que considerou uma etapa, a “democrático-burguesa”. Do que ficou registrado do Simpósio de Marília, esse posicionamento não foi questionado por ninguém desse agrupamento, o que sugere sua coerência com os fundamentos da PHC. É sintomático ainda o seu conceito de hegemonia, que a nosso ver estava em consonância com as formulações do grupo:

A unidade da teoria e da ação é a condição da hegemonia, que se dá com a plena consciência, teórica e cultural, da própria ação. Hegemonia não é pois somente a direção política, mas também moral, cultural, e ideológica, por uma das classes sociais antagônicas, na sociedade que se mantém no equilíbrio das relações entre as classes (Wachowicz, 1994, p. 155).

A concepção de hegemonia era plenamente relacionada às mediações gnosiológicas e morais, condicionada pela “consciência” da ação, responsável pela manutenção do equilíbrio entre as classes. A formação da consciência pela escola foi retomada nessa fase, sendo visivelmente marcante para esse grupo de educadores. Betty de Oliveira (1994) também analisou essa questão, ao tentar explicitar a relação entre a educação e a transformação social que defendiam:

[...]. Saviani não vê a educação como um processo que produz diretamente a transformação social. A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, *o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências.* [...] (Oliveira, B., 1994, p. 118).

A educação deveria estar comprometida com a “elevação do nível cultural da massa”, porque sem isso “esta não consegue se erigir em força hegemônica” (Oliveira, B., 1994, p. 119). Ela não atuaria sobre as condições materiais, mas sim subjetivas. O problema de fundo dessa análise é que se concebe que a educação estaria ligada às transformações na consciência, mas não às condições materiais, indicando certa independência entre elas. Essa era a posição da PHC, por isso a defesa da universalização da escola, que era afirmada em sua plena compatibilidade com Gramsci e avançaria em relação ao próprio Marx:

Nesse sentido me parece que a fundamentação de Dermeval Saviani em Gramsci torna-se decisiva, porque Gramsci, através de suas categorias de senso comum, ideologia, hegemonia, entre outros, avança para além dos limites das ideias defendidas por Marx nesse campo, dado as características mais avançadas de seu contexto histórico em relação ao contexto de Marx. Com essa fundamentação em Gramsci, Dermeval Saviani compreende a especificidade da educação no interior da prática social mais ampla, enquanto uma parte integrante e fundamental das transformações das estruturas sociais, nas quais esta prática se verifica (Oliveira, B., 1994, p. 119).

Apesar de nessas afirmações a autora demonstrar conhecer a necessidade de integrar a transformação social com a prática educativa, ela indica uma distinção entre a posição de Marx e de Gramsci, que teria avançado com as categorias da hegemonia, do senso comum e da ideologia. Em nossa leitura, os avanços de Gramsci em relação a

Marx não se referem a alterações substanciais nas categorias indicadas. No caso da ideologia, por exemplo, ela foi fundamental na obra marxiana e ao que parece também para as análises gramscianas, da forma como as entendemos. Foi em *A ideologia alemã* que Marx e Engels (2007, p. 47) formularam sua compreensão, a partir da dialética materialista, afirmando que as “ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal (ideológica) das relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação”. Ela não se limita ao âmbito da consciência, ao contrário, está profundamente relacionada com as condições materiais de reprodução da vida humana.

Por isso é pertinente a observação de Iasi (2011, p. 127), que considera um problema entendê-la equivocadamente, como “um mero conjunto de ideias que se impõe coercitivamente”, por intermédio de aparatos de produção e disseminação do conhecimento. O resultado desse equívoco é atribuir à educação a função de superar a ideologia burguesa, de arrancar os trabalhadores da alienação, formando sua consciência de classe e preparando-os para a revolução.

A superação das ideias dominantes implica a superação das relações materiais que as sustentam, o que pressupõe a revolução; não é um ato gnosiológico independente. Essa necessidade, todavia, parecia superada pela PHC em decorrência da leitura que faz das categorias gramscianas, indicando que a educação poderia realizar essa tarefa sem uma ruptura radical na sociabilidade instituída. O viés idealista se manteve e a hegemonia e a consciência de classe foram apreendidas na dependência de uma educação que preparasse os homens para as transformações materiais. De novo a desconsideração de que o próprio Gramsci sempre tratou a hegemonia em sua vinculação com a transformação das relações sociais de produção, facilmente constatável em sua conhecida afirmação de que a hegemonia vem da fábrica, como já discutimos no segundo capítulo. Também o senso comum possui uma força real de sustentação, que não pode ser derrotada com simples argumentos, por mais racionais que sejam.

É verdade, como diz Gramsci, que o senso comum partilha da ideia de que muitas pessoas não podem estar erradas, mas o principal alicerce desta convicção não é a opinião das pessoas que o convenceram tão coerentemente, e sim uma certa correspondência entre esta opinião difundida amplamente e a realidade das relações objetivas nas quais se insere o indivíduo (Iasi, 2006, p. 254).

A formação da consciência de classe, por sua vez, também não pode ser atribuída à educação escolar nem a fatores apenas subjetivos, pois ela só se (trans)forma na relação social que configura a produção da sua existência. Devemos considerar que o “ser da classe é um ser em movimento, ceifado de contradições e seu processo de consciência também, que só pode ser compreendido no interior da totalidade de suas relações e não isoladamente” (Iasi, 2011, p. 125).

A contribuição específica da educação escolar, preconizada pela PHC, referiu-se ao aspecto subjetivo e foi reafirmada em outros momentos e por outros autores. O próprio Saviani (2011b, p. 120) postulou em 2008 que a PHC contribuía com uma discussão teórica e com o encaminhamento de alternativas práticas que possibilitavam “desenvolver as condições subjetivas para o processo de transformação efetiva” do ensino brasileiro. Ele admitia que sua efetivação também dependia do preenchimento das “condições objetivas”, mas isso não o impediu de acreditar na possibilidade de deixar preparado o momento subjetivo, por meio da PHC, mesmo antes do objetivo:

[...] Cabe ao momento teórico preparar os agentes da prática criando as condições subjetivas para a transformação. Isto possibilitará que, à medida que as oportunidades objetivas se abram, as transformações no campo educacional possam processar-se porque os educadores já estão alertados para essa possibilidade, já possuem os conhecimentos necessários, assim como já se qualificaram teoricamente para ações transformadoras. É nesse sentido que a difusão da proposta pedagógica histórico-crítica pode contribuir para resolver as dificuldades do ensino no país (Saviani, 2011b, p. 120).

Do modo como é apresentada a questão a escola é responsável pela parte subjetiva da revolução, que está associada a uma questão teórica, independentemente das condições objetivas em vigor. Isso ficou ainda mais evidente quando discuti a necessidade de que as esquerdas lutassem pela superação do capitalismo:

[...] Para tanto, *a consciência da situação*, embora não suficiente, é uma *condição prévia*, necessária e indispensável. Tal *consciência é viabilizada pelo desenvolvimento da filosofia da práxis* cujas bases teóricas foram formuladas por Marx. Mas para que a teoria saia do estado propriamente teórico e se converta em verdade prática é necessário que ela seja assimilada por contingentes cada vez mais amplos de sujeitos sociais, emergindo como agentes efetivos da prática histórica. E isso *pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população* para a realização das transformações necessárias, o que põe na ordem do dia a problemática desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis (Saviani, 1996b, p. 183, grifos nossos).

O problema é que os aspectos subjetivos se articulam em unidade dialética com os aspectos objetivos, com a materialidade concreta que está posta e determinada historicamente, compondo uma totalidade de relações recíprocas, que abrem possibilidades distintas na constituição dos sujeitos históricos. Afirmar isso não significa dizer que não devemos nos preocupar com a escola, por ser “um fenômeno de superestrutura”, preconizando que “primeiro tem que se mudar a sociedade”, o que seria mesmo uma “visão mecânica”, no que estamos de acordo com Saviani (2011c, p. 6). Acreditamos que é na unidade teoria-prática que a configuração da consciência de classe se desenvolve, não dá para “preparar” a consciência antes, por meio da teoria, para quando a prática se apresentar da maneira esperada, nem fazer o inverso. Isso é restringir esse fenômeno a um ideal a ser atingido pela mediação de determinados conhecimentos, ofertados na escola capitalista, ignorando a interferência da materialidade das relações humanas de produção da vida. O processo de formação da

consciência se dá nesse processo e não é nem linear e nem evolutivo, como demonstrou claramente a história da CUT e do PT no Brasil (Tumolo, 2002; IASI, 2006).

Suchodolski (1976c) também nos forneceu importantes elementos para nos contrapormos à posição de que cabe à escola formar a consciência da classe trabalhadora. Primeiro ao alertar-nos para o fato de que Marx indicou em *O capital* o papel fundamental das lutas de classes e dos fatores materiais para a cultura espiritual, sublinhando o complicado mecanismo de ação e reação entre os processos no campo das forças produtivas e no campo do pensamento político, econômico, espiritual, moral, etc. Não dá para efetuar uma justaposição mecânica entre teoria e prática, entre superestrutura e estrutura, pois a sociedade humana é uma complexa unidade dialética de diversos fatores. O processo implica mútuas influências de diferentes tipos de elementos, o processo de luta dos contrários, a recíproca penetração e o aparecimento de novos fatores, por isso os elementos parciais não podem ser livres.

Ele nos deu uma segunda indicação fundamental nesse aspecto, ao afirmar que a tarefa do ensino é cooperar na luta contra a ordem opressiva do capital, não é criar homens novos em condições isoladas e artificiais. Suchodolski (1976c, p. 76) preconizou que o ensino se converte “na participação activa na prática revolucionária que – segundo as geniais palavras de Marx – é a única capaz de romper o círculo vicioso da actual teoria pedagógica”. Só ela poderia combater o oportunismo e a utopia, ofertando uma alternativa ao fatalismo e à arbitrariedade individual, pois só nela se unem a transformação das relações atuais e a transformação dos homens mediante a educação. Para o autor, Lênin já mostrara que as revoluções violentas na história foram a base para o desenvolvimento geral e a força impulsionadora da história, de onde Marx extraiu a teoria da luta de classes.

A concepção dos socialistas utópicos atribuía um extraordinário papel aos educadores para “curar” os homens. Ela serviu para as modernas teorias psicológicas, que concentraram o trabalho educativo na infância e menosprezaram a idade adulta. O problema é que elas desviaram a atenção das tarefas revolucionárias, transferindo as op-

ções para o plano interior, psicológico e pedagógico, para superar os antagonismos. Nessa formulação, a revolução é feita apenas na esfera ideológica, à margem do real. Ao contrário disso, Suchodolski (1976c) preconizou a importância de entender que só quando o educador acompanhar os homens na tarefa revolucionária ele atuará realmente na formação de novos homens, pois não basta a atividade abstrata e moral. É só a atuação real que tem efeito, daí é que se extrai a teoria pedagógica: da realidade e não de uma teoria especulativa.

Suchodolski (1976c) identificou em Marx a indicação de um caminho totalmente diferente do intelectualismo, pois considerava que a consciência não é a base, mas sim o produto do trabalho humano, de suas condições diárias de vida, por isso uma reforma da consciência sem reformar a vida social seria ineficaz. Desse modo concebia também que a consciência não é objeto exclusivo da atividade do educador, ela é expressão das condições materiais de vida.

Além disso, a consciência de classe está em constante movimento, expressando a dinâmica das relações de produção capitalistas. O fato de que hoje a classe trabalhadora esteja apassivada não significa que não haja o que fazer, pois as contradições inerentes a essa ordem social acabam por possibilitar que a classe reencontre seu processo de luta. Nesse sentido, é fundamental traçar uma proposta política adequada, para que a classe não se desvie em sua ação e organização, o que por si só denota a importância de discutir tal tema.

Apesar do otimismo pedagógico que marcou a PHC na década de 1980, a realidade concreta apontava os limites objetivos impostos às possibilidades emancipadoras da escola pública. Wachowicz (1994), no início da década de 1990, constatou que, apesar das “poderosas ferramentas teóricas” que obtiveram e da participação popular intensa da década de 1980, a infraestrutura econômica permanecia intacta. A participação popular diminuía, os intelectuais eram cooptados numa “corrupção institucionalizada”, as mudanças eram permitidas apenas ao nível do discurso, e a classe trabalhadora não conseguia se apropriar do saber e reelaborá-lo em sua perspectiva de classe. Assim como muitos desse grupo de educadores, ela apontou como um dos grandes problemas detectados a ausência de “von-

tade política para efetivamente fazer valer a autonomia relativa da escola” (Wachowicz, 1994, p. 164). Para ela, não houve “otimismo da vontade” por parte do governo, que “deixava de ser” inteligente para se mostrar apenas esperto.

Essa análise da política educacional foi muito comum e também Saviani (1994a, p. 253) preconizou o mesmo no Simpósio de Marília, ao concluir “que a questão é fundamentalmente de vontade política, ou seja, de assumir a educação efetivamente como prioridade”. A implicação propositiva disso era a necessidade de mobilização e pressão sobre o Estado para que a educação fosse prioridade. Essa justificativa, pautada na “falta de vontade política” para resolver os problemas crônicos que a educação apresenta e o “déficit histórico” do Brasil em educação, e também para a resistência política que havia em alterar a política econômica, com a aplicação de mais recursos na educação, foi apresentada reiteradamente por Saviani (1993, 2002b, 2003d, 2004b, 2008d, 2010c, 2011b,) no decorrer dos anos, como vimos no capítulo terceiro, ao acompanhar sua produção atual.

Aqui transparece um problema de fundo que acompanha todas as suas discussões sobre as políticas educacionais brasileiras e que já foi devidamente identificado por Lazarini (2010): o politicismo. A argumentação explicativa da PHC sobre os problemas educacionais atuais gira em torno da ausência de vontade política para tomar a decisão histórica de investir mais em educação, de criar um sistema educacional e de instituir uma continuidade nas políticas educacionais. Essa seria a questão fundamental, que aparece dissociada das bases materiais que a determinam, as relações sociais reais, fundadas na lógica do capital, constituindo uma clara hipertrofia do aspecto político.

Segundo Chasin (apud Lazarini, p. 451-452), o politicismo consiste justamente em “tomar e compreender a totalidade real exclusivamente pela sua dimensão política e, ao limite mais pobre, apenas de seu lado político-institucional”. Nessa perspectiva, a economia é expulsa da política ou se torna meramente paralela e derivada do andamento político, desconsiderando “seus contínuos e insolúveis entrelaçamentos reais”, ignorando assim “o caráter ontologicamente fundante e matrizador do econômico em relação ao político”. Tal lógica

configura “um passo ideológico de raiz liberal”.

Lazarini (2010) apresentou em nota de rodapé um dos combates realizados por Marx em sua época contra essa atitude politicista por parte de autores que também se colocavam no campo da esquerda. O debate era fundamental porque eles dificultavam com tais formulações a apreensão dos fundamentos sociais sobre os quais a política se assenta.

Nesse preciso sentido citarei apenas algumas passagens de escritos posteriores às *Glosas críticas*, nos quais essa mesmíssima lógica revolucionária e antipoliticista são expressas por Marx de maneira cabal. Primeiramente, na polêmica contra Proudhon, escrita na correspondência com Pavel Annenkov, em 1846, ao afirmar que “o Sr. Proudhon jamais há de entender, pois *ele acredita estar fazendo algo grandioso quando apela do Estado para a sociedade, isto é, do resumo oficial da sociedade para a sociedade oficial.*” (MARX, 2003a, p. 432). Na crítica veemente ao livro *Estado e Anarquia* de Bakunin, escrita em 1875, ao afirmar que: “Ele [Bakunin] não compreende nada da revolução social; compreende apenas de frases políticas; *as condições econômicas da revolução para ele não existem [...] a vontade, e não as condições econômicas, é a base da sua revolução social*”. (MARX apud CHASIN, 2000, p. 96). [...] (Lazarini, 2010, p. 455, grifos do autor).

Não estamos afirmando, contudo, que a PHC ignora totalmente a determinação estrutural do aspecto econômico sobre o político. O próprio Saviani (2008b, p. 4) evidenciou “os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada”. Para ele, a política social é “um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo”. Essas políticas padeceriam, a seu ver, de uma incapacidade congênita de resolver as próprias necessidades, pois sua lógica é contraditória.

Aqui fica evidente que ele reconhece o vínculo com as relações produtivas, entretanto, contraditoriamente, aponta como ponto básico para romper esse círculo vicioso a luta pelo aumento dos investimentos nas políticas sociais, para equilibrá-la com a área econômica, e o desatrelamento da política social ao desempenho da economia. Um problema de fundo nessa análise é a própria concepção de Estado que está subentendida. A política econômica estaria dissociada da política social, como setores independentes, que poderiam ser administrados de forma a equilibrar os interesses econômicos com os sociais. Tal possibilidade acabaria por negar o caráter de classe do Estado capitalista, pois este poderia ser posto a favor dos interesses sociais, em detrimento das necessidades de ampliação do capital.

Tal conclusão foi reiterada quando Saviani (2009b, p. 41) analisou o PDE e afirmou que ele “representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica”, pois “o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo” a ser reconhecido, mas que ainda não dava garantias de êxito. Ele explicitou então sua descrença na possibilidade de que nossas elites tivessem “boas intenções”.

Sua sugestão foi de que o MEC priorizasse “mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores, que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação” (Saviani, 2009b, p. 46). Para isso reafirmou sua proposta para o PNE, de 1997, que era de dobrar o percentual do PIB investido em educação, de 4% para 8%. Apesar de admitir que isso apenas nos equipararia aos países que mais investem em educação, afirma que assim estaríamos, “de fato, *provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado*, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia” (Saviani, 2009b, p. 47, grifos nossos).

Ele defendeu também a importância de “tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consoli-

dação de um amplo sistema nacional de educação”³ (Saviani, 2008b, p. 6). Como essa luta no Brasil, no entanto, tem sido árdua, Saviani (2008b, p. 7, grifos nossos) propôs a estratégia da “*resistência ativa*”, “o que implicava *apresentar propostas alternativas e lutar para viabilizá-las*”.

O que transparece nessas análises é que, apesar de haver uma consideração de que a política está diretamente relacionada com os determinantes econômicos, esse aspecto é secundarizado nas propostas estratégicas da PHC, ao ponderar a possibilidade de que as mobilizações, as pressões populares e a ocupação de espaços no interior do Estado capitalista pudessem anular a determinação econômica do Estado, viabilizando uma política em que a prioridade fosse o social. Suas estratégias desembocam em soluções politicistas que acabam por pautar as críticas às políticas vigentes em bases morais, sugerindo que o empresariado estaria apenas aparentando “boas intenções” ao defender a educação, ou que o PT tivesse “traído” suas bases após a posse no governo.

A consequência prática de tais posições é a crença na possibilidade de uma alteração na política atual, independentemente de qualquer ação mais radical que abalasse as condições objetivas produzidas nas relações de produção capitalistas. Como vimos, as ações propostas desembocam em lutas que priorizam o âmbito político-eleitoral, a via jurídico-institucional, a democracia, ignorando outras formas de luta que coloquem em xeque o próprio fundamento das relações de produção capitalistas.

Para Chasin (2000, p. 203), a deformação do politicismo é a “identificação da reflexão marxiana como centrada e fundada na política”, e sua consequência é a descaracterização e perda da revolução teórica marxiana. O equívoco em que se incorre é “tomar a totalidade social pela parte de seu aparato político-institucional”

³ Para isso Saviani (2011f) defendeu a necessidade de uma gestão federativa da educação, em que houvesse o regime de colaboração entre os entes federados, sob coordenação da União, para construir verdadeiramente um sistema nacional de educação, com normas e procedimentos comuns e assegurar um mesmo padrão de qualidade para toda a população.

(Chasin, 2000, p. 83), enfatizando a “forma” política em detrimento do seu “conteúdo”.

Recuperando o debate do século XIX, o próprio Marx (1986a, p. 25) relatou no prefácio do texto *Para a crítica da economia política* que ele se preocupou com essa questão já em um de seus primeiros trabalhos, ao fazer uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel, publicada em Paris em 1844. Ali problematizou a questão política, enfatizando o alicerce econômico que a sustenta. Conforme suas conclusões, as “relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida”.

Para Marx (1986a, p. 25, grifos nossos) é a totalidade das relações de produção que “forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”. Tonet (2010, p. 21) preconiza que “o Estado encontra a sua razão última de ser, sua essência, na sociedade civil e expressa essa razão de ser”. É nesse sentido que “nenhuma inversão é possível”. Acreditamos que qualquer inversão pode mesmo ter graves consequências para o projeto da classe trabalhadora, prejudicando suas lutas.

Nossas análises indicam nesse quesito uma incoerência interna entre os pressupostos fundamentais que a PHC apresentou em determinados momentos e os desdobramentos sugeridos na ação política. Ela procura identificar nas relações sociais de produção as origens e características da atual situação educacional, mas as relega a um segundo plano quando se trata dos embates políticos concretos e de propostas de luta para a construção do socialismo, reduzindo a luta ao âmbito teórico, legal e parlamentar, atribuindo grande importância à “vontade política” para as mudanças necessárias. Nesse sentido retomamos o alerta de Marx quanto à estreiteza desse tipo de análise:

[...] O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de com-

preender os males sociais. [...]. O princípio da política é a vontade. Quanto mais unilateral, isto é, *quanto mais perfeito é o intelecto político*, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e espirituais da vontade e, conseqüentemente, *tanto mais é incapaz de descobrir a fonte dos males sociais* (Marx, 2010, p. 62, grifos nossos).

Ficam evidentes os limites de uma ação centrada no âmbito político, sua impotência para resolver os males sociais, que independem da mera vontade dos sujeitos históricos. O politicismo acaba por conduzir-nos ao método da economia política burguesa, que atribui as causas dos males sociais à imperfeição humana, à falta de recursos, de vontade política, à insensibilidade dos governos ou das classes dominantes, abrindo portas para o reformismo, sendo que o que determina de fato tais problemas é a própria lógica das relações sociais de produção capitalistas.

Nesse sentido e diretamente atrelada a esse politicismo está a concepção de Estado inerente à PHC, por isso a importância de apreendê-la com rigor. Como vimos, há a afirmação da necessidade de desatrelar a educação da tutela do Estado, mas ao mesmo tempo a defesa da responsabilidade do Estado em matéria de educação. Essa discussão não foi explorada posteriormente, ao menos não localizamos uma abordagem profunda desse assunto que nos permitisse captar com clareza a posição dos autores. Ao que tudo indica, foi um tema que deixou diversas possibilidades em aberto e que por isso precisa ser captado no movimento teórico dos autores nos últimos anos.

Diante dos problemas na implantação da PHC, Wachowicz (1994) retomou o princípio gramsciano explorado na PHC, de que a organização da cultura por meio das instituições da sociedade civil era necessária até o “desaparecimento do Estado”. Ela constatou, todavia, diante das experiências daquele período, que uma questão permanecia em aberto: “Não havendo outra via, e sabendo-se que a organização se efetiva na prática política, permanece a meu ver sem resposta a esperança de que o Estado-coerção possa ser imaginado em processo de desaparecimento” (Wachowicz, 1994, p. 165). Esse tema não foi

desenvolvido por nenhum dos componentes do agrupamento da PHC no Simpósio de Marília, ou ao menos não foi incluído no debate final com Saviani, reproduzido na obra. Se isso tivesse ocorrido, talvez pudéssemos identificar com maior clareza seus posicionamentos.

Outra autora que abordou neste mesmo Simpósio a posição de Saviani sobre a responsabilidade do Estado na educação foi Sofia Lerche Vieira (1994, p. 65). Retomando o texto principal dele nesse assunto, que estava baseado em Marx, lembrou que ele defendia a rejeição da tutela do Estado na educação e que isso “parece ser entendido no sentido de aparelho governamental, ou seja, sociedade política”. Isso implicava a necessidade da sociedade civil controlar a educação e das organizações populares desenvolverem projetos educativos independentes do Estado.

Ela indicou então que essa questão, talvez, já não se colocasse mais da mesma forma em 1994, pois dera margem a “interpretações controvertidas”. Para a autora, essa afirmação não significava desobrigar o Estado da tarefa de manter a educação, mas exigir isso dele e exercer um severo controle por intermédio das organizações populares. Para Sofia Lerche Vieira (1994, p. 65) as “palavras-chave nessa passagem parecem ser *tutela* e *controle*”. Quanto à tutela, não se tratava de abdicar das funções do Estado na educação nem de entregar sua tutela à sociedade civil, pois a ideia de controle sugeria que a sociedade acompanhasse a escola para que ela servisse aos interesses populares.

Sofia Lerche Vieira (1994, p. 66) entendia que “Saviani não estaria a defender uma escola pública não estatal”, pois ele diferenciava “a escola pública da escola privada”, não diluindo as diferenças na origem da propriedade. Retomou então Marx para dirimir as dúvidas, mas escolhendo uma passagem distinta do autor, uma exposição nas seções do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1869, que abordava a questão da escola pública. Com base em suas leituras a autora afirmou a possibilidade de Marx não entender o ensino municipal como instância do estatal, apesar de reconhecer que o estatal estava sob o controle do Estado. Também apontou o fato de que ele diferenciou nesse texto o estatal do governamental, sugerindo que ele pudesse estar já apontando a

diferença gramsciana de sociedade política e sociedade civil. O que ela concluiu dessas hipóteses levantadas foi a necessidade de situar melhor esse debate, tendo em conta as diferenças históricas que nos separam da época de Marx:

[...] E, neste caso, é forçoso reconhecer que estamos tratando de concepções de escola pública historicamente distintas. A concepção de público em Marx não é e nem poderia ser a mesma de nossos dias! No Brasil dos anos 90 a educação pública é aquela representada pelas esferas federal, estadual e municipal. [...] (Vieira, S. L. 1994, p. 67).

Ela preconizou então que “não há ainda outro modelo capaz de responder às exigências da cidadania para todos” a não ser o da escola pública mantida com recursos públicos, por isso a necessidade imperativa de “severa vigilância dos diferentes atores sociais sobre a organização escolar” (Vieira, S. L., 1994, p. 68). Ela concluiu indicando a necessidade de outros textos de Saviani que realimentassem essa rica polêmica, esclarecendo que, se a leitura que fez da PHC fosse imprecisa, ela divergia da tese do “público não estatal”.

Não houve discussões específicas desse tema no evento, embora no debate final com Saviani houvesse uma questão formulada por um participante não identificado, que solicitou esclarecimentos pontuais sobre a estratégia política da PHC. Como ela propunha o esgotamento do capitalismo e sua superação pelo socialismo, ele indagou sobre o fato dela aparentemente não extrapolar a questão educacional, não indicando o instrumento para as massas destruírem o capitalismo. Diante disso perguntou se a revolução para a PHC seria liderada pelos educadores ou se ainda era necessária a construção de um partido revolucionário no Brasil, nos termos de Lênin.

Saviani (1994a, p. 284) esclareceu de início que isso exigiria discussões mais aprofundadas, para saber “em que grau a via leninista ainda seria a via mais adequada nas condições de hoje”. Ele reconheceu uma continuidade entre Lênin e Gramsci, mas apesar disso o último teria introduzido novos elementos em relação à Rússia da época de Lênin, como o conceito ampliado de Estado, por exemplo. Seu ob-

jetivo era entender por que a revolução havia fracassado no ocidente e na Rússia não. A resposta era porque lá “bastava conquistar o aparelho de Estado”, pois a sociedade civil era muito frágil. Já no ocidente ela era complexa, por isso, “é preciso conquistar a sociedade civil”, já que o Estado era sociedade política e também sociedade civil. Havia a necessidade, portanto, de reavaliar a contribuição de Lênin:

[...] Consequentemente, a questão do partido revolucionário, hoje, teria que ser pensada à luz das condições sociais e políticas, numa palavra, históricas, que nós estamos vivendo hoje. Portanto, a contribuição de Lênin tem que ser avaliada à luz desta problemática, senão nós corremos o risco de transplantar para cá uma via que lá fazia sentido, de forma mecânica, senão dogmática, esbarrando na resistência daquilo que Gramsci chamou de “realidade rebelde” (Saviani, 1994a, p. 284-285).

A opção pela proposta política que retirou de sua leitura de Gramsci ficou evidente nas proposições estratégicas posteriores, embora naquele evento não houvesse outras discussões a respeito desse tema. A tese de que a realidade atual exigia novos conceitos – como o de Estado ampliado e o de partido ampliado – manteve-se até hoje, reiterada diversas vezes pelo autor no decorrer dos anos (Saviani, 2004a, 2009b, 2011b). Ao analisar a nova LDB em 1997, Saviani (2004a) articulou esses conceitos com a estratégia que propunha para enfrentar as políticas educacionais do governo FHC.

Diante do avanço do neoliberalismo e da desarticulação das forças progressistas e das esquerdas, que estavam imobilizadas e não tinham condições de conduzir a implantação da nova LDB, apesar dos intensos esforços feitos para participar de sua elaboração, a estratégia passou a ser a da “resistência ativa”, que implicava a crítica às medidas impostas e também a proposição de alternativas. Saviani (2004a, p. 237, grifos nossos) expressou claramente o objetivo que tinha com essa ação política, que era o de “conduzir o embate” para tentar “reverter a situação”, o que seria possível “*acumulando energia* para o momento em que a correlação de forças” fosse mais favorável.

A PHC se defrontava com o refluxo dos movimentos contestatórios à ordem do capital, os quais, como vimos no terceiro capítulo, há uma década preconizavam a estratégia de acúmulo de forças e de realização de tarefas democráticas em atraso. No caso do PT isso foi consubstanciado no Programa Democrático Popular (PDP). O eixo de seu projeto estratégico passou a ser a disputa pela hegemonia na sociedade civil e a democratização do poder, não a ruptura revolucionária.

No caso da PHC e dos limites postos para intervenção na implantação da nova LDB, a ação concreta indicada foi a ativação do Fórum em Defesa da Escola Pública; a atuação no CNE; bem como a ocupação dos espaços deixados pelas “brechas na lei”, pois assim se acumulavam as energias. Era necessário adotar novos conceitos, pois o Estado se ampliava com as ONGs e o próprio partido incluía o partido ideológico ao lado do político. O partido ideológico, por sua vez, visava a hegemonia por meio da sociedade civil. A PHC via-se assim obrigada a recuar diante das derrotas sofridas na luta pela implantação de sua proposta de LDB, de “caráter socialista” e diante disso o grande problema identificado foi o avanço neoliberal. Este desobrigava o Estado de assumir os encargos educacionais, impedindo o aumento das verbas para a educação, ponto fundamental da luta proposta.

De novo o conceito de hegemonia foi acionado e refletia uma determinada estratégia política, apropriada para esse momento de defensiva. A hegemonia estava associada ao fator ideológico, permitiria disputar espaços na sociedade civil, independentemente da necessidade de alterações na materialidade das relações capitalistas de produção. O conceito de Estado ampliado também era mobilizado, indicando que a atuação no âmbito da sociedade civil era condição para uma possível hegemonia política, sem necessidade de uma ruptura. Nesse sentido, as observações de Iasi (2006) quanto à estratégia que se delineava no PT no 7º Encontro Nacional, em 1990, e que apontava naquele caso para o início de sua inflexão moderada, nos parecem pertinentes também para a PHC:

[...] o eixo central da estratégia se transforma na disputa de hegemonia no interior de uma sociedade civil, condição pré-

via para uma hegemonia política que, nos termos atuais, não exigem a superação do domínio burguês e a transformação do Estado em Estado proletário, ou seja, naquele em que os trabalhadores tornar-se-iam classe “politicamente dominante”. [...] (Iasi, 2006, p. 461).

No caso da PHC essa estratégia não era nova, ao contrário, ela foi claramente delineada já na sua primeira fase. A novidade era a necessidade de adotar a resistência ativa por causa do neoliberalismo e do recuo da classe trabalhadora, no lugar do ativismo pedagógico que marcara a década de 1980, o que desembocou na consequente proposta de acúmulo de energias para reverter a situação posteriormente. A PHC expressava na educação os rumos da classe, representados no processo de formação da CUT, por exemplo, que desde 1993 passou a combinar a reivindicação com a proposição, defendendo a democracia e a cidadania, perdendo por esta via seu caráter classista e anticapitalista.

Para a PHC o acúmulo de forças referia-se às mobilizações, ao fortalecimento de organizações e à elaboração de propostas legais que substituíssem as políticas educacionais oficiais, para intervir na própria formulação das leis educacionais. O politicismo predominava em perfeita sintonia com a concepção gnosiológica de hegemonia, que permaneceu como herança da primeira fase da PHC, sem superar seus limites teóricos. Isso ficou evidente em vários momentos. Em decorrência da utilização do conceito ampliado de partido, por exemplo, em 2009 a escola foi considerada por Saviani (2011b, p. 279) o “lugar por excelência do exercício da hegemonia”. Ela estaria situada no interior do partido ideológico, como um dos complexos da sociedade civil.

Ficava evidente a importância que era atribuída à escola na atualidade, sendo esta reforçada pelo fato de que o autor acreditava que, no início deste século, a sociedade civil ganhava um peso imenso no bloco histórico capitalista. Em outra entrevista desse mesmo ano, a ideia de que o partido ideológico visava à hegemonia por intermédio da sociedade civil foi reiterada e a educação adquiriu diante disso “um papel de transcendental importância” (Saviani, 2011b, p. 201).

Diante das posições do autor em 1994 e na atualidade, a conclusão a que chegamos é a de que o uso dos conceitos ampliados de Estado e de partido serviu para a PHC atribuir à escola pública, no contexto atual, um papel de importância superior à do próprio partido revolucionário preconizado por Lênin, subentendendo-se que os professores ocupariam o lugar de intelectuais orgânicos do proletariado, já que era nesse espaço que ocorreria a formação da consciência. Supondo que essa leitura de Gramsci estivesse correta, como considerar que a transposição das ideias gramscianas para a realidade brasileira seria plenamente aceitável? A leitura da realidade concreta italiana do início do século XX poderia ser transposta para a realidade brasileira do início do século XXI? Esse entendimento sugere a permanência dos problemas já detectados na primeira fase, como o a-historicismo nas análises da realidade concreta brasileira e também da própria estratégia a ser utilizada. Em consequência disso, persiste a supervalorização do papel da escola, associada e justificada por uma leitura gnosiológica da questão da hegemonia.

A estratégia da resistência ativa proposta pela PHC para o novo contexto exigia a adoção dos conceitos ampliados de Estado e de partido. Buscava-se assim “construir uma nova relação hegemônica” (Saviani, 2010c) que viabilizasse as transformações educacionais desejadas. Como o eixo central da estratégia era a disputa de hegemonia, outra luta associada a essa foi a defesa da democracia. A concepção de Estado ampliado estava articulada à estratégia de superação do capital, pois se acreditava que o alargamento do peso da sociedade civil “forçaria” o Estado a contemplar os interesses populares. Essa estratégia de luta foi se delineando nesses anos todos e em 2009 ela foi explicitada. Isso seria possível graças à ampliação da representação popular, o que transformaria o próprio Estado burguês, levando-o a se articular como “agente decisivo” de um projeto educacional “democrático promotor de uma cidadania para além do capital e da sociedade burguesa” (Saviani, 2011b, p. 222).

Há imprecisões nessas afirmações sobre o Estado moderno ou ampliado, que incidem dramaticamente na formulação da ação política da classe trabalhadora. Uma delas se refere ao próprio caráter

do Estado burguês, que aparece como se estivesse aberto à disputa das diferentes classes. Já vimos como isso é problemático na primeira parte, pois abre espaço para a tese reformista de que o Estado pode ser modificado e gerar uma sociedade socialista por meio de reformas graduais, de conquistas de espaços no âmbito do Estado burguês, sem necessidade de uma ruptura revolucionária. Não nos esqueçamos de que o socialismo, para a PHC, “se gesta no interior do próprio capitalismo a partir de suas contradições internas” (Saviani, 1991, p. 12-13).

O próprio pensamento gramsciano opunha-se a essa ilusão, pois via no Estado burguês seu antagonista. Não se tratava de disputá-lo, mas de substituí-lo por outro. A conquista da hegemonia pressupunha a criação de instituições próprias da classe trabalhadora, como as comissões de fábrica, para que se opusessem às burguesas. Não se tratava de uma democracia parlamentar, mas da construção de outro Estado, portanto, não era possível eliminar a necessidade de destruição do Estado burguês. Para Gramsci (apud Iasi, 2006, p. 486), “o Estado socialista, isto é, a organização da coletividade que se segue à abolição da propriedade privada, não é uma continuação do Estado capitalista”.

A disputa de hegemonia só pode ser concebida, portanto, como a luta contra o Estado burguês, criando uma ordem institucional e política contrária a ela, para substituí-la. O próprio Gramsci (apud Iasi, 2006, p. 490) destruiu qualquer ilusão quanto às positivities desse espaço, pois não dava para disputar o Estado burguês: “É preciso que o próprio poder passe para os trabalhadores, mas estes nunca o poderão ter até que se iludam de podê-lo conquistar e exercer através dos órgãos do Estado burguês”. É apropriada aqui a conclusão de Iasi (2006, p. 486), ao constatar que o “conceito de hegemonia foi se ampliando” e acabou por se converter “em outro conceito muito diferente daquele que lhe deu origem”, acabando por ressignificar o conceito de ruptura, que se transformou apenas em um momento parcial de um processo.

[...] É por isto que termos como “revolução”, “ruptura” ou “transformações revolucionárias” podem não indicar, necessariamente, a substituição do Estado burguês por um Es-

tado proletário. Antes se tratava de afirmar que a revolução socialista não podia limitar-se à simples tomada do Estado, mas à construção de um poder proletário, mas agora se corre o risco de acreditar que esta construção prescinde da destruição do Estado burguês e de sua substituição por um Estado de novo tipo (Iasi, 2006, p. 490).

A ilusão de que no âmbito do Estado burguês é possível ocupar espaços e obter a hegemonia na sociedade civil, acaba por debilitar a luta revolucionária, além de contribuir para legitimar o poder desse Estado.

[...] O Estado burguês partilha sua gestão pública com a “sociedade civil” exatamente por isso, porque é uma sociedade de “civil”, do velho termo hegeliano [...]. Desde a tradição greco-romana, o espaço político tem o significado de espaço do qual podem participar aqueles que são considerados cidadãos: a *Polis* grega, a *Civitas* romana, ou, no contexto da emancipação política da burguesia, o *Burgo*. Na verdade a chamada “sociedade civil” é uma expressão institucional de certa ordem de relações sociais, no caso, a ordem burguesa (Iasi, 2006, p. 424).

É por isso que também no âmbito da sociedade civil temos as instituições e organizações próprias da classe burguesa, ao lado das que representam os interesses operários. Essa complexa dinâmica social tem como base material as relações de produção que visam ampliar o capital e que para isso se servem do Estado, revestido de legitimidade sob o aparente manto da neutralidade de classe, principalmente quando é possível assumir a forma democrática. O que vemos atualmente é inclusive uma transferência de tarefas antes destinadas ao Estado às próprias instituições da sociedade civil, como no caso das parcerias com as ONGs, os setores privados etc.

O Estado burguês não se vê “obrigado” a incorporar estas instituições de sua própria ordem para que possa se viabilizar, ou conseguir consenso e legitimidade, ao contrário, é exatamente por lograr fazer com que certa ordem de ins-

tituições burguesas, que ganham o *status* de carne real da sociedade, é que este Estado se legitima e perpetua como a abstração universal de um controle particular de classe (Iasi, 2006, p. 424).

As discussões da PHC sobre a sociedade civil indicavam um espaço de disputa que poderia levar a avanços no processo democrático e que este poderia caminhar em direção ao socialismo, já que o próprio Estado serviria para promover uma “cidadania para além do capital”. O Estado ampliado era apresentado em oposição a uma visão ultrapassada de Estado, que não serviria mais ao contexto atual, sugerindo a possibilidade de sua conquista sem a necessidade da revolução ou da ditadura do proletariado. É o que sugeriu Duarte ao criticar o posicionamento da esquerda atual:

[...] Mas as forças de esquerda têm desperdiçado muitas oportunidades por trabalharem com uma visão muito pouco dialética, que só enxerga negatividade onde Marx, dialeticamente, enxergava a força motriz das contradições. Essa visão centrada na negatividade faz com que se busquem as possibilidades de revolução pela ótica das fissuras do sistema e não pela ótica da superação por incorporação (Duarte, 2012, p. 153).

O suposto “erro” dessas forças de esquerda, ao que tudo indica, é o “dogmatismo” presente em suas formulações, pois acreditam ser necessário romper com o capitalismo destruindo o controle político burguês e suas relações sociais de produção. O caminho “correto” indicado pela PHC é uma democratização progressiva da sociedade civil, auxiliada pela democratização da escola, que promoveria a hegemonia proletária na sociedade civil.

A ruptura revolucionária é descartada em nome da exploração dos aspectos positivos das contradições existentes na sociedade capitalista. Estas deveriam ser superadas por incorporação, ao que tudo indica, o que estaria de acordo com a dialética marxista. É essa mesma lógica argumentativa que é acionada para contrapor a visão do Estado ampliado gramsciano ao Estado da época de Marx, supostamente alte-

rado substancialmente. Iasi (2006) captou com perspicácia como esse argumento se delinea:

[...] Curioso que o Estado burguês adjetivado de “moderno” (devemos supor que o “antigo” seria aquele no qual a ênfase recaía no aspecto coercitivo, ou, em uma versão weberiana, o patrimonialismo) é composto de tal forma que hoje serve à hegemonia do capital e amanhã servirá à hegemonia do proletariado. Seria uma conquista da “civilização”, de modo que aqueles que a este “fato” venham se contrapor, da mesma maneira que na velha tradição Greco-romana, só poderiam ser... “bárbaros” (Iasi, 2006, p. 425).

Ou são classificados de reprodutivistas e não dialéticos, pelos autores da PHC. Duarte (2012, p. 156), por exemplo, teceu críticas à visão do Estado implícita na posição de que a luta pelo socialismo na escola é inviável no âmbito do Estado burguês. Para ele, alguns “marxistas afirmam que nada podemos fazer na esfera do Estado em termos de luta contra o capital”, o que considerou “uma visão bem pouco dialética, como se não existissem contradições no Estado burguês”. Há de se concluir que também na educação persistem os “bárbaros”, presos aos “velhos” conceitos de Estado marxianos, incapazes de incorporar os “novos” conceitos gramscianos:

Devemos supor que os novos bárbaros, seriam todos aqueles que autoritariamente se aferram a “velhos” conceitos de uma época, pré-bobbiniana, na qual o Estado era uma máquina a serviço de certos interesses de classe, um *petit comité* para gerir os negócios comuns da burguesia. [...] (Iasi, 2006, p. 425).

Em 1917, Lênin (2007, p. 18) já alertava para o fato de que, na fase imperialista, a luta dos trabalhadores para se libertarem da influência das burguesias nacional e imperialista era “impossível sem uma luta contra os preconceitos oportunistas em relação ao ‘Estado’”. Ele se referia ao oportunismo que levou os partidos socialistas do mundo a criarem a corrente do social-patriotismo, que é “socialista em pala-

bras, mas patrioteira em ação, se caracteriza por uma baixa e servil adaptação dos ‘chefes socialistas’ aos interesses não só de ‘sua’ própria burguesia nacional, como também do ‘seu’ próprio Estado”.

Essa análise já nos conduz a um caminho diferenciado em relação ao que a maioria dos autores propõe atualmente. Um dos argumentos que os defensores de uma mudança gradativa do Estado utilizam é o de que é preciso ir para além de Marx, pois o capitalismo de hoje tem outras características. Florestan Fernandes, em 1978, ao apresentar a obra de Lênin, *O Estado e a revolução*, criticou o revisionismo que crescia na esquerda devido ao cerco capitalista às revoluções proletárias e contrapôs-se a isso:

Hoje, parece-lhes pacífico que, fora da transição gradual, não há *socialismo democrático* (sic); e a maioria dos partidos socialistas já se contenta com a reforma do capitalismo, esquecendo a proclamação de Marx e Engels: “Para nós, não se trata de reformar a propriedade privada, mas de abolí-la; não se trata de atenuar os antagonismos de classes, mas de abolir as classes; não se trata de melhorar a sociedade existente, mas de estabelecer uma nova”. Um texto de 1850! Por acaso, foi ultrapassado pela “solução da questão operária” no capitalismo maduro? Ou o socialismo revolucionário, como força histórica, estabelece exigências incompatíveis com a capacidade de luta dos socialistas reformistas e pseudodemocráticos? (Fernandes, 2007, p. 13).

Não nos resta dúvidas da atualidade das análises marxianas diante da constante utilização do aparelho de Estado – seja de que forma estiver revestido, inclusive a democrática – para servir à classe dominante. Para Engels (apud Lênin, 2007, p. 33), na república democrática “a riqueza utiliza-se do seu poder indiretamente, mas com maior segurança” e o sufrágio universal é um instrumento de dominação da burguesia. Isso levou Lênin (2007, p. 34), a afirmar que a “república democrática é a melhor crosta possível do capitalismo”, o que sem dúvida parece confirmar-se na atualidade. O pensamento gramsciano não alterou esses fundamentos, a nosso ver.

A proposição estratégica da PHC foi articulada no sentido de afirmar a possibilidade de obter a hegemonia na sociedade civil, pois isso justificava a importância da escola no processo de transformação social, num processo relacionado com a luta pela democracia e pela cidadania. Nesse sentido Saviani (1991) articulou a luta dos trabalhadores pelo controle da educação com a luta pelo controle da produção e pela ocupação do Estado. Em termos concretos, nas formulações da PHC, essa estratégia teve desdobramentos concentrados no âmbito político, pois se tratava de ocupar espaços parlamentares, reduzindo os da direita (Saviani, 1991), e também de ocupar os espaços abertos pelas lacunas da lei (Saviani, 2004b).

Era assim que o caminho democrático articulado à promoção da cidadania assumia importância fundamental nas lutas da PHC, desde seu início, como vimos na obra sintomaticamente denominada de *Escola e democracia*. Isso foi reiterado em vários momentos da produção do autor no decorrer desses anos todos. Em 1997, por exemplo, Saviani (2010c) defendeu a possibilidade de aproximar a escola e a democracia, nos mesmos moldes do que propusera nessa obra inicial, embora agora ela tivesse que ser mediada pela estratégia da resistência ativa.

Em 1994 Saviani (1995) também reafirmou as onze teses sobre educação e política constantes nessa mesma obra, pois acreditava que a função da escola era de elevar as massas do senso comum a uma consciência teórica mais elaborada. Só assim elas tomariam consciência dos problemas existentes, dos seus interesses, e deste modo poderiam se libertar do jugo da dominação. Saviani (2010c) deixou claro que ainda havia uma estreita relação entre educação e democracia, porque a educação incidia na democratização da sociedade viabilizando o acesso à ciência e cultura. Essa concepção de democracia lhe permitiu crer na possibilidade de mudanças com o PT na década de 1990, embora não significativas, mas supunha que fosse priorizar o social e estaria identificado com os interesses da classe. O problema era ganhar as eleições sem abrir mão do essencial (Saviani, 1995).

Apesar dessas afirmações do autor, é preciso destacar que sua concepção de democracia não era isenta de críticas, que se referiam

à atual forma existente. Em 1997, ao analisar a tramitação da nova LDB, por exemplo, Saviani (2004a) apontou os problemas da democracia representativa, pois a participação popular se restringia ao voto. Apesar de demonstrar que essa forma de democracia se fez presente na manobra do senador Darcy Ribeiro para apresentar outro projeto de LDB, em 1992, apontou na mesma discussão que a democracia participativa também se fizera presente em diferentes momentos, seja nas discussões e consultas para o projeto inicial, seja com a pressão do Fórum e dos educadores em 1993, que conseguiram anular o projeto do senador. Na própria discussão do autor fica subentendido que as diferentes formas de democracia se alternaram na tramitação da LDB, de acordo com os contextos políticos presentes em cada momento.

Em 1998, ao analisar a regulamentação da nova LDB e o projeto do PNE do MEC, ele propôs um projeto alternativo ao PNE, em consonância com sua estratégia de resistência ativa. Depois de constatar que as políticas educacionais estavam subordinadas à “racionalidade financeira”, por uma questão estrutural do próprio capitalismo, ele admitiu que isso só seria definitivamente solucionado numa “economia socializada”, então agora era necessário adequá-las a uma “racionalidade social”. Isso envolvia os lemas da educação, da qualidade social e da “democracia de fato” (Saviani, 2002b). Aqui ele recorreu à oposição entre a democracia “de fato” e a democracia “de direito”, própria do liberalismo, mantendo a diferenciação adjetivada que fizera na primeira fase da PHC.

Outra crítica apareceu em 2005, quando Saviani (2010c) atribuiu ao período de abertura democrática o conceito de “democratismo”, porque na década de 1980 supostamente as lutas dos educadores eram levadas em conta, mas na verdade não afetavam as políticas, pois o essencial era mantido. Essas são as principais críticas elaboradas pelo autor à democracia burguesa, pelo que pudemos localizar.

Ele julgou improcedente, no entanto, a imputação de que ele estaria defendendo um “caminho democrático para o socialismo” e a de que sua teoria pedagógica estaria centrada na política. Isso devido às “críticas contundentes” que fizera à democracia burguesa (Saviani, 2012a). Ele se referia ao texto de Tonet (2012) intitulado *Educação*

e revolução, em que o autor analisou o pensamento educacional de diversos autores brasileiros, dentre eles o da PHC. Sem entrar no mérito da discussão dos autores sobre o caráter da revolução soviética, interessa-nos aqui destacar o significado dado a essa teorização decorrente de uma determinada leitura de Gramsci:

Em resumo, o “caminho democrático para o socialismo” significava que, ao contrário do “modelo” soviético, de assalto direto e violento ao poder, a estratégia deveria ser no sentido de conquistar espaços no que Gramsci chama de sociedade civil e também na sociedade política (Estado) para, então, através de um processo gradual, caminhar no sentido de uma revolução socialista. Tratava-se, pois, de combinar socialismo com democracia. Daí a ênfase na democracia e na cidadania.

Este “caminho democrático para o socialismo” implicava, porém, a reformulação de uma série de conceitos do ideário marxista. Revolução explosiva x revolução gradual; Estado restrito x Estado ampliado; socialismo autoritário x socialismo democrático; afirmação de democracia e da cidadania como valores universais; novo conceito de sociedade civil (Tonet, 2012, p. 56-57).

Não nos compete aqui analisar o mérito das demais críticas de Tonet, mas nos parece que há uma profunda consonância das teses da PHC com essa teorização, denominada por Tonet de “caminho democrático para o socialismo”. Afinal, como já vimos, esse agrupamento considerava a estratégia revolucionária aplicada por Lênin na Rússia inadequada para a realidade brasileira, que devia adotar os conceitos de Estado ampliado, de sociedade civil e assim atuar na ocupação de espaços, na democratização e na promoção da cidadania.

Para além dos problemas teóricos, a questão política fundamental que se coloca é o prejuízo para a ofensiva socialista num momento contrarrevolucionário como esse, marcado por uma profunda derrota da classe trabalhadora. Para Tonet (2012), a luta pelo sistema democrático desbancou a luta pelo socialismo, criando a ilusão de que é

possível obter uma vitória do trabalho sobre o capital sem a completa erradicação do capital. A negociação foi substituindo o confronto e a classe trabalhadora ficou desarmada, política e ideologicamente, pois não há contestações mais profundas ao capital nem a sua forma política, que é o Estado.

No caso de Saviani, houve críticas à forma atual da democracia, bem como a proposição de uma “democracia participativa”. Também houve críticas ao Estado burguês, mais enfáticas na primeira fase, embora citadas até hoje. Na atualidade, as críticas ao Estado burguês nos parecem mais problemáticas, pois o destaque dado foi ao fato de ele subordinar as políticas sociais à economia ou, mais especificamente, à racionalidade financeira. Embora Saviani (2002b) tenha realçado o fato de que essa é uma característica estrutural, própria do modo de produção capitalista, ele atribuiu à participação popular, à pressão das massas sobre a sociedade e sobre o governo, a possibilidade de inverter essa situação, sem apontar a necessidade de uma alteração radical dos fundamentos econômicos dessa sociabilidade. O politicismo tático impera nas estratégias apontadas e de novo é desnecessária a derrubada do Estado capitalista.

O ponto essencial a ser resolvido seria o dos investimentos, então era necessário cobrar do Estado a prioridade na educação. A luta prática necessária nas atuais condições envolvia três objetivos: equilibrar os recursos da área social com a econômica, lutar contra as privatizações e desatrelar a política social do desempenho da economia (Saviani, 2002b). A condição para o sucesso dessas medidas era ainda a vigilância severa sobre o uso dos recursos destinados à educação. Como se vê, há uma crença do autor na possibilidade de mudar o caráter do Estado burguês para um Estado controlado pela classe operária, apenas com a pressão popular e a ocupação de espaços.

Saviani (1989b) já defendera a proposta de “publicização do Estado” anteriormente, que significava colocá-lo a serviço dos interesses públicos. As ações práticas para isso foram então colocadas no âmbito jurídico-político burguês: a justiça tributária, a união com a OAB e ABI para garantir o direito à escola, bem como a instituição de mecanismos mais democráticos de participação da sociedade civil

na formulação das políticas públicas. O que não foi sequer indicado aqui é a impossibilidade estrutural de isso ocorrer no âmbito da forma social regida pelo capital.

Ao discutir a promiscuidade entre o público e o privado na educação brasileira, Saviani (2010d) afirmou que o público tendia a servir aos interesses privados no capitalismo, mas que isso não impediria que diversos países assumissem a educação como dever de Estado. Diante disso sua proposta para a política educacional brasileira era clara: “republicanizar” a educação, pois ela era um direito do “cidadão” e um dever do Estado. A proposta de ação política toma a direção de radicalização dessa proposta liberal, pois isso possibilitaria explorar seu caráter contraditório para a superação da sociedade capitalista, em coerência com a visão de Estado sustentada.

Isso o levou a defender que a educação não era tarefa de governo, mas do Estado, que deveria expressar os interesses de toda a sociedade, devendo esta vivenciá-lo, não apenas ser representada nele. Como isso ocorreria? Reforçando o caráter público da educação e cobrando sua priorização pelo Estado (Saviani, 2011b). O caráter de classe do Estado é completamente negado nessas afirmações, demonstrando outra incoerência teórica no conjunto das formulações da PHC.

Tudo se passa como se bastasse a participação democrática, desde que fosse uma democracia “de fato”, para que o Estado burguês modificasse seus objetivos, deixasse de servir ao capital e priorizasse as necessidades da humanidade, tornando-se mais “justo”. É o que se deduz das análises realizadas, pois apostavam na democratização do poder para a construção de outra ordem social. Isso fica ainda mais visível quando consideramos que o maior impedimento para que isso ocorresse foi identificado pela PHC a partir da “falta de vontade política”.

Vale a pena retomar nesse momento a crítica marxiana ao operário inglês John Weston, integrante da Primeira Internacional, que também atribuía à vontade dos capitalistas o aumento ou a diminuição dos salários. Marx (apud Lazarini, 2010, p. 459) afirmou a necessidade de “ir além dos domínios da vontade”, pois “o que temos a fazer não é

divagar acerca da sua vontade, mas investigar o seu poder, os limites desse poder e o caráter desses limites”. A raiz explicativa dessa vontade só poderia ser encontrada nas condições objetivas das relações sociais de produção capitalistas.

Podemos deduzir das formulações da PHC que a ordem do capital seria substituída pela ordem democrática, em que o Estado seria “publicizado”, impedindo que fosse utilizado pela classe representante do capital. O problema é que as relações sociais de produção e suas respectivas formas de propriedade permanecem intactas nesse processo de “conquista de hegemonia” e ocupação do Estado. O processo que a classe trabalhadora brasileira viveu em seu movimento concreto de luta, expresso nos rumos que o PT tomou nas últimas décadas, também resultou em posições semelhantes. Nesse sentido, os limites das posições democráticas estão presentes nas formulações da esquerda em geral e da própria PHC:

[...] A ênfase nas formas políticas nesta visão, que não passa de um arremedo de liberalismo, fez com que se esquecessem que as formas políticas são parte de uma totalidade dinâmica fundada na maneira como se produz e se reproduz a existência. É aí que se funda a ordem do capital e não no Estado, esta abstração universal. Os entusiastas citadores do conceito de hegemonia esquecem-se que Gramsci afirmava que a hegemonia burguesa nasce no chão da fábrica. A ordem do capital, em tempos de subordinação real, pode emprestar seu Estado para os trabalhadores ou pequenos burgueses tomarem conta por um tempo, desde que o devolvam sem alterar a substância da ordem de classe que o fundamenta, ou seja, as relações sociais de produção e as formas de propriedade a elas associadas (Iasi, 2006, p. 475).

Enquanto for necessário um Estado, mesmo que sob uma “nova ordem”, democrática “de fato”, um Estado de “todos”, ainda estamos no estreito âmbito da emancipação política, longe de obtermos a emancipação humana, pois esta só é possível mediante a superação do capital, da mercadoria e do Estado. O resultado de proposições estratégicas que ignoram essa assertiva fundamental do marxismo é a

defesa da radicalização das promessas liberais como caminho para o socialismo.

[...] O grande problema da humanidade é então reduzido a uma questão de hipocrisia, uma vez que a diferença entre os liberais e os socialistas é que os primeiros prometem, mas não fazem, mentem ao afirmar seus princípios, enquanto os socialistas são os verdadeiros liberais e acreditam que podem aplicar radicalmente estes princípios (Iasi, 2006, p. 476).

As distinções se reduzem ao âmbito moral, a adjetivações que radicalizam promessas não cumpridas, centrando a visão socialista no fenômeno político e na ética. Trata-se “de dizer que a *democracia* que se quer é socialista, nos diferenciando de outros democratas, mais por uma questão de valores éticos do que por alterações nas relações de produção” (Iasi, 2006, p. 476).

A defesa da cidadania como horizonte do projeto educacional da PHC não significava, todavia, o desconhecimento das críticas marxistas à noção de cidadania. No texto intitulado *Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes* Saviani (2005a, p. 230) se ateve a essa questão. Depois de explicar a concepção marxista de homem a partir da categoria trabalho e de destacar que a essência humana só pode ser captada no conjunto das relações humanas, explicou que o modo de produção capitalista “introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade das relações sociais”. Isso significava, a seu ver, que nessa sociabilidade “defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital”. Nessa sociedade instalara-se, então, “a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo”⁴.

⁴ Esse texto apresentou resumidamente elementos fundamentais da teoria marxista, não fugindo à regra da maioria dos textos do autor. O problema é a complexidade dos conceitos apresentados, que precisariam ser melhor explorados para não dar margem a confusões ao leitor. Nos limites desse trabalho é impossível explorar adequadamente esses temas, mas apenas apontamos a necessidade de uma análise mais detida sobre a afirmação de que no mercado os proprietários se defrontam como vendedores de

Ao transpor essa discussão para o campo da educação, Saviani (2005a) trabalhou com a categoria ideologia para explicar que sua função é “mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados”. Como ela estava baseada nas cisões apresentadas, próprias do modo de produção capitalista, ela tinha um caráter contraditório, o que garantia sua força e sua fraqueza. Força porque assim ela conseguia se converter em expressão universal, obtendo o consenso das demais classes; mas também sua fraqueza porque estava pautada numa concepção abstrata de homem, que era histórica, mas que não se reconhecia enquanto tal, por isso era necessária uma justificativa a-histórica. A aparente unidade da ideologia liberal ocultava muitas contradições, mas ele se propôs a analisar três delas, que considerou fundamentais para a questão educacional. “Trata-se das contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura” (Saviani, 2005a, p. 231).

Foi na primeira delas que o autor tratou da questão da cidadania, explicando que o homem enquanto indivíduo egoísta foi contraposto ao homem enquanto pessoa moral, ou seja, enquanto um cidadão abstrato. Era por isso que na ordem do capital a sociedade “faz com que todo homem encontre noutros homens não a *realização* de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta” (Marx apud Saviani, 2005a, p. 231). Os direitos do cidadão, por conseguinte, eram direitos sociais que o indivíduo possuía sempre em detrimento dos outros. A partir dessas constatações, apresenta-se a concepção burguesa de educação básica, de novo citando a obra marxiana:

mercadorias de maneira apenas aparentemente igual, mas desigual de fato. Marx realizou um imenso esforço analítico na sua obra de maturidade, O capital, para demonstrar que a raiz da exploração capitalista do trabalhador só podia ser encontrada no âmbito da produção e não na esfera da circulação de mercadorias, na esfera da compra e venda da força de trabalho, pois aí a relação era justa, por pior que isso pudesse ser. A lei do valor estava pautada justamente no fato de que ambos haviam realizado a troca de mercadorias pelo seu justo valor e que a mais-valia só podia ser localizada na esfera da produção. As cisões entre aparência e essência não podem ser atribuídas meramente a esse fator e nem apenas à sociedade capitalista, pois a divisão da sociedade em classes distintas e antagônicas não era um efeito exclusivo dessa forma social na história da humanidade.

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral” (idem, p. 38, grifos do original). (Saviani, 2005a, p. 231-232).

É retomada a análise histórica da escola capitalista, feita na fase inicial da PHC, já devidamente criticada justamente pelo caráter genérico e a-histórico com que foi apresentada sua constituição e seus objetivos. O mesmo problema de fundo transpareceu na análise esquemática aplicada às pedagogias tradicional e nova:

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, do cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto (Saviani, 2005a, p. 232).

Essa abordagem presente na década de 1980 não foi superada na fase atual e indica o problema de fundo que permeia a análise da educação escolar na PHC: a autonomia desta em relação aos determinantes socioeconômicos, que apesar de se afirmar como relativa, na proposição prática resulta em independência absoluta. Isso é possível devido ao viés iluminista que perpassa as análises. Como o problema da cisão entre o homem e a sociedade é próprio da educação ofertada pela burguesia, e não de determinadas relações concretas estabelecidas na produção real da existência humana, é possível à PHC formular uma educação de caráter socialista para negar a organização do sistema de ensino burguês e assim superar a contradição entre homem e o cidadão.

Assim, contrapondo-nos à concepção liberal, *preconizamos uma educação de nível fundamental que supere a contradição entre o homem e a sociedade* garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão de modo que “o homem individual real recupere em si o cidadão abstrato e se converta, como homem individual, em ser *genérico*” (Marx, s.d., p. 38, grifos do original). Portanto, o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental (Saviani, 2005a, p. 234, grifos nossos).

Devemos deduzir que o ensino fundamental, no interior das relações de produção capitalistas, possibilitará a conciliação entre o homem e o cidadão, ou seja, a emancipação humana, dispensando a necessidade de uma ruptura revolucionária e de superação do Estado, da propriedade privada dos meios de produção e da própria relação do capital. Para isso o sistema de ensino teria que ser reorganizado em outra perspectiva. A referência era a própria sociedade capitalista, pois era uma necessidade imposta pelo nível de desenvolvimento atual das forças produtivas, que colocava “a *exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão*, isto é, não se pode *participar ativamente da vida em sociedade*” (Saviani, 2005a, p. 234, grifos nossos).

Além de reafirmar o conceito liberal de “cidadão”, como membro que participa ativamente da sociedade, o autor atribuiu à escola a função de superar as contradições existentes. O acervo mínimo de conhecimentos assegurados por ela incluiria a linguagem escrita e matemática, as ciências naturais e sociais, sendo que estas últimas visavam, segundo Saviani (2005a, p. 234, grifos nossos), “compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as *regras de convivência* que estabelecem, as quais *vão implicar a definição de direitos e deveres*”. Inúmeros problemas transparecem, a nosso ver, nessa proposta de educação básica, intitulada por ele de “socialista”, por visar a superação da cisão entre o homem e a sociedade. A primeira delas é o próprio conceito de “cidadão”, que permanece reduzido à participação ativa na sociedade, não sendo possível identificar aí

nenhuma distinção em relação ao conceito burguês. A seguir a proposta pedagógica se reduz ao ensino de regras de convivência social, ao conhecimento dos direitos e deveres do cidadão. Continuamos navegando no universo semântico liberal, principalmente por se tratar de uma proposta referendada na forma de organização societária do capital. Por fim, a afirmação de que a condição para assegurar a cidadania é o acesso aos conhecimentos sistematizados.

Se recordarmos que o texto foi iniciado a partir de uma abordagem histórica do homem, sua condição material de exploração no modo de produção capitalista e as contradições da ideologia burguesa que perpassa o modo de produção capitalista, entendemos como a proposta da PHC acabou navegando nos estreitos limites conceituais do próprio ideário liberal. A análise equivocada dos determinantes reais da exploração humana, da compreensão da ideologia burguesa e de seu respectivo sistema de ensino, acabou restringindo a crítica a termos também formais, pois não afetaram a essência das relações humanas reais que são a base da ideologia existente. O resultado é a tentativa de superar uma contradição que é real, não é apenas produzida por uma ideologia de caráter burguês presente na cabeça dos homens, por intermédio de uma suposta “nova” educação, que de fato apenas radicalizou, ou procura efetivar “de fato”, as propostas já presentes no próprio discurso burguês: o acesso de todos, por intermédio da escola pública, aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Suchodolski (1976b), ao analisar a produção de Marx e Engels, concluiu que estes procuraram combater tanto as concepções ilusórias de natureza humana quanto as das tarefas do indivíduo como homem e cidadão, afirmando que estas eram resultantes da economia capitalista e da formação do Estado burguês. Isso porque a separação que é operada, entre a sociedade burguesa e o Estado, origina duas abstrações: a do cidadão, uma categoria abstrata, geral e formal, sem base em determinadas atividades concretas; e a abstração da vida privada, como uma esfera de necessidades pessoais e aspirações egoístas, algo independente e não determinado pela vida concreta. Essas abstrações levam o homem a perder a compreensão de sua verdadeira vida real, com relações socioeconômicas determinadas que se realizam num tra-

balho, numa época e num tempo determinados, ou seja, perde de vista a compreensão do conjunto das relações sociais, que é o que determina o que ele é. Esse é o caráter enganoso do ensino moral da burguesia, que precisa ser desmascarado para uma nova educação.

Após demonstrar como se constituiu historicamente a oposição entre o homem concreto e o cidadão abstrato, político, moral, a posição marxista diverge tanto daqueles que consideram duradouro o conflito entre homem e cidadão, defendendo a ideologia da “vida humana”, quanto daqueles que não reconhecem a continuidade do conflito no capitalismo e tentam fazer a ligação do homem e do cidadão pelo ensino. A emancipação política precisa ser ultrapassada pela emancipação humana e isso só será possível quando o homem reconhecer as suas forças como sociais e as organizar, não as separando de seu enquadramento político. Para Suchodolski (1976b, p. 161), só assim o homem “se converte em gênero como homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais”. Reduzir esse processo a uma questão gnosiológica é extremamente problemático quando o objetivo é auxiliar na construção de uma estratégia de superação do capital.

Nas formulações da PHC, todavia, não é apenas a contradição entre homem e sociedade que pode ser superada pela concepção socialista de educação a ser implementada no âmbito da sociedade capitalista. Também a contradição entre o homem e o trabalho pode ser ultrapassada, de acordo com a PHC, por intermédio da adoção da politecnia no ensino médio:

Prosseguindo no delineamento do sistema de ensino em perspectiva socialista, propomos uma educação de nível médio que, centrada na ideia de politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens (Saviani, 2005a, p. 234).

A concepção de politecnia que permeou a primeira fase da PHC foi reafirmada no essencial na segunda fase, integralmente, mantendo

os mesmos limites teóricos e práticos. A argumentação se baseia em uma análise do processo de trabalho que fica circunscrita à categoria de trabalho concreto e o que torna possível a superação da contradição é a tomada de consciência prática e teórica do trabalho como valor de uso.

Acreditar que essa tomada de consciência por parte da classe trabalhadora seja portadora da possibilidade de superar a contradição entre o homem e o trabalho, que é extremamente complexa nas relações de produção organizadas primordialmente para ampliar a acumulação de capital, é no mínimo uma ingenuidade teórica, só justificável nos limites de uma postura idealista. Como esse não é o universo conceitual e metodológico no qual se situa a PHC, tal afirmação é extremamente problemática.

Se observarmos como essa possibilidade é justificada, novamente nos deparamos com uma discussão gnosiológica que apresenta de maneira lógica a superação da contradição. A escola de nível médio seria responsável por “recuperar” a relação entre o conhecimento, que teria uma “autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina”, e a prática do trabalho. Isso envolveria não apenas o domínio teórico, “mas também prático sobre o modo como o saber se articula no processo produtivo”. Como decorrência disso, o recurso às oficinas é novamente defendido para inserir o conhecimento teórico ao “trabalho concreto realizado no processo produtivo” (Saviani, 2005a, p. 235). Tratava-se, contudo, de dominar os fundamentos de técnicas diferenciadas, não só adestrar para uma técnica produtiva.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade (Saviani, 2005a, p. 236).

O autor deixa evidente que a luta pelo socialismo continua em pauta enquanto a ordem capitalista vigorar e que, por isso, “se mantém também em pauta a questão da educação socialista, centrada na politecnia”. Era por meio desta expressão que o caráter socialista da educação era reconhecido e buscava, “com base na própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação” (Saviani, 2005a, p. 241).

Esse posicionamento é justificado como se expressasse a posição do próprio Marx, novamente ocorrendo uma transposição mecânica de uma proposta político-educacional formulada no século XIX, em condições materiais objetivas completamente distintas da atual. As especificidades da realidade brasileira atual, de seu nível de desenvolvimento econômico, das suas condições educacionais, são abstraídas por completo e a proposta educativa marxiana é acionada sem mediações históricas e políticas. Nesse sentido consideramos a leitura de Suchodolski (1976b), autor considerado basilar para a PHC, muito mais coerente e pertinente para uma análise da relação entre educação e trabalho em diferentes contextos históricos. O que se constata é uma posição radicalmente oposta em relação à PHC, pois o autor polonês afirmou enfaticamente a impossibilidade dessa proposta educacional se efetivar numa sociedade capitalista. Além disso, apontou dificuldades para que isso ocorresse mesmo em seu país, que já acreditava caminhar no sentido de construção do socialismo.

Ao analisar as obras e propostas educacionais de Marx, ele ressaltou o cuidado que este teve de analisar as condições de trabalho das crianças na fábrica e na escola de sua época, bem como a posição dos pais e mestres quanto aos capitalistas, evidenciando o caráter “hipócrita e superficialista do sistema de ensino e de educação burguês”. Mesmo diante das condições insuportáveis de trabalho e estudo dessas crianças, próprias do século XIX, ele viu “os valores gerais que consistem na ligação entre o trabalho físico e o ensino, *e que no capitalismo não só não se podem desenvolver mas que são precisamente destruídos*” (Suchodolski, 1976b, p. 18, grifos nossos).

Para Marx, as crianças que trabalhavam e estudavam tinham a oportunidade de ligar a teoria à prática, o trabalho intelectual ao

físico, realizando um pleno desenvolvimento, mas isso era destruído no capitalismo, pois o trabalho das crianças era convertido em objeto de exploração. Suchodolski (1976b, p. 19) preconizou que no socialismo tanto “a produção mecanizada se converte em elemento de libertação e desenvolvimento do homem” quanto “a ligação entre o ensino e o trabalho produtivo” adquiriria “um alto valor educativo”. O problema era que no capitalismo as possibilidades de ensino que surgiam com o desenvolvimento das forças produtivas ficavam atrofiadas, assim como o elemento revolucionário da própria produção, que estava em aguda contradição com a organização do trabalho capitalista. A natureza humana era destruída porque o trabalho físico ficava separado dos elementos espirituais e a atividade intelectual ficava à margem do trabalho físico, o que conduzia aos erros do idealismo artificial e da falsa abstração.

Suchodolski (1976b) verificou que nos últimos escritos Marx recomendava relacionar o trabalho produtivo com a educação, mas deixava claro que esta união só seria possível após a eliminação da divisão do trabalho dominante na sociedade de classes. É um detalhe fundamental na análise da contribuição marxiana e que, ao que tudo indica, foi ignorado pela PHC, resultando em graves equívocos político-estratégicos, a nosso ver. Com base nessa interpretação da obra marxiana é que Suchodolski (1976b, p. 27, grifos nossos) fez um alerta de fundamental importância para os educadores, ao afirmar que a ligação entre o ensino e o trabalho produtivo é apenas um dos elementos fundamentais do programa educativo defendido por Marx e Engels. “O segundo elemento fundamental é o princípio da *ligação entre a educação, o ensino e a actividade revolucionária da classe operária*”, pois a concepção da luta contra o capitalismo implica afastar todo o programa utópico que não expressa nenhuma medida para a realização das ideias defendidas. Outro aspecto secundarizado pela PHC ou, no mínimo, tomado de forma independente da educação e da formação da consciência proletária. O problema é que a ausência dessa ligação – que é orgânica e fundamental, não podendo ser justaposta ou complementada de forma mecânica – ocasiona um grave desvio político estratégico quando se trata do objetivo de superação do capital.

[...] O princípio fundamental de Marx e Engels *era ligar o mais estreitamente possível o socialismo científico e a luta revolucionária da classe operária* e organizar esta luta como o único caminho que conduz ao socialismo. A separação de esperanças utópicas, aspirações ou intenções de organizar as “futuras” comunidades no seio da atual sociedade e a política concreta da luta revolucionária que conduz à abolição das relações existentes são algo tão primordial que, naturalmente, tinha que afetar também as questões do ensino. É evidente que a educação dos homens na base do socialismo utópico tinha que ser algo totalmente diferente da educação nos princípios da luta de classe do proletariado (Suchodolski, 1976b, p. 27, grifos nossos).

Isso requereu dos autores um intenso trabalho de desenvolvimento da consciência ideológica e política dos operários bem como a definição do processo correto nas situações concretas, exigindo derrubar obstáculos e se distanciarem de concepções inimigas, repelindo os ataques da burguesia liberal e combatendo o programa da pequena burguesia. Também exigiu combater as tentativas de reconciliação e compromisso, desmascarando as tendências anarquistas e conspirativas que defendiam uma ação revolucionária espontânea, sem condições objetivas. Eles se opunham a tudo isso e uniam “o princípio da luta revolucionária à análise serena e precisa da realidade social, a uma estratégia e tática ponderadas” (Suchodolski, 1976b, p. 28), com base nas leis de desenvolvimento histórico e que condensa no proletariado a possibilidade de libertação de toda a sociedade. É na luta pela nova ordem social que se forja a consciência e o desenvolvimento do proletariado, que exige que a filosofia se converta em sua arma espiritual, por isso se torna imprescindível o combate à idealização utópica do próprio proletariado, já que sua tarefa é determinada pelo desenvolvimento histórico objetivo, não é inato, e depende da sua disposição consciente e ativa.

O ensino marxista trabalha a revolução histórica inevitável e ao mesmo tempo educa o proletariado para o cumprimento dessa tarefa histórica, por isso essa educação deve ser concretizada na prática

revolucionária. Marx combateu as políticas conciliadoras, que se esforçavam para obter pequenos êxitos, pois elas anulam a força revolucionária do proletariado ao tentar modificar a ordem social tornando a sociedade suportável e cômoda. A tenacidade e a constância da luta revolucionária são momentos decisivos política e educativamente, pois é na luta que o proletariado toma consciência da sua tarefa e da sua força, sendo ela “a melhor escola do novo homem socialista”. Na luta contra os pequeno-burgueses democratas, que querem acabar com a revolução o mais rápido possível, Marx e Engels (apud Suchodolski, 1976b, p. 33) defendem ser “de nosso interesse e dever fazer com que a revolução seja permanente, até que as classes possidentes em maior ou menor grau estejam desapossadas do seu domínio”.

Além do problema de fundo filosófico e metodológico, contido nas proposições do ensino politécnico da PHC, há a questão dos limites do próprio conteúdo proposto, que fica restrito na categoria de trabalho concreto. Não podemos secundarizar o fato de que essa ideia só adquire sentido no conjunto teórico da PHC, que acreditava que o conhecimento do processo de produção de um produto por inteiro, seja ele meio de produção ou meio de trabalho, fornecesse as condições objetivas para que o trabalhador se tornasse o dono desses meios de produção.

Acreditamos haver dois equívocos conceituais nessa crença ilusória no poder da educação politécnica no âmbito da sociedade capitalista, que estão radicados na incompreensão das categorias fundamentais do capital. O primeiro deles é a proposição de que o trabalho primordial a ser entendido pelo trabalhador em toda sua complexidade teórica e prática, nas relações do capital, é o trabalho produtor de valores de uso. O segundo é a compreensão de que o saber é um meio de produção e de que, em consequência disso, seu domínio pelos trabalhadores abalaria os próprios fundamentos dessa sociabilidade. Como já vimos na primeira parte, ambas as teses não se sustentam quando analisadas a partir das contribuições marxianas.

Apesar dessas afirmações da PHC indicarem que houve uma mera repetição dos princípios teóricos fundamentais que foram formulados na primeira fase – com todos os equívocos que considera-

mos conterem, já apresentados no segundo capítulo –, nossas investigações referentes à segunda fase evidenciaram outras formulações e desdobramentos estratégicos a eles ligados. Diante da importância dos mesmos para que possamos apreender com o maior rigor possível o alcance das formulações políticas da PHC, tratamos mais detidamente de novos elementos ligados às alterações materiais.

4.2.2 A “revolução microeletrônica” e a socialização dos meios de produção



A questão do avanço tecnológico passou a figurar nas discussões da PHC a partir da década de 1990. Saviani (1993, p. 85) constatou em um artigo publicado na revista *Perspectivas* que a educação passava por um “quadro de recessão”, que não era exclusividade brasileira, pois afetava o mundo como um todo, inclusive os “países desenvolvidos, em especial os Estados Unidos”. Os países periféricos, evidentemente, sofriam mais as consequências da crise, inerente à ordem atual, por isso a necessidade de superar essa sociabilidade. Ele se propôs a discutir as perspectivas educacionais brasileiras, esclarecendo que era da escola que se tratava e que o cenário era grave: os jovens estavam “excluídos” da escola e assim da participação social, pois não podiam tomar decisões e nem usufruir dos benefícios conquistados pela sociedade.

Assim como nas discussões da primeira fase, os problemas constantes na análise educacional apresentada continuavam pautados em categorias problemáticas, como a “exclusão” que seria própria dessa forma social. A nosso ver, o uso de tal categoria, assim como a da marginalização que vem a ela associada, acaba nos afastando do universo teórico marxista. Neste, trata-se de apreender as relações de classe em sua radicalidade, a partir do processo produtivo, que é o local por excelência da produção da mais-valia, da exploração da força de trabalho. A “exclusão” é abordada nesse texto a partir da constatação de efeitos dessa sociabilidade, sem consideração das causas materiais de seus problemas, que são imputados à falta de participação ativa nessa sociabilidade, principalmente no que se



refere às decisões no âmbito político. Isso se devia ao fato de haver uma “exclusão” do acesso à escola.

Consideramos problemática a discussão da dinâmica social do modo de produção capitalista a partir da categoria dos “excluídos” e/ou dos “marginalizados”, conforme já exposto no segundo capítulo. As distintas classes sociais estão inseridas nas relações capitalistas, cuja lógica tem como objetivo a reprodução ampliada do capital, não o desenvolvimento e a emancipação humanos. Não importa nessa relação se todos estão empregados, consumindo produtos de qualidade, nem mesmo a forma de regime político vigente, se é democracia participativa, representativa ou o regime ditatorial, desde que isso não prejudique os objetivos da expansão do capital. É óbvio que há distinções nas condições de existência humana em virtude da situação econômica dos sujeitos e das formas políticas, mas o fato é que a sociabilidade que se produz sob a égide do capital tem essa marca, sendo parte de sua lógica interna a existência de condições de vida degradantes. O combate, portanto, tem que se dirigir às suas bases de sustentação, às relações capitalistas, e não aos seus efeitos. O autor reconheceu a necessidade de superação do capitalismo, mas a discussão que ajudaria no entendimento de sua lógica interna era bastante frágil, o que trouxe consequências para as proposições políticas daí advindas.

Saviani (1993) procurou captar a origem desses problemas, constatando que a “marginalização” não era um efeito próprio do desenvolvimento tecnológico, pois este liberava energia humana, transferindo-a para as máquinas. O que determinava a “exclusão” era a sua apropriação privada. Nesse momento ele constata a determinação fundamental da sociabilidade do capital, a apropriação privada dos meios de produção. Não houve, todavia, uma análise aprofundada das relações internas do capital e de sua lógica, mantendo como problema central a questão da “exclusão”. Isso o levou a inferir que se criava uma contradição insolúvel, decorrente do próprio processo produtivo, que era o fato de ele agora exigir um alto nível de educação para todos, o que supostamente permitiria a “inclusão” educacional e social, mas isso seria obstaculizado pela falta de “vontade política” para sua efetivação prática. Vejamos como essa análise da realidade foi articu-

lada logicamente na PHC e seus desdobramentos estratégicos.



Após advertir para o risco de nos deixarmos seduzir pelo apelo à introdução das tecnologias na escola, Saviani (1993, p. 91) sugeriu que partíssemos do que resistiu em seu interior, do que seria clássico na escola e que poderia constituir “a base de uma educação para o futuro, para se enfrentar as novas situações”. Esta teria que entender a sociedade atual, que tendencialmente transferia para as máquinas, produtos humanos, as operações que necessitava desenvolver:



[...] *Os trabalhadores do futuro são as máquinas e os homens do futuro serão os administradores das funções delegadas às máquinas. É isto que está posto no mundo de hoje e que, às vezes, se menciona através da expressão “era das máquinas inteligentes”* (Saviani, 1993, p. 92, grifos nossos).



Nesse momento, apesar de considerar as máquinas como um produto humano, o autor se deixou levar pelo fetichismo tecnológico, atribuindo às máquinas a qualidade de “trabalhadores do futuro”. Isso o levou a postular a importância da educação, que se tornara uma tarefa urgente e necessária devido às tendências em processo de realização. Isso porque o “homem não é capaz de construir máquinas inteligentes, senão à medida em que desenvolveu suas próprias funções intelectuais”. Para isso a escrita era fundamental e o sistema escolar “a porta de entrada da chamada cultura erudita” (Saviani, 1993, p. 92).



Também explicou porque os empresários, a seu ver, começavam a se manifestar em favor da educação e da organização de um sistema de ensino amplo. Não era por desejarem o socialismo e nem por terem uma visão política avançada, seu objetivo era pragmático, pois tiveram que modernizar suas empresas por causa da concorrência e introduzir máquinas avançadas, que requeriam cuidados para não serem destruídas, para não se perder capital. Por isso era necessário agora que defendessem a escola pública e também o preparo profissional numa outra perspectiva:

A falta de instrução elementar dos trabalhadores é um fator de incidência na destruição desses equipamentos tecnológicos.

camente avançados. Eles também acabam reivindicando e se manifestando no sentido de que o Estado deve aparelhar adequadamente o sistema escolar. Ligado a isso, temos outra consequência dessa reivindicação da educação geral: se as funções que tenderam a prevalecer no próprio processo produtivo são predominantemente intelectuais, isso significa que se secundariza a partir daí a formação específica (Saviani, 1993, p. 93).



Essa é a conclusão que ele obteve da leitura da realidade educacional e do próprio processo produtivo em curso na década de 1990, que o levou a postular que o preparo profissional exigido pelo “processo produtivo” capitalista demandava o domínio dos fundamentos científicos, de suas bases mais fundantes. Podemos deduzir daí que a politecnia era uma exigência na atualidade. As perspectivas sombrias que havia para a educação, portanto, não se referiam à falta de uma solução clara para o que devia ser feito, mas simplesmente à falta de “vontade política” para priorizar a educação escolar, aplicando recursos para generalizar uma educação consistente. Também era necessário trabalhar na pós-graduação para formar pessoas que captassem esse processo com clareza, generalizassem essa compreensão e realizassem as tarefas necessárias.



Essa visão de Saviani (1993) apresenta graves problemas, tanto no entendimento das necessidades decorrentes da revolução tecnológica e do processo produtivo quanto na proposição política de enfrentamento dos problemas educacionais. A análise da política foi vinculada a uma questão de “vontade”, descolada das condições materiais existentes, o que acabava inclusive prejudicando o próprio desenvolvimento capitalista. Em decorrência dessa leitura da realidade, a solução proposta se delineou no sentido de transformações nesse âmbito, evidenciando novamente o fenômeno da supervalorização da política institucional. A argumentação partiu da afirmação da impossibilidade de resolver os problemas educacionais nessa sociedade, constatou até que o problema era a apropriação privada das tecnologias, mas acabou resvalando numa solução politicista, que só dependia da liberação de mais recursos em educação, o que o próprio desenvolvimento no



âmbito da produção exigia e já desenvolvia, tendencialmente, generalizando assim uma escola de qualidade.



Essa linha de raciocínio se tornou ainda mais enfática no ano seguinte, quando Saviani (1994b, p. 164) explicou a Revolução da Informática ou a Segunda Revolução Industrial, que alguns autores chamavam de Terceira, já que a segunda teria sido marcada pelo taylorismo/fordismo. Ele a denominou de “era das máquinas inteligentes”, pois antes “ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas”, mas agora estaria acontecendo “a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas”. Lazarini (2010, p. 329) demonstrou o equívoco de tal afirmação, que levou Saviani a “fazer concessões ao fetichismo tecnológico” e assim perder “de vista a premissa ontológico-materialista, segundo a qual inteligentes são os homens e é a inteligência deles que está sempre objetivada inexoravelmente por inteira (intelectual e manualmente) em tudo o que produzem”.



Saviani (1994b, p. 165) não tinha como ignorar a materialidade concreta brasileira e o resultado inverso existente na prática. Ele indicou que as relações sociais traziam obstáculos, mas por impedirem a generalização das tecnologias avançadas na produção, dificultando assim a universalização da escola unitária. A seu ver isso só ocorreria quando se generalizasse o “não trabalho ou, para usar um eufemismo, com a generalização do trabalho intelectual geral”.



[...] Isto porque, se as próprias funções intelectuais específicas também são transferidas para as máquinas, conclui-se que todo o trabalho passa a ser feito por elas. O processo de produção se automatiza, vale dizer, se torna autônomo, auto-regulável, liberando o homem para a esfera do não trabalho (Saviani, 1994b, p. 165, grifos nossos).



O fetichismo tecnológico reaparece, transferindo “todo o trabalho” para as máquinas, conduzindo o homem ao “não trabalho”, mas trazendo consigo uma incoerência interna: se o trabalho passaria a ser feito pelas máquinas, a afirmação do trabalho como princípio educativo cairia por terra. Nesse momento, apesar da concessão ao fetichismo tecnológico, foi necessário que Saviani (1994b, p. 165) avançasse



em relação às premissas anteriores, em que afirmara que as máquinas seriam os trabalhadores do futuro. Admitiu agora que o trabalho permaneceria “sendo uma prerrogativa humana” e que as máquinas não seriam “mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade”, mesmo que elas colocassem em movimento complexas e demoradas operações. O trabalho seria o de “comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas”.



Com essa “correção de rota”, o autor tentava se manter no materialismo histórico, sem alterar substancialmente sua análise da realidade concreta, ao que tudo indica para não entrar em contradição com sua tese do trabalho como princípio educativo. O homem continuaria criando, dominando e controlando todo o processo, ou seja, continuaria sendo um trabalhador, só que agora “as fronteiras entre esse tipo de trabalho e o lazer” se tornariam tênues. Isso lhe permitiu concluir que “o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (Saviani, 1994b, p. 165).



Foi necessária uma “engenharia lógico-formal” para adequar o conjunto das formulações da PHC, visando assegurar um mínimo de coerência. Uma análise mais detida desse tipo de elaboração teórica permite-nos constatar até mesmo as incoerências lógicas que permeiam a argumentação, já que num mesmo texto é possível encontrar a afirmação de que as máquinas passariam a executar todo o trabalho, conduzindo o homem ao não trabalho, ao lado da afirmação de que o homem continuaria trabalhando, ao controlar suas criaturas.



Mais recentemente Saviani (2012a) procurou esclarecer essas controvérsias internas ao campo marxista, explicando que a expressão “era das máquinas inteligentes” foi posta entre aspas. O problema, todavia, foi a argumentação apresentada, que estava em consonância com essa expressão, não havendo nenhuma crítica a tal denominação. Ao contrário, a argumentação foi elaborada com base nessa ideia, que como vimos já fora utilizada no ano anterior, com um evidente viés fetichista, que atribuía às máquinas a função de substituir os trabalhadores do futuro, também sem nenhuma crítica ou proposição contrária. O que o leitor entende é a afirmação de 1994 como continuidade da que foi feita no ano anterior, além do

conteúdo expressar a concordância com tal ideia, não indicando objeções a isso.



Pelo contrário, Saviani (1994b) constatou inclusive as tendências concretas que já estariam em curso, graças à “era das máquinas inteligentes”. Uma delas era “a elevação do patamar de qualificação geral”, pois se generalizava o ensino médio em muitos países e se universalizava o ensino superior. Além disso, até os empresários estavam convencidos da importância de uma formação geral sólida. Nesse momento, o autor explicitou novamente um otimismo evidente com as transformações em curso, que vale a pena retomarmos:



[...] Se assim é, a universalização de uma *escola unitária* que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (*formação omnilateral*) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa *exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo*. [...] (Saviani, 1994b, p. 164, grifos nossos).



Os indícios da materialidade concreta demonstrariam isso, em sua análise, mas o autor não desconsiderou que havia obstáculos postos pelas relações de produção capitalistas para atingir essas metas. O obstáculo apontado, no entanto, residia no fato de que as relações vigentes dificultavam tanto “a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas”, quanto “a universalização da referida escola unitária” (Saviani, 1994b, p. 165). Em outras palavras, os obstáculos se referiam à própria incorporação das tecnologias no processo produtivo brasileiro, que não se efetivara como o desejado e por isso trazia prejuízos. Essa leitura equivocada da realidade conduziu Saviani (1994b, p. 166) à conclusão de que “sem um sistema nacional consolidado” seria impossível “modernizar o parque produtivo nacional”.



A argumentação lógica só se sustentou com o recurso a um dos fundamentos da PHC, a concepção de que o saber era um meio de produção e que por isso não poderia ser socializado. Manteve-se a



argumentação da fase inicial, com todos os equívocos analíticos dela decorrentes. A sociedade capitalista tendera a generalizar a escola, mas de forma contraditória e dualista, porque precisava de um mínimo de instrução para os trabalhadores, que podia se limitar à escolaridade básica ou ir até as habilitações profissionais, mas não poderia ultrapassar esse mínimo. Segundo Saviani (1994b, p. 160), “este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando este mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social”. Isso porque na sociedade capitalista supostamente o saber tornara-se um meio de produção e só poderia ser propriedade privada da burguesia, então o trabalhador estava impossibilitado de ter acesso aos meios de produção e, consequentemente, ao saber.

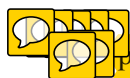
Só que era preciso dominar parte do saber, então aí residia a contradição da escola. A solução Smith havia apontado, que era dar o saber “em doses homeopáticas”, argumento que, como já visto, apresenta sérios equívocos em relação à posição do economista burguês. Como os trabalhadores dominavam certos conhecimentos para produzir, a solução foi articulada pelo taylorismo, no próprio processo de produção. O taylorismo foi novamente identificado com o processo que “desapropriou os trabalhadores daquele saber, elaborou-o e desenvolveu-o na forma parcelada” (Saviani, 1994b, p. 161). Assim tornou-se possível controlar a contradição:

[...] O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes. Cada trabalhador só domina aquela parcela que ele opera no processo de produção coletiva. Este processo atinge um ponto mais avançado na fase atual do capitalismo, que é a fase monopolista (Saviani, 1994b, p. 161).

Já vimos no capítulo dois os diversos equívocos existentes nessa argumentação, quando a confrontamos com a realidade material concreta. Tais argumentos só se sustentam dentro da engenharia lógica



que se produziu na PHC, para dar conta do caráter contraditório da escola capitalista e fazer frente aos “crítico-reprodutivistas”, enfatizando seu caráter transformador. O problema é que essa análise se distancia dos fundamentos analisados por Marx sobre a relação social do capital, abalando todo esse construto teórico e trazendo como consequência estratégias difusas e limitadas de enfrentamento dos problemas educacionais e sociais.



Saviani (2012a, p. 140) alegou que o problema das críticas a essa posição era a citação de uma frase sua – muitas vezes imputada a ele, mais do que a expressão de sua posição – e a utilização de Marx para supostamente demonstrar que se afastara do marxismo. No caso da revolução microeletrônica, ele justificou que não era adepto ao fetichismo tecnológico, pois sempre criticara a “adesão pré-crítica generalizada às novas tecnologias na sociedade em geral e na educação de modo particular”. Apesar de haver críticas nesse sentido em sua produção, estas não abalavam sua crença nas supostas virtualidades que elas continham mesmo no âmbito da produção capitalista. Como explicitado, não foi imputada ao autor a frase de que as máquinas substituiriam os trabalhadores, nem de que as funções intelectuais humanas foram transferidas para as máquinas; elas realmente estão presentes em seu texto e sustentam toda sua argumentação lógica, com incidências nas suas proposições políticas.

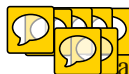


Outro aspecto problemático debatido foi o referente às virtualidades da revolução microeletrônica. Saviani (2012a, p. 139) alegou que o que estava sendo debatido nesse texto era “a questão do avanço das forças produtivas e sua contradição com as relações de produção”. O que queria demonstrar era que “o avanço das forças produtivas, expresso nos resultados da revolução microeletrônica, permitiu o amadurecimento das condições objetivas para a emancipação”, mas isso não se efetivava porque sua apropriação privada não permitia. Além disso, ele alegou que a discussão não estava relacionada com a reestruturação produtiva, só com a revolução microeletrônica.

Há inúmeras incongruências nessa argumentação, pois se confrontarmos essas afirmações com o texto referido, elas não procedem. Como vimos, logo no início do referido item do texto tratado, Saviani



(1994b) se propôs a discutir a situação atual, que era marcada pela Segunda Revolução Industrial, também conhecida como “era das máquinas inteligentes”. Em nota de rodapé o autor inclusive observou que esta era também designada de Terceira Revolução Industrial, pois a Segunda estaria associada ao taylorismo/fordismo. Ora, o que o leitor subentende por estas afirmações? Que o que vai ser tratado refere-se exclusivamente à revolução microeletrônica ou que esta acompanhou as alterações decorrentes da reestruturação produtiva, por sinal já em curso na materialidade brasileira, com suas especificidades próprias, é óbvio, naquele momento histórico em análise? De qualquer forma haveria problemas no texto, tanto se tratasse dos dois conjuntamente quanto se os separasse mecanicamente, já que a proposição do texto era analisar a situação vivida naquele momento histórico.

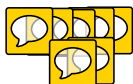


Outra incoerência é quanto ao fato de afirmar que se procurava apenas demonstrar as possibilidades abertas com as novas tecnologias para a formação humana. O que de fato consta no texto, literalmente, é a afirmação de que agora a formação omnilateral era uma “*exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo*” (Saviani, 1994b, p. 164, grifos nossos). Duas questões saltam à vista nessa afirmação: o fato de tratar-se do processo produtivo em curso e não do avanço das forças produtivas, e de acreditar que ele “exigia” a formação omnilateral. Isso foi explícito no texto, que inclusive indicou até evidências concretas desse processo, como a generalização do ensino médio e a sensibilização dos empresários para com a importância de uma educação consistente. Essa interpretação não foi imputada ao autor, ela está de fato em sua argumentação toda, o que inclusive o levou a postular que a tradicional divisão dualista que considerava haver na escola capitalista estaria abalada, devido à nova situação vivida pela introdução das novas tecnologias. Para que o leitor não tenha dúvidas quanto a essa análise, reproduzimos essa posição do autor:



[...] Portanto, sobre a base geral e comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qua-

lificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.



Parece que é essa situação que vem sendo posta em cheque atualmente no contexto da chamada introdução de novas tecnologias (Saviani, 1994b, p. 164, grifos nossos).



Logo a seguir ele afirmou que a Segunda Revolução Industrial, ou a “era das máquinas inteligentes”, trazia uma nova situação, em que também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como consequência a elevação do patamar de qualificação geral”. Por isso estaríamos “atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação”, nas palavras literais de Saviani (1994b, p.



64). Entendemos que há uma distância muito grande entre demonstrar as possibilidades abertas com a introdução de novas tecnologias no processo produtivo e asseverar que estas já estariam em curso, e que a escola unitária socialista e a formação omnilateral já “estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência” (Saviani, 1994b, p. 164) das relações produtivas atuais.



O obstáculo posto pelas relações de produção foi identificado com a dificuldade de generalizar as novas tecnologias na produção, por isso, na conclusão desse texto foi apontada a expectativa para solucionar o problema. As empresas brasileiras, ao incorporar as novas tecnologias, perceberiam o atraso educacional do país e viabilizariam a universalização da escola básica, a construção de um sistema educacional unificado, que para Saviani (1994b, p. 166) corresponderia às “exigências da nova era em que estamos ingressando”. Esse era “o grande desafio interposto à educação pela introdução de novas tecnologias em empresas brasileiras”. A ironia final dirigiu-se aos que proclamam a importância da escola, mas que não contribuem para sua generalização na prática:



[...] Com efeito, como vem sendo reconhecido cada vez mais amplamente, sem um sistema nacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional. Se esse desafio permanecer sem resposta, as metas proclamadas de modernização tecnológica, incremento da produtividade e ingresso no Primeiro Mundo não passarão de promessas blandiciosas (Saviani, 1994b, p. 166).



A tentativa de dissipar as controvérsias do campo marxista pela PHC não obteve sucesso, pois os problemas persistem. É possível identificar ainda sérios problemas na leitura feita da realidade concreta, que não foram elucidados com os argumentos mais recentes. Ao explicar porque enunciou “uma frase tão absurda”, como a de que se não houvesse a modernização tecnológica o Brasil não ingressaria no “Primeiro Mundo”, Saviani (2012a, p. 141) a atribuiu a uma ironia, por se tratar de um de seus “textos de combate”. Sua objeção às críticas recebidas foi quanto à suposta crença na divisão dos países em primeiro, segundo e terceiros mundos, pois ele afirmou que já havia feito a crítica a essa posição na década de 1970. De fato, a crítica foi feita, mas esses termos reapareceram ao longo de sua produção, sem qualquer ironia⁵. O emprego de distintas posições a esse respeito indica uma indefinição, que acabou por dissipar a crítica do período anterior e não auxiliou na compreensão da questão.



O objetivo da ironia citada foi “evidenciar a contradição entre o discurso valorizador da educação por parte dos empresários e da classe dominante, de modo geral, e sua desvalorização prática” (Saviani, 2012a, p. 141). Não ironizou, portanto, a crença no poder da educação para “modernizar a produção nacional”, indicando que a solução para os problemas já estava posta pelas próprias transformações em curso, e que só faltava “vontade política” para adequar o discurso à prática.

⁵ Além de utilizar a expressão “Primeiro Mundo” neste texto em discussão, sem uso de aspas, em uma palestra de 1989 encontramos a classificação “países subdesenvolvidos” e “Terceiro Mundo” (Saviani, 1991). Se no texto em debate a expressão se inseriu numa ironia, neste isso não ocorreu. Em 2001 a denominação empregada foi a de “países ditos emergentes” (Saviani, 2010c).



Outro problema inerente à leitura da realidade feita pela PHC foi quanto ao entendimento das habilidades exigidas para o trabalhador diante da introdução das tecnologias nas relações de trabalho atuais. Lazarini (2010, p. 332) concluiu que, pelo “teor dos seus argumentos, não há dúvidas de que Saviani levou ao pé da letra os termos empresariais acerca da formação dos trabalhadores” e tirou desses argumentos as conclusões que melhor se adequaram ao conjunto do seu ideário”. A raiz desses equívocos, ao que tudo indica, encontra-se na identificação feita entre o caráter polivalente dos trabalhos no processo produtivo que incorporou as tecnologias microeletrônicas e a necessidade de superação da qualificação específica.



Por intermédio de um estudo detalhado das novas formas de organização do trabalho que acompanharam a incorporação das novas tecnologias de base microeletrônica, tanto no caso da Toyota no Japão quanto no caso recente de montadoras brasileiras, Lazarini (2010, p. 336) demonstrou os problemas dessa análise. O que se perde de vista nessa explicação é que a polivalência vem associada à “maximização da exploração da força de trabalho pelo capital e, por conseguinte, pela ampliação da subsunção da primeira ao segundo”. O que ocorreu no desenvolvimento da produção capitalista na chamada Segunda ou Terceira Revolução Industrial, foi uma combinação dos métodos de controle de trabalho de caráter toyotista, com a reestruturação produtiva de base microeletrônica, em maior ou menor grau, com especificidades próprias em cada país.



A nosso ver, não é possível, portanto, dissociar esquematicamente a questão do avanço tecnológico de sua incorporação nas distintas formas de controle do processo de trabalho, sem incorrer no abstracionismo teórico. O objetivo das diversas formas de combinação desses dois fatores foi implementar formas mais vantajosas para o capital e o resultado pode ser constatado na brutal opressão que se exerce sobre a classe trabalhadora na atualidade. Não é possível constatar uma tendência em curso nem para a formação omnilateral, nem para a universalização da escola unitária; ao contrário. O que o sindicalista japonês Watanabe (apud Lazarini, 2010, p. 340-341) demonstrou foi que a incorporação das novas tecnologias nos processos produtivos



a base toyotista gerou a polivalência, cujo caráter tornou os trabalhadores “**executores de várias tarefas simples** que, trabalhando em equipe, aumentam a produtividade do trabalho para o capital”. A superação das qualificações específicas na formação profissional não foi um efeito constatável nas diversas experiências práticas analisadas.

Concordamos com Lazarini (2010) ao concluir que a posição de Saviani inspirou-se na leitura do reformista Benjamin Coriat, da Escola da Regulação, que também via com otimismo as possibilidades formativas da nova fase produtiva capitalista. No caso do Brasil, a aplicação das tecnologias de base microeletrônica ocorreu a partir da primeira metade da década de 1980, nos principais setores, prescindindo da combinação integral com as práticas de controle de caráter toyotista. Cada setor aderiu com especificidades próprias, cujo objetivo foi o de aumentar a produtividade do trabalho e a rentabilidade do capital.

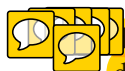
Em oposição ao entendimento da PHC, o que foi revelado nas pesquisas de Carvalho (apud Lazarini, 2010) é que a incorporação das novas tecnologias na indústria automobilística brasileira no final da década de 1980 reforçara as práticas fordistas, padronizando ainda mais o trabalho operário, já que eliminou a diversidade das tarefas manuais. Em outras palavras, aumentara o controle sobre o ritmo, a intensidade e o conteúdo do trabalho, desqualificando ainda mais o coletivo dos trabalhadores na produção. Como já vimos no início do terceiro capítulo, nem mesmo na década de 1990 houve no Brasil a implementação integral ou majoritária do toyotismo nos principais setores da economia, mas sim a utilização de processos de trabalho diversificados, cujo fundamento foi a valorização do capital.

A constatação feita a partir da análise da realidade concreta, tanto no toyotismo quanto no próprio fordismo, é de que, apesar da incorporação das tecnologias avançadas em muitos setores, o desenvolvimento do processo produtivo não trouxe a exigência de elevar o patamar de qualificação geral, prescindindo muitas vezes até de uma formação de nível médio. Não foi comprovada a necessidade de um alto nível de educação para o conjunto da classe trabalhadora; ao contrário, o que a materialidade das relações produtivas demonstrou foi a intensificação



da exploração e da degradação da força de trabalho em decorrência da implantação das novas tecnologias.

Catani (apud Lazarini, 2010), por exemplo, preconizou ser uma ilusão acreditar na tendência de que a relação tecnologia-emprego pudesse promover a qualificação generalizada, pois isso só podia ser constatado em estudos de caso isolados, em que se buscava atender a necessidades pontuais da reprodução do capital. Antunes (apud Lazarini, 2010, p. 353) também criticou “o sentido falacioso da ‘qualificação do trabalho’, que muito frequentemente assume a forma de uma manifestação mais *ideológica* do que de uma necessidade efetiva do processo de produção”.



Lazarini (2010) não foi o único a constatar problemas na leitura da realidade então efetuada por Saviani. Outros autores participantes do seminário *Trabalho e educação*, no qual foi apresentado o texto de Saviani (1994b), já haviam demonstrado surpresa com o otimismo do autor e discordâncias com suas análises. Esse foi o caso dos próprios organizadores do evento, que já na apresentação da obra resultante do mesmo sintetizaram a ótica dos educadores sobre a relação entre trabalho e educação na conjuntura de então:



[...] Dermeval Saviani e Lucília Regina de Souza Machado incorporam a concepção de que o trabalho na empresa integrada e flexível demandará uma formação mais sofisticada e complexa e percebem, neste fato, uma dimensão contraditória do capitalismo que, afinal, beneficia os trabalhadores. [...], Saviani defende a tese de que as transformações na produção instauram as condições objetivas para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, inutilmente tentada pela escola porque não é nela, mas na própria produção, que tal dicotomia se origina. [...] (Ferretti et al., 1994, p. 13-14).

Ao que parece, a interpretação “equivocada” quanto à posição da PHC em relação às virtualidades abertas no âmbito das transformações produtivas atuais foi um consenso entre os intelectuais presentes. Após entenderem que Saviani e Machado viam na generalização con-

creta das novas formas de produção a abertura de condições objetivas para uma educação geral única, os autores demonstraram sua surpresa:



Tais considerações têm um peso argumentativo inquestionável quando afirmam uma certa “positividade” nas novas relações entre educação e trabalho, a partir das transformações na produção. Todavia, é impossível deixar de expressar alguma perplexidade diante do fato de que, apesar de toda uma reflexão crítica e consistente ao economicismo ocorrida ao longo dos anos setenta e oitenta, a década de 90 inaugura-se com um forte revigoramento das antigas esperanças no poder transformador da educação via impacto no processo de trabalho (Ferretti et al., 1994, p. 14).



No debate ao final do seminário, Gouveia (1994, p. 204) analisou a contribuição de Saviani, indicando que o texto lhe pareceu “bastante otimista em suas conclusões”, pois ele esperava que “muita coisa” acontecesse “no que respeita à qualidade da educação”. Ela se posicionou contra a posição de que as habilidades requeridas pelas novas tecnologias exigiriam uma ampla formação para todos os trabalhadores, devido às distintas qualificações requeridas.

[...], o novo perfil não será exigido de todos os trabalhadores, pois é necessário considerar as características diferenciais do mercado e também as diversas categorias de trabalhadores de uma determinada organização ou de determinada empresa. Isto nos traz outra questão: essa heterogeneidade não constituiria mais um complicador quando se tem em mente um sistema educacional abrangente e democrático? (Gouveia, 1994, p. 207).



De fato, o que as pesquisas demonstram é que a reconfiguração produtiva capitalista exige maior qualificação de alguns trabalhadores, mas que cria, concomitantemente, um contingente maior de desempregados e de trabalhadores menos qualificados. Gouveia (1994, p. 208) apontou também os efeitos indesejados das novas tecnologias, que possibilitam o desenvolvimento de um novo tipo de controle sobre o trabalho, mais preciso embora mais sutil, pois agora “um tempo

informático” é que “integra e controla as ações”, além de contar com “um forte apelo à lealdade à empresa”. Diante desses fatores ela indicou a necessidade de análises mais pontuais sobre as novas formas de controle do trabalho e sobre as funções da escola atual.

Salm (1994, p. 215) preconizou que era preciso analisar a educação da classe operária e sua importância a partir da base técnica dominante em cada época, pois não acreditava que tivesse havido “um processo linear de desqualificação”. Para ele, Saviani cometera “um equívoco comum aos economistas radicais americanos, que não veem o taylorismo-fordismo como uma *etapa* do desenvolvimento industrial.” Afirmou ainda que foi só depois que “a base técnica taylorista-fordista” se tornou dominante, que “a desqualificação do trabalho” passou a ser “um objetivo mesmo da gestão”. Além disso, não era um objetivo em si, decorrente do cálculo empresarial, mas sim a superação de técnicas que agora ficavam ineficazes para a valorização do capital.

[...] A desqualificação taylorista do trabalho ao longo do século XX foi feita em nome do aumento da escala e da “fluidez” da produção, para usar um termo do Mário Salerno. Pois bem, hoje, a atribuição de crescente responsabilidade ao operador (programador, controle de qualidade, manutenção) – e que corresponde ao conceito mais “ale-mão” de polivalência – se faz com vistas aos mesmos objetivos (Salm, 1994, p. 215).

Outro autor que divergiu da relação das novas tecnologias com a melhoria educacional foi Oliveira, M. A. de (1994, p. 219), ao “relativizar a importância dos novos requisitos educacionais na difusão da modernização técnico-produtiva, particularmente no que se refere à reforma do sistema de ensino”. Ele acreditava que as demandas educacionais poderiam ser resolvidas por reciclagens ofertadas pelas próprias empresas ou até por programas públicos específicos a esse fim. O fato é que houve no seminário várias leituras que também viram na posição de Saviani (1994b) um otimismo indevido em relação às perspectivas educacionais da década de 1990.



O que queremos demonstrar é que a leitura da dinâmica social concreta própria das relações de produção capitalistas atuais, que incorporam a tecnologia de base microeletrônica, aponta para uma constatação inversa à apresentada na PHC. O ser social do capital se impõe e as supostas virtualidades criadas para a vida humana convertem-se no seu contrário, em fatores de morte e degradação humanas.

Ao contrário das “virtualidades” apontadas por Saviani, o que Watanabe observou, analisou e denunciou para o mundo, em relação àquilo que se refere à combinação entre a organização multifuncional toyotista e a tecnologia de base microeletrônica foi, o *Karoshi*, ou seja, a morte súbita no trabalho provocado pelo aumento no ritmo e intensidade do trabalho para obtenção de maior produtividade e, por conseguinte, lucratividade para o capital. [...] (Lazariani, 2010, p. 341).



Mesmo diante das críticas já por ocasião do seminário em 1992, relação positiva entre revolução microeletrônica e educação dos trabalhadores se manteve nos textos posteriores. É o caso da análise feita após a aprovação da nova LDB, cuja primeira edição foi de 1997. Ao apresentar o contexto de sua implantação Saviani (2004a, p. 232) identificou a “nova Revolução Industrial cuja base científica é dada pela microeletrônica”, que automatizou os processos científicos, transferindo as “próprias operações intelectuais para as máquinas”. Isso justificava a afirmação de que “estamos na ‘era das máquinas inteligentes’” e o levou a concluir que, “na Revolução Microeletrônica, ora em curso, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral”.



Saviani (2004a, p. 233) descreveu então “a situação que vem sendo revolucionada”, que era a bifurcação dos sistemas nacionais de ensino, “entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais”, criadas em decorrência da Primeira Revolução Industrial. Como a revolução em curso transferia para as máquinas inclusive as operações intelectuais específicas, os cursos profissionalizantes tornavam-

-se dispensáveis, sendo mais adequados os que eram oferecidos pelas “Escolas Técnicas Federais”, pois estes, devidamente reorientados, enfatizavam as qualificações intelectuais gerais articulando-as com o trabalho produtivo. A “revolução em curso” albergava “virtualidades” que poderiam levar à consumação da escola como forma dominante de educação, universalizando a escola unitária, que deixaria de ser uma utopia, pois se convertia “numa exigência” do próprio processo produtivo. Apesar de reafirmar que era uma exigência, logo a seguir indica que isso era apenas uma “possibilidade factível”, pois havia obstáculos, ligados à apropriação privada. Nesse momento reconheceu os efeitos negativos provenientes de seu emprego na realidade material concreta, marcada objetivamente pelos interesses do capital:



[...] Com isso, o desenvolvimento das forças produtivas humanas, em lugar de beneficiar o conjunto da humanidade, redundava em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção. O panorama atual é, pois, atravessado por esta contradição: já estão disponíveis as condições tecnológicas capazes de produzir os bens necessários para manter todos os homens num nível de vida altamente confortável; no entanto, o incremento da produtividade produz o efeito contrário, provocando a exclusão e lançando na miséria um número crescente de seres humanos (Saviani, 2004a, p. 234).



O reordenamento das relações de classe beneficiaria o capital, não a força de trabalho, e para isso se instituiu na política a orientação neoliberal, que estabelecia uma nova relação entre Estado e sociedade, em que a própria educação era lançada na esfera das leis do mercado. As resistências dos trabalhadores e de suas forças políticas eram quebradas pelo desemprego e suas organizações enfraquecidas, por isso a conclusão a que chegou foi a de que “a única alternativa” era “o desenvolvimento de formas de resistência” (Saviani, 2004a, p. 235), que agora deviam ser ativas, ou seja, se manifestarem na forma de organizações coletivas e envolvendo a formulação de alternativas às medidas propostas pelo governo.

Essa estratégia implicava, para Saviani (2004a, p. 237, grifos nossos) na articulação entre as lutas das organizações educacionais com as operárias, na ocupação de espaços abertos com as lacunas ou omissões da lei, com o objetivo de reverter a situação, mesmo que não de imediato, mas “*acumulando energia* para o momento em que a correlação de forças” fosse mais favorável. A constatação de que as relações produtivas utilizavam as tecnologias avançadas para beneficiar o capital, aumentando sua produtividade, em detrimento da força de trabalho, resultou numa estratégia de resistência ativa que pressupunha a ocupação de espaços na lei e o acúmulo de energias para realizar alterações no âmbito político, que transformassem as condições estruturais da educação brasileira quando as condições objetivas fossem mais favoráveis.

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade *depende de nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente*. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em *construir uma nova relação hegemônica* que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (Saviani, 2004a, p. 238, grifos nossos).

Havia uma estratégia que sobrevalorizava a atuação nos espaços políticos, e que exigia por isso a alteração dos conceitos de Estado e partido, pois agora tratava-se de obter a hegemonia na sociedade, por intermédio dos organismos da sociedade civil. Assim acreditavam ser possível forjar uma “nova vontade política” que alteraria a conjuntura atual. Os limites estruturais dessa proposição foram ignorados, pois a determinação econômica, tanto sobre o Estado quanto sobre a própria organização da sociedade civil, foi abstraída nessa estratégia.

A produção teórica da PHC vai refletindo essas contradições internas na sua lógica argumentativa. Enquanto num momento se admite que as possibilidades da revolução microeletrônica são obstaculizadas



elas relações de produção capitalistas, em outros essas possibilidades são reapresentadas como exigências do próprio capitalismo. Foi o que ocorreu numa entrevista concedida por Saviani (2010c) no ano 2000, ao analisar a reforma do ensino médio de 1997, que separou a formação geral do ensino profissional. Ele considerou a reforma um retrocesso, já demonstrado inclusive pelo fracasso da reforma instituída pela Lei 5692, de 1971, cujo objetivo era reduzir custos, pois a política econômica estava voltada para o ajuste das contas públicas, não para a área social. Diante disso, ela não atendia nem mesmo ao capital:

Obviamente, as finalidades antes apontadas *não atendem às necessidades da sociedade*, seja a sociedade que queremos construir, *seja esta mesma sociedade* configurada a partir do desenvolvimento capitalista, de modo especial no contexto atual *já de algum modo marcado pelo fenômeno denominado “reconversão produtiva”*. Com efeito, [...], o mercado de trabalho requer, cada vez menos, técnicos com formação profissional específica, demandando, ao contrário, crescentemente profissionais com formação geral mais ampla e de nível escolar mais elevado (Saviani, 2010c, p. 122, grifos nossos).



Ora, da forma como a situação concreta foi apresentada aqui, a formação mais ampla não era uma “possibilidade” da revolução microeletrônica, mas sim uma “exigência” das próprias “relações de produção capitalistas”. Cai por terra, o argumento de que a contradição era entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações produtivas configuradas pelo capital, gerando várias contradições internas nessa análise.

Em outra entrevista, desta vez ao Jornal da Unicamp, em 2002, Saviani (2010c,) criticou o viés assistencialista das atuais políticas educacionais, explicando seus componentes econômico-financeiro e ideológico. No primeiro tratava-se de adequar o país ao capitalismo financeiro, canalizando os recursos públicos para o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, em detrimento das necessidades sociais, que eram transferidas para a sociedade. Quanto ao componente ideológico, en-



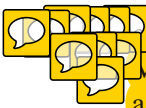
tendia-se que a população seria integrada informalmente na sociedade que atingira um alto grau de desenvolvimento tecnológico, pois as máquinas faziam boa parte do trabalho e seu gerenciamento dependia de um número restrito de técnicos e intelectuais.

Nessa visão ideológica, a população não necessitaria do acesso aos conhecimentos sistemáticos e nem seria conveniente, devido aos custos desnecessários que isso implicaria. Bastava o conhecimento pragmático, o desenvolvimento de sua capacidade de adaptação, pois o fundamental era ser empregável, “ter flexibilidade e capacidade de adaptação”. A situação vivida era essa, por isso ele sugeriu que se pensasse em suas consequências para a escola, ou seja, se isso indicava que a sociedade estava mudando e com ela “a natureza da escola também”.

Apesar de considerar essa uma questão pertinente a ser investigada, isso foi condicionado ao fato “de nós não entregarmos os pontos facilmente, de não entrarmos nessa onda até certo ponto atraente” (Saviani, 2010c, p. 170). Sua proposta se manteve: lutar pelo aumento dos recursos para a educação por meio da estratégia de resistência ativa. Interessante verificar que o fato de não ser necessária uma formação ampla e consistente para a maioria das pessoas na sociedade capitalista foi interpretado como um enunciado de viés ideológico. Apesar disso, acabou admitindo a necessidade de investigar isso, desde que não se “entregassem os pontos” facilmente. Como a estratégia de luta permanece a mesma, apesar de uma nova leitura da realidade concreta ser sugerida, somos obrigados a problematizar sua validade real e até sua coerência lógica, pois sua proposição de luta prática não serve a esse possível contexto, ela não é independentemente das condições objetivas a enfrentar.



As teses do trabalho como princípio educativo, da proposta do ensino politécnico e do saber como meio de produção foram reafirmadas e articuladas em 2003, no texto intitulado *O choque teórico da politécnica*. Procurando demonstrar a validade política da politécnica nos dias atuais, Saviani (2003c, p. 147) articulou-a à luta pelo socialismo, reafirmando-a como uma “concepção de educação que busca, a partir da própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação”.



Historicamente analisou as transformações da base material em curso, denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução Microeletrônica”, que teriam transferido as funções intelectuais para as máquinas. Isso provocara o surgimento do “trabalhador em geral” e “a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral” (Saviani, 2003c, p. 148), pois agora a base produtiva necessitava da universalização da escola unitária e da formação omnilateral.

As relações sociais vigentes, todavia, apontavam na direção contrária, porque a propriedade privada dos meios de produção dificultava “a generalização da produção calcada na ampla incorporação das tecnologias avançadas”, além de impedir “a universalização da escola unitária”, o que podia ser explicado pela “luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena” (Saviani, 2003c, p. 149).



Assim ele sintetiza a contradição atual que marcaria as relações entre educação e o trabalho:

[...] O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. *Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital* segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição. [...] (Saviani, 2003c, p. 149, grifos nossos).



Ele explicou que a burguesia resolvera isso com o taylorismo e fordismo, na “Segunda Revolução Industrial”, graças à expropriação

do saber dos trabalhadores, tese que permaneceu inalterada. Agora o fordismo cedia lugar ao toyotismo, flexibilizando o trabalho e trazendo a chamada “qualidade total”, obtendo maior extração da mais-valia, mais desemprego e mais exclusão. Nessa situação a opção era resistir e lutar pela transformação, o que exigia uma organização voluntária e consciente que não podia prescindir da educação e da politecnia.

A tese do saber como meio de produção permaneceu no constructo teórico da PHC, justificando as contradições entre a exigência que é posta no processo produtivo e o impedimento de sua realização. Nessa argumentação é ultrapassada a análise exclusivamente política dos problemas existentes, mas a partir de um pressuposto fundamental que é problemático, como já vimos.

A questão em jogo se refere aos desdobramentos estratégicos dessa análise, pois sua afirmação leva ao equívoco de supor que a universalização da escola pública geraria uma contradição insolúvel na sociedade capitalista, já que ameaçaria o pressuposto material da propriedade privada dos meios de produção. Autores da PHC questionaram a crítica feita aos desdobramentos estratégicos dessa tese, sob o argumento de que se afirmava apenas que a luta por um sistema público de ensino entrava em contradição com a lógica da sociedade capitalista.

[...] Somente uma imensa vontade de não entender o que está escrito poderia levar alguém a interpretar o raciocínio

de Saviani como se ele estivesse afirmando que a escola pública pode alcançar na sociedade capitalista a plena socialização do saber sistematizado e que, quando isso ocorrer, a escola terá produzido a passagem do capitalismo ao socialismo. [...] (Duarte et al., 2012, p. 109).

Apesar dessa afirmação não ser condizente com o teor das críticas, o problema de fundo que permeia esse conjunto da argumentação e que foi devidamente apontado era a crença de que a luta pelo acesso à escola pública entraria em contradição com a sociedade capitalista, contribuindo assim para a superação dos fundamentos desse modo de produção, pois afetaria suas bases, já que socializaria os meios de pro-



dução. Não há distorções nessa afirmação, que é recorrente e literal em Saviani (1994a, p. 160, grifos nossos): “Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção”. Se isso fosse real, não haveria de fato a instauração do socialismo, superando-se as bases fundantes da relação do capital?



Diante das críticas mais recentes, a PHC acabou por realizar uma alteração sutil nos termos em que a questão é apresentada, o que não afetou, entretanto, o conjunto de sua argumentação lógica e de sua estratégia política. O conhecimento deixou de ser apresentado como um meio de produção para se tornar “parte dos meios de produção”, já que estes “contêm conhecimento científico objetivado”. A partir dessa nova formulação a PHC reafirmou a defesa da escola pública, mas de forma mais ponderada, em que a “luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (Duarte, 2012, p. 154).

No que se refere aos aspectos mais gerais não temos grandes discordâncias com estes enunciados, pois o intuito da análise não é o de negar a importância do conhecimento para a humanidade e para um projeto revolucionário, desde que este esteja articulado no interior de um projeto político-estratégico adequado às necessidades reais. O que está sendo problematizada é a afirmação de que o simples acesso ao saber abalaria as bases da sociedade capitalista, já que ele seria um meio de produção. Se esse pressuposto fosse verdadeiro, a luta pela escola pública seria, de fato, um caminho para o socialismo, pois graças a ela os fundamentos do próprio capital estariam abalados, pois os trabalhadores seriam proprietários de meios de produção. A materialidade das relações existentes, contudo, já derruba tal tese, visto que um alto nível de formação não assegura às minorias que o obtém a condição de pertencer à classe capitalista. Além disso, a burguesia não precisa deter o conhecimento, mas sim o capital necessário para ir ao mercado e comprar os meios de produção e as forças de trabalho que adquiriram esse conhecimento, a fim de iniciar o processo de exploração do trabalhador, a única fonte de produção da mais-valia. As



debilidades na compreensão dos fundamentos do capital acabam por contribuir para que a PHC supervalorize a escola no processo de transformação social, afetando radicalmente suas proposições estratégicas.

Também acreditamos que não é possível separar os meios de produção do conhecimento que lhes é inerente, por isso a assertiva da PHC torna-se destituída de sentido. O pressuposto da socialização do conhecimento pela escola, aí separado dos meios de produção, não poderia garantir sua socialização, já que estes estão sob a propriedade privada de uma classe social em decorrência da relação social do capital que está posta pela história, e não pela ausência de conhecimento. O fato de os trabalhadores dominarem os conhecimentos científicos que estão incorporados aos meios de produção, bem como conhecerem os processos de trabalho por inteiro, inclusive em seus fundamentos científicos, não muda a relação mediada pelo capital. Ao contrário, isso pode até beneficiar os capitalistas, que contam assim com uma força de trabalho ainda mais qualificada para fazer frente às demandas da concorrência intercapitalista.

Além desse problema em relação aos meios de produção, outra fragilidade teórica da PHC se refere ao trabalho concreto. Balizar nosso enfrentamento às relações sociais mediadas pelo capital a partir dessa categoria é no mínimo insuficiente, pois sequer chegamos a apreender os fundamentos da compreensão do valor, baseado no trabalho abstrato. Este último, por sua vez, não só está ausente das discussões e compreensões apresentadas pela PHC – no âmbito das análises do trabalho na sociedade capitalista, que se limita a discutir o processo de trabalho em geral, como categoria fundante do ser social –, como é abordado de maneira vaga quando aparece.

Saviani (2011g, p. 21) proferiu uma conferência de abertura no VIII Seminário Nacional do Histedbr, em 2009, quando então discutiu a transformação histórica, os modos de produção e a educação. Ao analisar o advento da indústria moderna, afirmou que nesse momento as funções próprias do trabalho manual foram transferidas para as máquinas, o que fez com que “os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano” fossem incorporados às máquinas, mecanizando as operações manuais. Como a máquina materia-

lizou as funções intelectuais no processo produtivo, a escola foi a via encontrada para se generalizar as funções intelectuais na sociedade. Assim explicou como o trabalho tornou-se abstrato nesse processo:

[...] Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho, assim organizado, e o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: *o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos*, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana (Saviani, 2011g, p. 22, grifos nossos).

Esse foi um dos **únicos momentos em que foi abordado “o caráter abstrato do trabalho”**, ao que tudo indica sem nenhuma intenção de relacioná-lo com o trabalho abstrato produtor de valor na sociedade capitalista. Esse é o **limite da discussão, a nosso ver, que sequer se aproxima da essência da lógica do capital**, dificultando, portanto, a elaboração de uma estratégia política consistente de enfrentamento⁶.

 O conceito de trabalho abstrato foi explicitado por Marx (1985a) já no primeiro capítulo de *O capital*, que em nossa leitura é essencial para o entendimento das demais discussões, já que são suas bases fundamentais. Tal estudo nos parece primordial, pois nem sempre é retomado em extensão e profundidade nas análises marxistas. O próprio Marx, no prefácio à primeira edição, **advertiu para a dificuldade de compreensão** dessa parte de sua obra: “Todo começo é difícil; isso vale para qualquer ciência. O **entendimento do capítulo I, em especial a parte que contém a análise da mercadoria, apresentará, portanto, a dificuldade maior**” (Marx, 1985a, p. 11).

 Marx desvendou aí o que é a mercadoria, um objeto externo, uma coisa que satisfaz necessidades humanas, ou seja, que tem valor de uso. O fato de um objeto conter um valor de uso é pressuposto

⁶ Curiosamente, nesse momento o autor não discutiu as transformações recentes decorrentes da chamada “era das máquinas inteligentes”, quando então, de acordo com os textos analisados anteriormente, teriam sido transferidas também as funções intelectuais para as máquinas, possibilitando ao homem atingir a esfera do não trabalho. Não houve articulação entre o caráter abstrato do trabalho e essas assertivas.

para que ele seja mercadoria, seja comprado por alguém; mas não significa, por isso, que todo valor de uso seja uma mercadoria. Se eu produzir um valor de uso para o autoconsumo, para meu uso, não é uma mercadoria.



Nesse momento da exposição, Marx (1985a, p. 46) preconizou que, para ser uma mercadoria, o objeto deveria ter também um valor de troca, ou seja, expressar uma proporção determinada na qual “valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie”, e essa relação pode variar no tempo e no espaço. A troca pressupõe, portanto, a existência de mercadorias com valores de uso diferentes, ninguém troca arroz por arroz. O valor de troca, entretanto, não pode ser determinado por sua propriedade natural, corpórea, pelo seu valor de uso. É preciso reduzir as mercadorias a algo que seja comum às duas espécies diferentes, pois se o seu valor de uso é distinto, cada uma tem propriedades diferentes. Analisando todas as possibilidades, Marx (1985a, p. 47) conclui que só resta a elas uma propriedade comum: “a de serem produtos do trabalho”.

Se a propriedade comum às diferentes mercadorias é o trabalho humano, como estipular seu valor se há diferenças de trabalho também? Marx concordou que o trabalho produtivo humano concreto se diferencia para dar o caráter útil dos produtos distintos, ou seja, há diferentes formas de trabalho: marceneiro, costureira, etc. Por isso, para chegar ao seu valor, é necessário abstrair o caráter útil dos produtos do trabalho bem como o caráter útil dos trabalhos nele representados, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos. Eles precisam ser reduzidos em sua totalidade a igual trabalho humano, que Marx (1985a, p. 47) denominou de “trabalho humano abstrato”.

O conceito de trabalho abstrato auxilia na compreensão de como ele é determinado. Ele representa a “substância social comum” que faz parte de todas as mercadorias, que as tornam valores, valores mercantis. Não há nada material que as torne comum, apenas o fato de serem produtos do trabalho humano, isso lhes dá o valor que é utilizado como parâmetro na relação de troca. Os produtos dos diferentes trabalhos resultam em objetivações, que acabam por não revelar as

diferentes formas de despendar a força de trabalho, formando apenas o que Marx (1985a, p. 47) denominou de “simples gelatina de trabalho humano indiferenciado”, ou “trabalho humano abstrato”.

Na relação mercantil, portanto, o que há de comum na troca de mercadorias é o seu valor. Então o que determina o valor de cada uma das mercadorias, na concepção marxiana, é o trabalho humano abstrato que está nela objetivado ou materializado. Para medir seu valor é necessário calcular o quantum de trabalho nela contido, medindo seu tempo de duração (hora, dia). Esse tempo não pode se referir ao trabalho individual, concreto, mas sim ao trabalho abstrato, que é trabalho humano igual. Ele é calculado pela “força de trabalho socialmente média, contanto que na produção de uma mercadoria não consuma mais que o trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário” (Marx, 1985a, p. 48) para produzir determinado valor de uso. Essa é a lei do valor marxiana, cuja importância é essencial para começarmos a entender a complexidade das relações capitalistas de produção da vida. Trata-se apenas do primeiro capítulo da obra, que tem inúmeros desdobramentos, cuja análise foge aos objetivos desse trabalho. O que procuramos demonstrar foi a insuficiência de uma análise restrita ao trabalho concreto, o que traz limites às discussões da PHC.



Recentemente, em debate com Tumolo acerca da tese do trabalho como princípio educativo, Saviani (2012b, p. 178) procurou esclarecer teoricamente as controvérsias nesse aspecto, explicitando melhor seu entendimento da questão. Ele procurou discutir o caráter do trabalho na sociedade capitalista para então advogar que o trabalho que se erige como princípio educativo hoje é “o trabalho produtivo sobre a base da indústria moderna”. Ele acreditava que a união entre a educação e o trabalho produtivo da indústria moderna era um tema próprio da obra marxiana, pois se ele gerava destruição para os trabalhadores, também abria novas possibilidades.

O problema é que sua argumentação já partiu de um pressuposto equivocado e que é básico e fundamental para entender a lógica do capital: a ideia de que “a produção de valores de uso é, sob a égide do capital, indissociável da produção de valores de troca” (Saviani,

2012b, p. 174)⁷. Foi no capítulo primeiro de *O capital* que Marx (1985a) abordou essa questão, esclarecendo que o valor de troca é indissociável do valor de uso, mas que o inverso não é verdadeiro. O valor de uso existe independentemente do valor de troca, em qualquer forma histórica de sociabilidade humana.

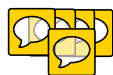
[...] Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social [...] (Marx, 1985a, p. 49).

Ao que tudo indica o que ocorreu foi uma confusão entre valor de uso e a unidade de valor de uso e valor, que é a mercadoria. Aparentemente esse é um simples equívoco, mas suas consequências são desastrosas para o entendimento da relação de produção própria do capital e de suas consequências para a educação. Isso porque ao falarmos da produção de valores de uso estamos transitando na esfera do trabalho concreto e de suas inúmeras especificidades. Já ao falarmos de unidade de valor de uso e valor, necessariamente temos que avançar na compreensão acerca do trabalho, pois agora é indispensável compreender o trabalho abstrato, que é a fonte de produção do valor. O texto não indica nenhum avanço teórico nesse sentido, pois sequer aborda o conceito de trabalho abstrato, além de acabar indicando que “na sociedade burguesa o princípio educativo, isto é, o elemento ordenador da forma de organização da educação, não são a igualdade e a liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2012b, p. 175-176). Se esse é o entendimento, o trabalho abstrato é o princípio educativo para a PHC, o que abala pela base a própria defesa da politecnia, toda ela embasada na concepção de trabalho concreto.

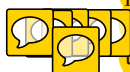
⁷ Observe-se que essa afirmação já fora objeto de revisão do autor. No artigo original, publicado inicialmente na *Revista Germinal*, em 2011, o teor da análise era ainda mais problemático, pois se referia a todas as formas sociais. Nas palavras de Saviani (2011h, p. 9): “Quanto ao primeiro aspecto, como assinala Marx, a produção de valores de uso é indissociável da produção de valores de troca”.



Não se trata de simples discussões teórico-acadêmicas, como esperamos estar demonstrando, mas sim de entender a lógica interna do modo de produção capitalista para que possamos fazer um enfrentamento radical a ela. Para isso o conhecimento preciso da realidade é fundamental e aí já se apresenta um problema basilar que atravessa as proposições políticas da PHC como um todo. Nesse sentido, estamos de acordo com Saviani ao distinguir a posição marxista sobre educação:



[...] Com efeito, o que se quer afirmar com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. [...] (Saviani, 2012b, p. 175).



Nosso entendimento acerca da forma de trabalho própria da sociabilidade do capital, todavia, é distinta da apresentada pelo autor e, conseqüentemente, nos levará a proposições de ação político-educacional distintas. A nosso ver, o trabalho abstrato, o trabalho produtivo moderno, não pode ser o princípio educativo de uma proposta revolucionária, mas sim a sua crítica e superação. Curiosamente, o mesmo fragmento marxiano utilizado por Saviani (2012b) para defender a posição do autor pode ser empregado para justificar nosso posicionamento, pois a nosso ver o autor não quis demonstrar as conseqüências destrutivas da forma de trabalho capitalista e suas positivities. Ao contrário, em nosso entendimento o que ele afirmou foi que a emancipação humana só é possível justamente com sua destruição, sua superação por outra forma de trabalho que possibilite o desenvolvimento humano integral:



Este é o aspecto negativo. Mas se a variação do trabalho só se impõe agora como uma lei natural sobrepujante e com o efeito cego e destruidor de uma lei natural que encontra obstáculos por toda parte, a indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos



trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. *Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho;* substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (Marx apud Saviani, 2012b, p. 177, grifos nossos).



A revolução, portanto, é indispensável para superar essa forma de trabalho. As debilidades teóricas acerca da compreensão das relações sociais permeadas pela lógica do capital também se expressam, a nosso ver, na análise original que o autor fez acerca das crises capitalistas, apresentada em 2001, por ocasião da abertura de outro Seminário do Histedbr. Saviani (2002c, p. 18) identificou aí a especificidade das transformações do capitalismo na fase atual: “trata-se do grau de controle que logrou deter a grande burguesia sobre as crises cíclicas do capitalismo”.

Explicou então que na época de Marx supunha-se que as crises capitalistas criariam as condições objetivas para a revolução proletária, mas que isso se alterara “radicalmente após a grande depressão de 1929 no que se refere à consciência burguesa das crises e à sua capacidade de exercer controle sobre elas” (Saviani, 2002c, p. 19). Keynes combinara a regulação da economia pelo Estado com a economia de mercado, planejando racionalmente as atividades econômicas, visando evitar as crises ou ao menos controlá-las. Após a crise de 1970 a posição de Hayek ganhara destaque, defendendo a não intervenção do Estado na economia. Em ambos os casos, houve a intervenção dos organismos internacionais, que gerenciavam o desenvolvimento e as crises do capitalismo.



O autor explicou o contexto atual, chamado de “era das máquinas inteligentes”, retomando suas potencialidades para a educação e para



a liberação humana “para a esfera do não trabalho”, bem como as dificuldades de generalização de uma produção pautada em tecnologias avançadas. O toyotismo introduzira a acumulação flexível, deslocando o controle dos sindicatos e do Estado para as próprias empresas, convertendo o avanço tecnológico “em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle” (Saviani, 2002c, p. 21). A educação que tenderia à escola unitária era então determinada pelo mercado capitalista, o que ele passou a chamar de “concepção produtivista em educação”. A concepção de desemprego também sofreu uma alteração considerável nessa análise da realidade concreta do capitalismo atual:

O desemprego, desse modo, deixa de ser considerado um fator de crise (como no período anterior, quando as políticas de pleno emprego eram vistas como solução para a crise) para converter-se agora em um dos elementos do processo de controle das crises que aciona o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional (Saviani, 2002c, p. 21-22).

O Estado agora buscava a produtividade com o mínimo de dispendio, transferindo responsabilidades na esfera educacional, ao apelar à benemerência e ao voluntariado, sem perder o controle sobre ela, graças à concentração das avaliações em suas mãos. A conclusão era a de que agora a burguesia detinha o controle sobre as crises do capital, alternando ou combinando períodos de crescimento e recessão, neutralizando assim as lutas da classe trabalhadora (Saviani, 2002c).

A análise marxiana desenvolvida na obra *O capital* apontou as características fundamentais da lógica do capital. Este é constituído de uma complexa relação social que mantém contradições insolúveis devido à sua própria lógica interna, como procuramos sintetizar no primeiro capítulo. O capital é incontrolável, insaciável, sendo impossível mantê-lo sob controle. Os acontecimentos do início do século XXI falam por si, derrubando a interpretação de Saviani

(2002c), pois as crises capitalistas eclodiram e ameaçaram inclusive as grandes economias mundiais, comprovando a impossibilidade de seu controle pela política econômica mundial. Essa afirmação carrega em si, novamente, uma supervalorização da política, que fica dotada da capacidade de exercer esse controle, que é econômico, invertendo a determinação estrutural mais elementar do constructo teórico marxiano. De acordo com Lazarini,

A simples sugestão de algo dessa natureza indica a plethora de problemas teórico-políticos que podem advir de tal compreensão e os descaminhos que ela pode provocar. Para ficar apenas no problema essencial a respeito da questão ora discutida, a produção e reprodução do capital torna-se, para Saviani, um brinquedo nas mãos da política econômica dos Estados hegemônicos e das instituições econômicas a eles correlatas. Levada às últimas consequências, essa posição preconiza que as políticas econômicas dos Estados capitalistas dos países economicamente hegemônicos e os organismos financeiros internacionais que atuam sob o controle daqueles estados podem manipular e controlar ao seu bel prazer as contradições imanentes à forma social do capital e, assim, “alternar deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combinar crescimento em alguns países e recessão em outros”. Quando na realidade se passa exatamente o contrário, ou seja, as políticas econômicas dos Estados dominantes, auxiliados por seus instrumentos econômicos internacionais, procuram, a qualquer custo, evitar o impossível, ou seja, a explosão de crises de acumulação (Lazarini, 2010, p. 477-478).

Também discordamos da análise feita pela PHC acerca da questão do desemprego e de suas funções diante das crises do capital. Em nosso entendimento, não houve alterações nas funções exercidas pelo desemprego no âmbito das crises do capital. A inevitável destruição de capital constante e também de capital variável, ou seja, de força de trabalho humana, continua sendo parte fundamental das estratégias necessárias para que o capital saia da crise, enfrentando suas causas e retomando assim sua valorização. Nesse processo são

eliminados meios de produção, empresas capitalistas, forças de trabalho, aumentando a taxa de desemprego. A análise marxiana das crises parece-nos mais atual do que nunca, por isso discordamos radicalmente do autor, ao postular que houve mudanças substanciais nesse sentido. É sintomática a posição da própria classe capitalista, representada pelo setor financeiro mundial, ao dar-se conta da necessidade de entender profundamente a lógica do capital e de suas crises. George Magnus, assessor econômico sênior da União dos Bancos Suíços, admitiu em agosto de 2011 a necessidade de conhecer os fundamentos marxistas da crise:



Os dirigentes políticos que lutam para compreender a avalanche de pânico financeiro, os protestos e outros fatos que afligem o mundo deveriam estudar a obra de um economista morto há muito tempo: Karl Marx. Quem reconhecer estarmos frente a uma das grandes crises do capitalismo, estará mais preparado para examinar seus detalhes e buscar as saídas (Magnus, 2011, p. 1).



Uma leitura equivocada da realidade, pelas razões já apresentadas, comprometem pela raiz as análises da educação e do projeto político que se tem em vista para a classe operária. Uma simples demonstração da gravidade política que permeia essas discussões foi a utilização da tese do “trabalho como princípio educativo” para orientar e justificar a mudança ocorrida na formação da CUT. A substituição da formação político-sindical pela formação profissional foi justificada com base também nessa formulação teórica. Imprecisões na análise da lógica do capital resultaram em um desdobramento estratégico mais recente na PHC, que passou a preconizar a necessidade de adotar um novo modelo de desenvolvimento econômico para o Brasil, diante da “sociedade do conhecimento” e das necessidades criadas pela reconversão produtiva.



Como o incremento do próprio processo produtivo dependia agora da escola, tratava-se de mudar o eixo do desenvolvimento, que se supunha ser o automóvel, para a educação. Assim se garantiria o crescimento econômico, ativando a indústria e o comércio, além de maior

distribuição de renda, igualdade social, trazendo antídotos para os problemas sociais, como a violência, a degradação da natureza, etc. Essa era a exigência posta pelo desenvolvimento econômico hoje e essa argumentação estratégica passou a compor a produção teórica da PHC na última década, mantendo-se até hoje, como demonstramos a seguir.



4.2.3 O desenvolvimento nacional e o combate ao neoliberalismo

A articulação entre a educação e o desenvolvimento não é recente na obra de Saviani. Desde sua tese de doutorado, em 1971, ela esteve presente, o que era compreensível, já que se tratava da década de 1970, momento em que o autor ainda se aproximava do materialismo histórico e possivelmente estava sob a influência das teses desenvolvimentistas.

Naquele período, o principal problema relacionado à educação e que a tornava fundamental na defesa do autor, era o do desenvolvimento, pois ela seria um elemento importante para romper com o “subdesenvolvimento” do país (Saviani, 1973). Não havia naquele momento nenhuma referência explícita à necessidade de superação do capitalismo por parte do autor, o que é significativo diante da manutenção dos mesmos temas de debate: a necessidade de implantar um sistema de ensino e de elaborar uma pedagogia “revolucionária”.

A relação entre a implantação de um sistema nacional de educação e o desenvolvimento econômico do Brasil reapareceu na sua produção atual. Na primeira metade da década de 1990 a ausência de um sistema educacional unificado foi apontada de novo como um impedimento para o desenvolvimento brasileiro, e embora ele acreditasse que naquele momento sua implantação enfrentasse “resistências acirradas, oriundas dos setores conservadores vinculados ao atual governo federal”, essa luta estava sensibilizando até aquela “área mais recalcitrante da ‘Intelligentia’ nacional representada pelo empresário”, graças às necessidades criadas com a incorporação das novas tecnologias nas empresas. Foi quando Saviani (1994b, p. 166, grifos nossos) preconizou que, “*sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não se-*

rá possível modernizar o parque produtivo nacional”, inviabilizando nossa modernização tecnológica, o aumento da produtividade e nosso ingresso no “Primeiro Mundo”.

Apesar de nesse momento também não se referir explicitamente à superação do capitalismo, essa discussão já estava presente em sua produção nesse período e também em sua teoria educacional, pois ele se colocava abertamente a favor da construção do socialismo. Não ficou explícito nesse texto, no entanto, como as novas tecnologias e o sistema nacional de educação poderiam interferir em um processo revolucionário, pois a preocupação maior era com o desenvolvimento do país e das próprias empresas capitalistas, o que subentende a ampliação do próprio capitalismo. O fato de que essa problemática do desenvolvimento do país associada à questão do sistema educacional esteja presente desde sua tese até a sua produção mais recente, indica o quão importante é essa relação no conjunto de sua obra. Em sua elaboração teórica, a função atribuída à educação nesse processo é a de criar as condições para modernizar a produção nacional, invertendo a posição da educação frente à economia. Para Lazarini,

[...], Saviani estabelece, primeiramente, uma inversão quanto ao papel social subordinado que educação formal desempenha em relação às diretrizes econômicas e políticas que predominam em uma determinada sociedade. Saviani desconsidera que em todos os países onde ocorreram processos de industrialização capitalista e que hoje se constituem em integrantes do bloco política e economicamente dominante em âmbito mundial, seja nos pioneiros (Inglaterra, França e Bélgica), seja nos imediatamente posteriores (Alemanha, Estados Unidos, Japão e Itália), a educação formal ocupou um papel determinado pela lógica particular da economia política capitalista que neles se desenvolveu. Essa educação não constituiu condição para que tais processos se realizassem e muito menos foi ela que levou os referidos países a se tornarem potências capitalistas industriais. Ela foi condicionada pelo nível de desenvolvimento particular da economia política de cada um desses países (Lazarini, 2010, p. 393).

É inegável que a implantação dos sistemas nacionais de ensino não foi uma condição para o desenvolvimento industrial, pois só em meados do século XIX os sistemas nacionais de ensino se consolidavam nos países centrais da economia capitalista. Segundo Leonel (1994, p. 175) o sistema de instrução pública só se efetiva na França “com a lei de 16 de junho de 1881, que institui a gratuidade do ensino, e a lei de 28 de março de 1882, que institui a obrigatoriedade e a laicidade dos programas”, num processo longo e contraditório que adaptou a escola ao conjunto de acontecimentos políticos, sociais e econômicos⁸.

Gouveia (1994) também problematizou a afirmação de Saviani, no seminário em que o texto de Saviani foi apresentado, sobre a elevação do nível de escolaridade como consequência da Revolução Industrial, cotejando essa afirmação com dados históricos. Estes demonstram que, apesar da criação de algumas escolas no sul da Inglaterra antes do surto industrial, as invenções tecnológicas que surgiram não vieram das universidades da época.

Ainda na década de 1990, ao apresentar a proposta alternativa do PNE, Saviani (2002b) propôs a luta por outra política educacional, que superasse a lógica de mercado. O objetivo era promover a democratização, adotar a “racionalidade social”, que dependia de um projeto de desenvolvimento centrado no homem, não no mercado.

Em entrevista concedida em 2005, Saviani (2010c) indicou certa impaciência com as resistências às suas propostas de duplicação do PIB investido na educação, que fariam com que ela assumisse uma efetiva

⁸ Para Leonel (1994) essa escola imposta pelo Estado atraiu no início tanto forças reacionárias quanto espíritos liberais, que pareciam combater o que eles mesmos faziam sem entender. Para salvar a sociedade – ameaçada pelos recentes conflitos como a revolução de 1848 e a experiência da Comuna em 1871 – o princípio da liberdade era posto em xeque, e alguns abriam mão desse direito em nome da necessidade, da ordem, sendo favoráveis à educação popular, enquanto outros eram contrários a ela em nome desse princípio. Quando a escola se democratiza ela incorpora todas as classes, portanto, “não pode ser pensada senão para o indivíduo na sua dualidade contraditória de homem e cidadão” (Leonel, 1994, p. 235) e sua função é preencher o que a sociedade não é mais capaz de desempenhar por si própria, formando o cidadão virtuoso em oposição ao indivíduo egoísta, esse educado no terreno propriamente humano da luta pela vida.

prioridade política. As objeções se concentravam na sua inviabilidade, devido aos escassos recursos do país e às suas imensas carências. Ele se opôs a ambas, pois considerava que o Brasil não era pobre, era injusto. Naquele momento essa era a análise do problema existente:

Enfim, estou convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país. Se quisermos, de fato, promover o desenvolvimento do Brasil, obviamente, a partir de suas bases econômicas, é preciso definir o fator estratégico a partir do qual todas as energias da nação serão mobilizadas.

Considerando o reconhecimento consensual de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. [sic] Sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações, inclusive as empresas, perdendo em produtividade, acabam tragadas na voragem da competitividade. Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Assumamos, pois, esse consenso, o que implicará eleger a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento será o investimento maciço na educação. [...] (Saviani, 2010c, p. 245).

Desse modo ele acreditava que a educação não competiria com os outros setores, pois atacaria de frente todos os problemas. O número de escolas seria ampliado, professores seriam contratados, atacando o desemprego, e as crianças saíam das ruas e do assédio do tráfico de drogas, resolvendo a questão da segurança. Além de melhorar a qualidade do ensino, “incluiria” os indivíduos na sociedade e melhoraria a “competitividade” das empresas.

[...] Mas, principalmente, estaremos atacando todos os demais problemas, pois estaremos promovendo o desenvolvimento econômico, uma vez que esses milhões de pessoas com bons salários irão consumir e, com isso, ativar o co-

mércio que, por sua vez, ativará o setor produtivo (indústria e agricultura) que irá produzir mais, contratar mais pessoas. Com isso, também crescerá exponencialmente a arrecadação de impostos com os quais o Estado poderá resolver os problemas de infraestrutura não apenas de transporte, mas também de energia, abastecimento, meio ambiente etc. e arcar com os programas sociais destinados aos agora reduzidos grupos de não incluídos nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país. [...] (Saviani, 2010c, p. 246).

Assim ele lançou o desafio aos que proclamam a importância da educação mas que a negam na prática, principalmente à “classe” política, como já visto: “Ou assumimos essa proposta, ou devemos deixar cair a máscara e pararmos de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos” (Saviani, 2010c, p. 246). O elemento econômico é determinado pela educação e a bandeira liberal do desenvolvimento econômico é assumida pela PHC, mesmo tendo o autor afirmado que o problema do Brasil não era a falta de recursos. Da forma como foi apresentada a questão, é visível o reformismo dessa estratégia política, que auxilia claramente na expansão do capital, já que não altera substancialmente a base material dessa forma de produção. Poder-se-ia supor ainda que o autor aderiria inclusive à própria “teoria do capital humano” burguesa, que concebia a educação como investimento e como fator de desenvolvimento, além de compactuar do apelo ideológico contido na expressão “sociedade do conhecimento”, à qual não elaborou nenhuma crítica. A cobrança, novamente, era quanto ao fato de isso estar presente nos discursos políticos, mas de não se efetivar na prática.

A mesma análise dos problemas econômicos e educacionais foi reiterada em 2007, propondo que se assumisse o discurso dominante e assim priorizasse a educação. Tratava-se de radicalizar o discurso burguês e aqui Saviani (2008b, p. 324) de novo se utilizou da ironia, mas deixando claro que ela estava “na forma em que foi enunciada” a questão, não no conteúdo, pois o desejo era de “cobrar coerência aos portadores desse discurso”.

Em matéria publicada no ano seguinte na revista *Educação*, Saviani (2008d) relacionou o desenvolvimento econômico da Coreia do Sul com o investimento que fizeram em educação, sinalizando que o Brasil deveria fazer o mesmo para obter esses ganhos, só faltando para isso “vontade política”. A ideia de criar um “círculo virtuoso de desenvolvimento” (Saviani, 2011b, p. 211) por meio do investimento maciço em educação foi reiterada e passou a constar em vários textos e entrevistas posteriores. A proposta elaborada foi a “mudança do modelo de desenvolvimento econômico”, que deveria substituir o eixo atual, o automóvel, pela educação. Além de atacar os problemas já apontados anteriormente, também obteríamos “maior distribuição de renda” e “igualdade social”.

Em suma, cabe entender que a *educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo*. Portanto, não faz sentido a dicotomia entre educação e economia como se o investimento em educação configurasse a retirada de recursos que seriam destinados ao desenvolvimento econômico. [...] A educação não compete com os demais setores. [...] Ao contrário. Tomando-se a *educação como o eixo do projeto de desenvolvimento do país*, ela será o ponto a partir do qual serão atacados e resolvidos todos os demais problemas. O que está em causa é a *mudança do modelo de desenvolvimento econômico*. Até agora o modelo vem tendo por eixo o *automóvel*, o que se evidencia no fordismo, depois substituído pelo toyotismo, [...]. A *mudança desse eixo para a educação* permitirá um desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social e, além de não apresentar efeitos colaterais negativos, já traz consigo o antídoto aos efeitos negativos como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc. (Saviani, 2011b, p. 212, grifos nossos)

O universo ideológico liberal é assumido nessa estratégia proposta pela PHC, configurando um projeto político que sequer acenou com a necessidade de superação da relação social do capital. Por meio da educação seriam atacados todos os demais problemas, tanto

os econômicos quanto os sociais. No âmbito social verificam-se os limites dessas aspirações, que ficam indiscutivelmente no âmbito de uma estratégia reformista: estimular a igualdade social, uma maior distribuição de renda, o “desenvolvimento sustentável”; o que não pressupõe a superação nem da divisão em classes e nem da relação social do capital.

O entendimento de tal formulação no interior de uma proposta que se situa no campo da luta socialista requer um esforço de compreensão para captar o projeto político-estratégico da PHC. Um elemento importante para isso foi fornecido por Saviani (2010a, p. 255) ao indicar que, lutando pela educação, pelas políticas públicas, o Estado seria utilizado para “neutralizar” a apropriação privada dos bens produzidos, apontando assim para a “socialização da economia” e, no limite, para a própria “superação do capitalismo”. É no interior dessa lógica que se torna possível entender a proposta de mudança do eixo do desenvolvimento econômico para a educação.

O próprio autor foi explícito ao atribuir a essa proposta uma vinculação com a luta socialista e para isso recorreu à tese do “saber como meio de produção”. A justificativa para defender o desenvolvimento do país, como vimos, foi a de que “por esse caminho estaremos solapando a própria base do sistema capitalista, uma vez que, socializando o conhecimento, que é uma força produtiva, um meio de produção, estaremos contrariando o princípio da apropriação privada dos meios de produção” (Saviani, 2011b, p. 199).

O problema é que essas duas proposições partem de análises problemáticas, tanto as que se referem às possibilidades de alterações nas bases fundantes da relação do capital no interior do Estado burguês quanto às que identificam o saber como meio de produção e como força produtiva. Diante disso, consideramos que a vinculação dessa luta com o socialismo é extremamente frágil, para dizer o mínimo.

A educação assumiu uma função determinante para o desenvolvimento da produção e da economia brasileira para a PHC. Contraditoriamente, em outros momentos já citados, demonstrou-se reconhe-

cer que isso é um grave equívoco. Em uma de suas entrevistas⁹ Saviani (2011b, p. 254) também vinculou a criação do sistema nacional de educação ao desenvolvimento brasileiro, comparando-o com outros países, que “só resolveram o problema da erradicação do analfabetismo e da universalização da escola básica instituindo os sistemas nacionais. Porque o Brasil não fez isso, ele ficou para trás”.

O autor acreditava que os países desenvolvidos superaram o analfabetismo com a implantação dos sistemas nacionais de ensino, o que os colocou à frente do Brasil. A erradicação do analfabetismo aparecia associada à necessidade de “tomar um novo rumo para a educação brasileira”, quando em outra entrevista destacou no discurso da chamada “sociedade do conhecimento” que sua importância não era apenas “social, política e cultural”, mas especialmente “*econômica*”, o que “*implica, na prática, tomar a educação como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional*” (Saviani, 2011b, p. 210, grifos nossos).

A questão da erradicação do analfabetismo pelos países desenvolvidos, que num momento seria seu diferencial e o motivo do atraso brasileiro, aparece em outros momentos como questão não resolvida, ao constatar que sob o capitalismo isso não está assegurado nem mesmo pelos países desenvolvidos. Vejamos como ele se posicionou quanto a isso numa entrevista de 2010.

[...] o sistema capitalista, ao atingir na atualidade seu mais alto índice de desenvolvimento econômico e tecnológico, se tornou inerentemente excludente, o que impede que se atinja a meta da erradicação do analfabetismo. Evidencia isso a constatação de que os Estados Unidos, o país mais rico do mundo, registram uma taxa oficial de analfabetismo de 4% e convive com um analfabetismo funcional que abrange 50% dos estudantes universitários dos cursos de quatro anos de duração e 75 % dos alunos dos cursos de nível superior de dois anos de duração, conforme informações que circulam na internet. A própria Alemanha, que já havia praticamente

⁹ Essa entrevista foi concedida à Universidade Federal do Ceará, em abril de 2009, para integrar o livro *Trabalho, educação, Estado e a crítica marxista*. Fortaleza: Edições UFC, n. 3, série NTE, 2011 (Saviani, 2011b).

erradicado o analfabetismo (dados de 1982 indicavam 1%), hoje convive com uma taxa oficial entre 4 e 5% (Censo de 2000), ultrapassando os 6% entre os adultos. E além do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional com dados referentes a este último que vão de 7% na Suécia, a 14% na Alemanha, 22% na Inglaterra e 75% no Brasil, já se fala hoje num “novo analfabetismo” caracterizado pelo excesso de informações que não podem ser adequadamente processadas (Saviani, 2011b, p. 308-309).

Tais constatações o levam a rever seu posicionamento quanto à relação entre educação e economia, tornando sua argumentação frágil e problemática.

[...] É evidente que, quanto mais aumentam os índices de exclusão, o que tende a se agravar continuamente com a brutal concentração econômica nos grandes monopólios que caracteriza o capitalismo atual, a meta da erradicação do analfabetismo fica cada vez mais distante. Isso mostra que esse sistema social gera mais e mais problemas que ele é incapaz de resolver. *No limite, portanto, a erradicação do analfabetismo implica uma organização social capaz de incluir toda a população.* Isso significa que *é necessário romper com essa estrutura socioeconômica* que socializa crescentemente a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção. *Impõe-se, pois, a socialização dos bens produzidos em consonância com a socialização já efetivada das formas de produção.* [...] Estarão criadas, então, as premissas que viabilizarão a total erradicação do analfabetismo. *Enquanto houver exclusão socioeconômica, haverá exclusão educacional e o analfabetismo não poderá ser erradicado* (Saviani, 2011b, p. 309, grifos nossos).

Dependendo do que ele entenda por ruptura com essa estrutura socioeconômica, suas posições tornam-se até incoerentes. Se isso significar uma revolução na forma de propriedade, de tal maneira a superar a sociedade capitalista, então como conciliar suas propostas anteriores com essa constatação? Isso exigiria primeiro uma transfor-

mação social para depois resolver o problema educacional. Sem dúvida haveria aí uma imprecisão e oscilação em seus posicionamentos, o que tornaria a análise da PHC ainda mais complexa. Já no caso dessa ruptura significar simplesmente o rompimento com a estrutura neoliberal, por exemplo, sua posição se torna mais coerente com o conjunto de sua produção anterior. Ao que tudo indica, essa é a posição da PHC.

Como a efetivação estratégica de sua ação política exige o investimento público em educação e não entra em conflito com os interesses do capital, pois propõe mais desenvolvimento, aumento da competitividade, o grande obstáculo passou a ser o neoliberalismo. O combate às políticas neoliberais assumiu assim uma posição estratégica fundamental no âmbito da produção teórica atual. As análises mais recentes centram as críticas à tese do Estado mínimo, por oposição ao Estado Keynesiano, reivindicando a necessidade de “publicizar” o Estado e de “republicanizar” a educação. Vejamos como essas questões vão sendo articuladas desde o final da década de 1980.

A leitura das condições materiais realizada no início da década de 1990 levou Saviani (1991) a analisar o neoliberalismo de uma forma bastante distinta dos intelectuais em geral. Um primeiro aspecto se referia à denominação “neoliberal”, a qual ele se opunha frontalmente, sugerindo o termo “pós-liberal” como o mais adequado. Isso porque ele entendia o neoliberalismo como o processo que ocorrera no período posterior à Primeira Guerra Mundial, sob influência keynesiana, que supunha a intervenção do Estado para regular a economia. Defender o livre mercado e a não intervenção do Estado nas políticas contemporâneas seria, a seu ver, um retrocesso, não era moderno e “nem sequer corresponde ao movimento atual da economia capitalista” (Saviani, 1991, p. 111).

Era necessário, por isso, ocupar espaços no processo eleitoral, evitando que a direita o fizesse, além de lutar pela “publicização” do Estado, ou seja, que o público prevalecesse sobre o privado. Essa estratégia desconsiderava completamente o caráter de classe do Estado, além da determinação econômica sobre as políticas públicas, pois acreditava na possibilidade de que ocupando o governo a classe trabalhadora pudesse inverter a lógica do capital, utilizando o Estado a seu favor.

Saviani (1992) reiterou depois sua discordância com a possibilidade de implantação de um Estado mínimo, inclusive na América Latina, considerando sua implantação aqui um “paradoxo”. Ele preconizou na ocasião que essa política “neoliberal”, que para ele era “pós-liberal”, já havia fracassado nas origens, nos governos de Reagan e Thatcher, e que por isso sua adoção encarnaria um beco sem saída para a economia capitalista liberal! A luta devia se encaminhar para o controle do Estado, da produção e para o fortalecimento da escola pública, já que considerava o “Estado central para transformar a sociedade e a economia”.

A tendência neoliberal se impôs e Saviani (1996c) constatou na América Latina um processo de “modernização conservadora”, que mantivera a classe média subordinada e as classes trabalhadoras reprimidas nos anos de 1960 e 1970. O que estava em curso agora era a tendência às privatizações e municipalização da educação.

Isso afetara a nova LDB, aprovada em 1996, cuja orientação seguia essas premissas políticas, apesar de toda a mobilização dos educadores por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ao descrever esse processo, Saviani (2004a) demonstrou a participação intensa e ativa dos educadores em prol da escola pública, em todos os momentos do processo. A derrota se devia ao fato de que o governo conseguira “afastar a pressão popular” por intermédio de reformas parciais, pautando-se pela política do Estado mínimo. Aqui o autor ainda insistia na imprecisão do termo “neoliberal”, indicando que seria mais apropriada a adoção do termo “pós-liberal”. Mostrando-se decepcionado com o governo FHC, pois tinha até então “esperanças de que a educação ocupasse um lugar estratégico”, constatou que ele conseguira imobilizar as esquerdas. A proposição estratégica era a “resistência ativa” enquanto permanecessem essas políticas do Estado mínimo, com o objetivo de “forjar uma coesa vontade política” e de “construir uma nova relação de hegemonia”. Para isso esclareceu a necessidade de adoção de novos conceitos, que eram os de Estado ampliado, partido ampliado e de democracia, que visavam a hegemonia pela sociedade civil.

Em entrevista concedida em 1997, Saviani (2010c) demonstrou

sua frustração com o governo FHC, pois este implantava as políticas neoliberais, imobilizando a esquerda. Aqui o autor passou a adotar essa denominação, que se tornara corrente entre os analistas políticos. Sua sugestão era o aprofundamento do debate sobre a realidade atual, utilizando os conceitos de Estado e partido ampliados. Além disso, via a necessidade de articular a escola e a democracia, nos mesmos moldes do que propusera na década anterior.

A estratégia sugerida era posta em prática e Saviani (2002b) apresentou em 1998 uma proposta alternativa ao PNE do MEC, constatando que as políticas sociais eram subordinadas aos interesses econômicos, obedecendo à lógica do mercado. Essa era a raiz das dificuldades das políticas educacionais e só poderia ser rompida de um modo: tomando a “decisão histórica” de investir mais em educação. O problema era que o governo de FHC não tinha “vontade política” para tomar essa decisão, então era preciso reagir com a “resistência ativa”, mesmo no contexto difícil em que se encontravam. Apesar de afirmar que só com o socialismo haveria uma solução definitiva, propôs a luta pela “racionalidade social”, pela democracia “de fato” e por um “desenvolvimento nacional para o homem, não para o mercado”. Por isso a luta para superar o capitalismo tinha três objetivos: equilibrar as áreas social e econômica, por meio da pressão popular; substituir o neoliberalismo por políticas públicas do Estado; e desatrelar as políticas sociais da economia. A política foi supervalorizada em relação à determinação estrutural do capital e predominou a ilusão de que é possível reformar o Estado, subordinando a economia às necessidades sociais, no âmbito do capitalismo. O desenvolvimento fica atrelado à realização humana e descolado das necessidades do capital. Ora, uma proposta de tal natureza revela a crença no poder de controle sobre o Estado, secundarizando o fato de que o Estado representa os interesses do capital e de que ele pode abrir espaços para a participação popular, para a democracia, desde que isso não ponha em questão os fundamentos econômicos das relações de produção estabelecida, ou seja, de que ele não altere a lógica do capital.

No ano 2000 Saviani (2010c, p. 108) identificou a subordinação da educação ao mercado e aos interesses do capital financeiro,

atribuindo isso às políticas neoliberais. Priorizava-se o pagamento da dívida externa, o que causava ainda, a seu ver, “uma verdadeira sangria na capacidade produtiva nacional”. Se a educação ficasse só no discurso, simples “palavras ocas” que acobertavam a “falta de vontade política” para resolver esses problemas, eles ficariam sem solução.

As políticas neoliberais eram entendidas como “anacrônicas” por Saviani (2005c, p. 13), que insistia em considerá-las uma regressão histórica. A seu ver, voltávamos a uma etapa em que havia na implantação da escola pública a “promiscuidade entre os espaços público e privado”. É evidente que o autor encontrava dificuldades para entender com radicalidade as novas necessidades políticas e sociais que iam sendo criadas no âmbito das relações de produção da vida humana pautadas na lógica do capital. Além de se ater a uma análise de caráter moral, que supunha a existência de promiscuidade no âmbito do Estado burguês na condução de suas políticas, sugere que a superação dessa característica tenha sido possível em algum momento histórico do capitalismo. Ignorava assim que o Estado serve necessariamente aos interesses do capital, representando uma classe específica, e que os investimentos sociais seguem as necessidades deste, aumentando ou diminuindo recursos em campos ou áreas sociais que sejam mais importantes em determinados momentos históricos para salvaguardar sua lógica de reprodução ampliada. Dando indícios de reconhecer as imprecisões presentes em suas análises históricas, o autor chegou a questionar se ele não estaria sendo anacrônico. Isso não o impediu de sentenciar, em outros textos, que a educação brasileira encontrava-se atrasada, inclusive em relação ao próprio desenvolvimento capitalista (Saviani, 2005a, 2007c).

Em 2005, a análise do neoliberalismo foi feita de modo a contrapô-lo às políticas keynesianas, de maneira bastante sugestiva. Saviani (2006b) explicou que as políticas keynesianas haviam promovido um “desenvolvimento inclusivo”, pois em consonância com a teoria do capital humano, formulada nas décadas de 1950 e 1970, investiram em educação como fator de desenvolvimento, numa era de emprego assegurado. No contexto atual, todavia, as políticas neoliberais promoviam um “crescimento excludente”, adotando a teoria do capital humano,

mas agora reformulada, pois a educação passara a ser responsabilidade individual e só servia para o trabalhador ser empregável, pois não havia postos de trabalho para todos. Essa mesma contraposição foi apresentada em outros textos de Saviani (2007a, 2008a, 2011b).

Ao analisar o PDE implantado no governo Lula, Saviani (2009b) reafirmou a promiscuidade do público com o privado que aí se verificava, invertendo os princípios republicanos de que a educação era um dever do Estado e um direito de todos. Ele demonstrou ter consciência de que o público tendia a servir ao privado no capitalismo, mas isso não impedira que vários países assumissem esse princípio. Além disso, a república gerara “a expectativa de que o público prevaleceria sobre o privado”, então a luta na política educacional devia ser para “radicalizar a promessa burguesa liberal”, de “republicanizar a educação”. Para ele esse era o caminho para explorar as contradições da sociedade capitalista e assim superá-la. Nesse texto não foi explicitada qual a contradição e nem como ocorreria a superação, mas considerando o conjunto da obra que compõe a PHC, fica implícita aí a tese do saber como meio de produção, pois garantindo o acesso de todos à educação, as próprias bases produtivas capitalistas seriam derrubadas.

Saviani (2011b, p. 291) afirmou em entrevista concedida no ano 2010 que as políticas atuais tendiam a valorizar a filantropia e o voluntarismo, configurando “um retrocesso diante das conquistas do Estado moderno”. Para Saviani (2011b, p. 290) a educação pública estava em risco, ela deveria ser uma tarefa de Estado, não de governo, um bem público, por isso era preciso que a sociedade vivenciasse “o Estado como coisa sua. Nesses termos, a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçando seu caráter público e cobrando do Estado a efetiva priorização da educação”.

Essas questões são apresentadas também em 2009, quando Saviani (2011b, p. 279) indica uma alteração histórica importante em curso, que seria o esgotamento do “movimento orgânico do bloco histórico burguês”, diante das novas relações entre a sociedade política e a sociedade civil, que ganhava maior peso. Prova disso seriam as ONGs, por isso era necessário alargar a concepção de Estado e de partido, incluindo a escola como um partido ideológico, o “lugar por ex-

celência do exercício da hegemonia”. A educação era fator estratégico do desenvolvimento, que solaparia as bases do capitalismo porque o conhecimento era um meio de produção. Isso explicava porque não se efetivavam os discursos favoráveis à educação na prática e orientava a luta a ser empreendida hoje, que era “radicalizar o discurso burguês” e combater o neoliberalismo, considerado por ele “um retrocesso”.

Essa argumentação reaparece mais recentemente, quando Saviani (2010a) analisou as políticas de Collor, FHC e Lula, indicando que elas foram responsáveis por hipertrofiar o mercado, aprofundando a subordinação das políticas sociais à política econômica. Os direitos sociais passaram a ser considerados como “custo Brasil”, o que exigia uma luta pelas políticas públicas no âmbito do Estado. O objetivo era superar o capitalismo, com a utilização do Estado a favor das políticas sociais, levando à socialização da economia. Os objetivos continuavam os mesmos de doze anos atrás, que eram o combate às privatizações e a luta pelo equilíbrio das áreas sociais e econômicas, mas agora se inseriu um novo, em decorrência da nova estratégia em curso: a mudança do eixo do desenvolvimento econômico do automóvel para a educação.

Saviani (2010a) defendeu a superação da visão dualista, que contrapunha de forma excludente trabalho e educação, desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. Para isso era preciso manejar a lógica dialética, fazendo como Marx, que identificou a unidade entre produção e consumo.

À luz da compreensão do processo produtivo que acabei de expor, cabe entender a educação como um bem de produção, e não apenas um bem de consumo. Portanto, não faz sentido a dicotomia entre educação e economia, como se o investimento em educação configurasse a retirada de recursos que seriam destinados ao desenvolvimento econômico. Ao contrário, a nova Revolução Tecnológica, também chamada de Terceira Revolução Industrial que se expressou na “reconversão produtiva” dos anos 70 do século XX guindou a educação a um lugar central no processo econômico (Saviani, 2010a, p. 260).

Aqui foram articuladas análises que consideramos extremamente problemáticas e que estão orientando as proposições políticas da PHC: a crença nas virtualidades da reconversão produtiva para a educação, o desenvolvimento econômico como bandeira de luta operária, o politicismo que atribui à política a possibilidade de inverter a lógica inerente ao Estado do capital, de priorizar o econômico em detrimento do social; e a crença de que assim estaríamos solapando as bases do capitalismo, já que socializando o saber, que é meio de produção, os trabalhadores passariam a ser proprietários dos mesmos. O texto encerra-se com a afirmação de que a prioridade da educação no desenvolvimento econômico é atualmente uma “exigência objetiva do próprio processo de desenvolvimento econômico”, e que por isso estaria “ao alcance de nossas mãos”, devendo ser cobrada dos candidatos à presidência (Saviani, 2010a, p. 263).

Em entrevista ao jornal *Folha Dirigida*, ao discutir a educação no século XXI, Saviani (2011b, p. 320) incitou todos a combater o neoliberalismo e “defender, de modo especial no caso da educação, a centralidade do Estado na elaboração e efetivação das políticas sociais”. A luta passou a ser contra o neoliberalismo, não contra o capitalismo. Nesse caso é possível identificar essa proposição estratégica com a do PDP do PT, pois ambas apresentam os mesmos limites:

[...] Como contraponto à “prática neoliberal”, que propunha uma “diminuição do Estado” (estava em pleno vapor o processo de privatizações), o programa democrático popular enfatizava o papel do Estado, do planejamento e da organização econômica para atingir metas que diminuíssem as desigualdades sociais e regionais (Iasi, 2006, p. 499).

O Estado foi concebido de modo neutro, como se bastasse a vontade política para colocar as necessidades humanas à frente das necessidades do capital. Ao que tudo indica, a lógica do Estado de classe já fora superada com o alargamento dos conceitos de Estado e de partido, que agora tornavam possível a conquista da hegemonia pelos trabalhadores, no âmbito das próprias relações sociais de produção capitalistas. O Estado democrático alteraria as políticas econômicas, graças à

resistência ativa, à pressão popular e à organização da sociedade civil, por meio da radicalização do discurso burguês.

Apresentamos assim as principais formulações elaboradas pela PHC atualmente e que orientam suas ações políticas no âmbito da educação. A apreensão desses elementos possibilitou uma análise crítica de seu projeto estratégico, traçado nesses trinta anos de existência, decorrente de suas apreensões teóricas e das leituras da realidade efetuadas. Como estas apresentam problemas, isso compromete o objetivo político pretendido. Essas são algumas das questões com as quais nos deparamos para pensar a luta de classes nesse momento difícil para a classe trabalhadora mundial.

A clareza na definição de um projeto político é fundamental para os rumos que a história pode tomar, embora não haja garantias de sucesso. Quanto mais conhecemos as condições reais próprias da relação do capital, no sentido de apreender a complexidade, a totalidade das relações sociais, mais condições de acerto na escolha das estratégias e táticas adequadas para enfrentar e superar a ordem atual.

A educação é, indiscutivelmente, um dos elementos dessa totalidade, que precisa ser considerado em suas reais dimensões, para que efetivamente colabore no revolucionamento da história, na criação de uma relação em que o gênero humano seja a prioridade. A discussão que se coloca ao término dessa pesquisa, portanto, é o caráter que assumiram as propostas educacionais e políticas traçadas pela PHC, se elas dão conta de contribuir nessa tarefa histórica ou se acabam impotentes no sentido de atingir esse objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procura de respostas adequadas para os desafios históricos postos pela dinâmica do modo de produção regido pela lógica do capital é uma necessidade para o proletariado, historicamente alçado à condição de classe explorada e por isso o maior protagonista de uma possível revolução social. É sem dúvida uma tarefa árdua, em tempos inegavelmente difíceis como os atuais, que não depende apenas da vontade dos sujeitos históricos, mas de uma série de ações que abarcam dimensões objetivas e subjetivas do ser social, mediadas dialeticamente na prática social.

Nosso objetivo nesta pesquisa foi o de contribuir de algum modo para essa discussão, sem a pretensão de esgotar o tema e muito menos de indicar respostas ou soluções para esse problema, até mesmo porque essa é a tarefa da classe como um todo e não apenas de indivíduos isolados ou de um determinado grupo detentor de certos conhecimentos. O enfrentamento precisa ser radical, por isso amplo e coletivo, que revolucione os fundamentos da produção material da vida, senão estaremos fadados a reproduzir condições sociais em que a humanidade não se realiza plenamente, permanecendo cindida em distintas classes e subordinada a relações degradantes.

A superação da ordem do capital exige o estabelecimento de um projeto de ação política que esteja coerente com as necessidades colocadas na materialidade, tarefa extremamente complexa e árdua, pois abre infinitas possibilidades, a depender da leitura da realidade que é feita e dos posicionamentos políticos e ideológicos adotados. Nesse sentido o debate se faz indispensável, só ele permite qualificar as discussões, promovendo o avanço teórico necessário para que a classe trabalhadora dê conta de sua tarefa histórica. Além disso, a historicidade das formulações estratégicas e táticas não pode ser ignorada, sob o risco de paralisar a luta ou mantê-la em limites estreitos e insuficientes para os objetivos pretendidos.

Feitas essas considerações preliminares com as quais procuramos nos orientar nesse trabalho, apresentamos os resultados de nossa investigação, que priorizou a proposta político-estratégica produzida no âmbito da educação, especificamente no interior do agrupamento da PHC no Brasil. Foram analisados mais de trinta anos dessa produção teórica, que expressa momentos ricos da história da educação brasileira, permeados de contradições e profundas alterações na prática social, o que exigiu uma análise aprofundada e abrangente, que considerasse a dinâmica e as especificidades desse período.

Trata-se de uma investigação complexa, tanto pela abrangência do tema quanto pela inegável riqueza e importância dessa produção teórica para a educação brasileira. É inquestionável a contribuição da PHC no que se refere à politização de nossos educadores, à introdução das discussões e temas marxistas no interior da escola e à colocação do problema da luta de classes no cotidiano de muitos professores. Este estudo não tem o intuito, portanto, de desmerecer esse legado histórico, de anular suas positivities, e muito menos de substituí-lo por uma produção teórica e pedagógica que supostamente seria superior e a mais adequada para nossas escolas. Esperamos ter esclarecido no âmbito de toda a exposição que isso jamais esteve presente ou subjacente às nossas intenções. O intuito desta pesquisa foi o de debater e analisar o projeto político-estratégico da PHC, localizando em seu interior as propostas para a educação brasileira, procurando apreender o processo de sua constituição, sua coerência interna e seus desdobramentos políticos para a atual luta de classes.

Primeiramente é possível constatar a existência de posições e proposições políticas progressistas em todo o seu percurso, elaboradas como respostas aos problemas e desafios que eram colocados para a classe trabalhadora em virtude das transformações nas relações de produção capitalistas. A reconfiguração produtiva mundial do capital que alterou a dinâmica da relação capital e trabalho, intensificando a exploração e a degradação dos trabalhadores, bem como a derrocada das tentativas de transição socialista nas décadas finais do século XX e até mesmo das experiências social-democratas, imprimiram novos rumos à luta de classes na atualidade, além de marcar a produção da PHC como um todo.

O conjunto de relações que determinam o ser social e as classes criou uma situação histórica extremamente difícil para a classe trabalhadora, que vive hoje uma série de dilemas históricos e estratégicos, que a conduziram à defensiva e ao amoldamento à ordem do capital. Nesse momento de recuo da classe, o que se constata é que as perspectivas revolucionárias são relegadas a um segundo plano, obscurecidas em meio a posições reformistas, social-democratas ou, no Brasil, em meio ao projeto de democratização, que assumiu na prática a forma do “projeto democrático popular” conduzido pelo PT, cujos resultados históricos a classe vem presenciando no cotidiano de sua reprodução da existência. Foi no âmbito dessas condições históricas que a PHC foi constituída e desenvolvida, relacionando a educação escolar com a luta socialista.



Uma das maiores dificuldades desse trabalho foi justamente a de apreender a posição política da PHC, pois obtivemos por meio de sua intensa produção teórica uma série de posicionamentos, não havendo uma clara explicitação de qual era o seu projeto estratégico com vistas ao socialismo. Localizamos na fase de sua constituição a defesa incondicional da democracia, que vinha como resposta ao problema da marginalização social, inicialmente o grande combate a ser empreendido por essa proposta pedagógica. Também defendeu no início a retirada da educação da tutela do Estado, que não significava desonerá-lo das obrigações para com a educação pública, mas colocar a escola sob o controle dos trabalhadores. O processo pelo qual isso se daria não ficou explicitado nessa fase inicial, fato esse constatado depois pelos próprios adeptos dessa proposta, embora a produção como um todo indicasse o caminho para isso: a ocupação de espaços no âmbito político-parlamentar e as lutas no âmbito legal, para mudar a política educacional. Assim se articulavam e adquiriam certa coerência interna as suas distintas proposições, que indicavam a possibilidade de instituir uma democracia “de fato”, não apenas de direito.



Ainda durante sua elaboração foi esboçado um posicionamento mais radical em relação às funções da escola para a construção do socialismo, ao identificar o “saber” com os meios de produção. A PHC unificava assim as propostas políticas apresentadas, que adquiriam a

radicalidade própria da tradição marxista. Isso por conceber que, ao socializar o “saber” para os trabalhadores – por intermédio da democratização da escola pública, a ser efetivada sob o controle dos trabalhadores, que ocupariam os espaços e obteriam a hegemonia na sociedade capitalista graças à aquisição do conhecimento elaborado –, os fundamentos do capital seriam abalados, já que os meios de produção também estariam sendo socializados.

Tal formulação foi um produto das condições concretas das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, marcadas por um ascenso nas lutas da classe trabalhadora, que criou instituições como a CUT e o PT, na época capazes de articular um projeto anticapitalista e classista de oposição ao capital, embora este não hegemonizasse todos os setores dessas organizações. Diversos movimentos sociais também foram criados e as lutas políticas concentravam-se em grande parte na defesa da democracia, que acabou por adquirir para boa parte da esquerda da época o estatuto de estratégia política para o socialismo. Nesse sentido, consideramos que o projeto estratégico elaborado pela PHC nessa primeira fase esteve sintonizado com aquele produzido pela própria classe em seu movimento histórico, que em suas formulações mais radicais elaborou um enfrentamento ao capital. O problema foi que esse agrupamento de educadores da PHC se pautou em ferramentas teóricas problemáticas para analisar a realidade concreta e assim conduzir os aspectos mais radicais de suas lutas.

Houve assim uma transposição a-histórica de estratégias políticas e até mesmo de análises educacionais elaboradas em outros momentos e para outras realidades concretas, o que gerou críticas infundadas desse agrupamento a autores que analisaram a escola capitalista. O objetivo era demonstrar as insuficiências das propostas pedagógicas e das teorias existentes para superá-las por intermédio da PHC. Foi o caso das contribuições dos autores da sociologia francesa, em que foram desconsiderados os seus interlocutores e os objetivos estratégicos no interior dos quais suas análises se deram, levando a PHC a apropriar-se de modo descontextualizado de elementos formais de suas produções.

Houve também análises a-históricas, formais e abstratas em rela-



ção à realidade brasileira e à educação escolar, além de equívocos em relação ao entendimento da relação do capital com a educação, como no caso da identificação entre o “saber” e os meios de produção. A supervalorização da escola e da atuação nos espaços institucionais foram marcas desse período. Problemas compreensíveis para um momento histórico complexo, de luta contra a ditadura e no qual havia pouco acúmulo teórico marxista por parte desse agrupamento, em boa parte recém-saído dos seminários da igreja católica.



As décadas seguintes expressaram graves problemas de ordem política e teórica, pois a classe trabalhadora vivenciou uma vitória do capital em todos os âmbitos da vida social, o que gerou consequências perversas para a luta socialista. Houve um rebaixamento das proposições estratégicas da CUT e do PT, mais recentemente também do



MST, que resultaram no apassivamento da classe trabalhadora, que sofreu uma dura derrota histórica. A PHC manteve a defesa da democracia além de apresentar novas posições mediante as alterações em curso, preconizando a estratégia da “resistência ativa” e propondo a adoção e a radicalização do discurso dominante como forma de solapar as bases do capitalismo. A defesa da “publicização” do Estado, da “republicanização” da educação e de sua adoção como “eixo do desenvolvimento nacional” compõe as proposições políticas atuais, expressando a estratégia eleita. O combate ao neoliberalismo tornou-se fundamental nessa perspectiva, a fim de sustentar a defesa da escola pública a cargo do Estado. Novamente a radicalidade da proposta ficou situada em bases teóricas problemáticas, pois preconizou a possibilidade de “publicizar” o Estado via alterações parlamentares e institucionais, voltando-o para os interesses públicos e sociais em detrimento dos econômicos, o que viabilizaria a “socialização da economia”, obscurecendo o caráter de classe do Estado.



A concepção de Estado subjacente às análises da PHC é a de que ele pode ser disputado e assim alterado, sem a necessidade de uma ruptura revolucionária. Isso porque o Estado é entendido como uma justaposição de duas dimensões, a pública e a privada, cuja ênfase em uma delas dependeria da correlação de forças. Perde-se de vista que



Estado está fundado na própria objetividade do metabolismo social,

como demonstraram os estudos marxianos, servindo na sociedade capitalista aos interesses da burguesia. Infelizmente, a necessidade da revolução não é uma escolha, ela está posta pela concretude das relações materiais, já que só assim é possível abolir a propriedade privada, que é em última instância a base material que sustenta o Estado. A estratégia é traçada pela história, não por determinação de um autor ou corrente de pensamento, por isso é somente ela que pode conferir o grau de acerto e de legitimidade às propostas.



Netto (2004) apresentou algumas observações para a atuação do serviço social que nos parecem pertinentes para esse debate, pois lançou um alerta para o risco de ocultarmos a limitação estrutural das políticas sociais promovidas no interior da sociedade capitalista, mais especificamente ao discutir o projeto do PT. Ele indicou a necessidade da crítica para que o “possível” não se torne o horizonte do ideal, para evitarmos que o “possibilismo” não se instaure em nossos projetos, disfarçado com um verniz de esquerda. Para entendermos o fenômeno social e garantirmos a autonomia e eficácia política de nosso projeto estratégico, propugnou a superação tanto da “bravatace voluntarista” (que atribui as causas dos males sociais à “vontade política”) quanto do “militantismo conformista” (que aposta no ativismo propiciado pela ocupação de espaços governamentais). Esses são, a nosso ver, alguns dos problemas a ser enfrentados também no campo da educação e no interior da própria PHC.



Há outros problemas que precisam ser considerados na produção teórica da PHC, como a manutenção do conceito de “saber” como meio de produção, que mais recentemente foi alterado, passando a ser apresentado com um dos elementos constitutivos dos meios de produção, o que não causou modificações em suas posições políticas, mantendo-se, portanto, os elementos problemáticos decorrentes dessas análises. Ela também apresentou interpretações incoerentes quanto à relação atual entre o desenvolvimento produtivo e tecnológico e a educação do trabalhador, ora vislumbrando possibilidades criadas pelo próprio capital para uma formação omnilateral do trabalhador, ora identificando impasses para isso devido às relações de produção vigentes. Tudo isso foi articulado para justificar a defesa da educação



como eixo de um projeto de desenvolvimento para a atualidade, o que conduziria ao socialismo. Este é visto como um processo que começa no interior do próprio capitalismo, em virtude de suas contradições internas, cuja necessidade de uma revolução que derrube a propriedade privada e o Estado capitalista fica eliminada.



É possível identificar, portanto, uma unidade na aparente difusão de posições políticas apresentadas no decorrer desses trinta anos, que está assentada na defesa incondicional da escola pública como parte indispensável de um projeto estratégico de superação do capital e na crença de que isso seria possível no interior da própria sociedade burguesa, pela alteração do caráter do Estado capitalista. A luta pela escola pública perpassa toda a discussão política desse agrupamento, sem alterações substantivas em decorrência das mudanças conjunturais na situação política, social e econômica em que foi produzida. Desde a década de 1970, no caso de seu autor matricial, Saviani, houve uma sobrevalorização das funções da escola pública, universal, laica e gratuita para uma transformação social, já no caso de sua tese, também para o desenvolvimento do país. Por isso a defesa da instituição de um sistema educacional no Brasil, que se mantém até hoje na PHC como pauta de luta da classe trabalhadora.



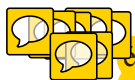
A crença no poder da escola no interior da sociedade capitalista, devido a sua importância para o projeto socialista, foi adquirindo certa consistência a partir de uma determinada leitura da obra de Gramsci, que inseriu no debate pedagógico conceitos como o de hegemonia, Estado ampliado e partido ampliado, sociedade política e sociedade civil, senso comum e consciência filosófica. Na leitura que fazemos desse autor marxista, há problemas aqui, ligados a certos desvios idealistas, gnosiológicos e politicistas, que colocam em risco a efetividade dos objetivos estratégicos almejados.



O resultado na atualidade é uma proposta pedagógica que preconiza uma luta no âmbito da legalidade, no interior do parlamento, na expectativa de que as pressões e as organizações populares supostamente possam inverter a atuação e as funções do Estado e de suas políticas, evitando que os interesses econômicos se sobreponham aos interesses sociais. Tudo se dá num processo gradual e isento da neces-



cidade de uma ruptura revolucionária, fundamental em nosso entendimento e a única forma de alterar a base material que sustenta todo o edifício político e jurídico do Estado burguês, a propriedade privada. O “novo” conceito de Estado ampliado adotado na perspectiva da PHC permitiria que a classe trabalhadora conquistasse a hegemonia no âmbito da sociedade civil, revertendo os objetivos existentes e transformando o Estado a seu favor. A radicalização da promessa burguesa de socialização do “saber” garantiria a transformação material necessária, já que este seria para esses educadores um meio de produção ou parte constitutiva dele, estando acessível a todos os trabalhadores, abalando assim os próprios fundamentos da ordem do capital.



A síntese elaborada a partir de nossas investigações aqui expostas e a de que, em todo o percurso analisado, a PHC realizou uma inversão na sua direção estratégica em comparação com a tradição dos clássicos do marxismo. Estes, quando discutiam a educação, o faziam no interior de uma determinada estratégia política, delineada a partir da leitura da realidade histórica concreta em que se achavam inseridos. Começando por Marx e Engels, estendendo-se a Lênin e Gramsci e considerando até mesmo a produção de autores mais recentes, não necessariamente vinculados à tradição marxista, como no caso dos autores franceses, como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, além de Suchodolski, Pistrak e Snyders, verificamos que suas propostas educacionais estão inseridas num projeto estratégico mais amplo e só no interior deles elas tem validade e podem ser devidamente compreendidas. Isso porque foram respostas históricas formuladas para atender aos objetivos dos autores em relação às necessidades reais existentes em cada conjuntura específica. Algumas delas, inclusive, já no interior de uma sociedade que tentava implantar o socialismo.



A defesa da escola unitária ou politécnica, por exemplo, só adquire pleno significado e validade como parte de um determinado plano estratégico, como táticas a serem acionadas em um contexto específico, para contribuir na obtenção do objetivo estratégico socialista. Sua transposição esquemática e a-histórica para realidades distintas pode ter o efeito contrário ao pretendido por seus formuladores, a depender das condições reais em que sejam aplicadas.





No caso da PHC inverteu-se a determinação da estratégia política em relação às ações educativas a serem defendidas. Isso porque a defesa da escola pública, gratuita, universal e laica orientou a própria leitura que se fez da realidade, bem como as suas proposições político-estratégicas, que foram sendo adequadas a essa luta. Essa inversão ocasionou dificuldades na apreensão da realidade, muitas vezes feita de modo problemático, já que foi necessário ajustá-la em alguns momentos para manter a bandeira da luta pela escola pública. O projeto estratégico, em consequência, é apresentado de modo difuso, adequando a cada novo elemento do real que precisa ser considerado. A



PHC acaba por inverter assim a determinação do projeto estratégico, subordinando-o às suas propostas de educação. Isso não seria um problema tão grave se as análises insuficientes ou equivocadas das relações sociais reais não resultassem na elaboração de estratégias de ação também equivocadas ou limitadas.



As propostas para a educação escolar precisam estar articuladas subordinadas ao projeto estratégico para a superação do capital, senão corre-se o risco de substituir a estratégia pela tática. Quando isso ocorre, a leitura da realidade é adequada para justificar a luta tática, comprometendo os objetivos mais amplos. Essa posição problemática da PHC é que, em nosso ponto de vista, gera problemas para atingir a meta socialista e o resultado é que as próprias propostas de educação acabam num patamar rebaixado em relação a outros autores que serviram de base para sua formulação, pois estes propuseram ações educativas para atender a uma determinada estratégia política que propuseram.



Não estamos com isso criticando o fato em si de que ela defende a escola pública, e muito menos propondo o fechamento das escolas públicas para abraçarmos a bandeira do ensino privado, é óbvio. Trata-se simplesmente de preconizar que a luta pela educação escolar só pode ter algum sentido e ser acionada no interior de um projeto estratégico proletário mais amplo, como uma das táticas para conduzir a luta pela superação do capital, desde que se considere a realidade capitalista atual e nesse âmbito as possibilidades e limites reais da escola.

Uma pista para entender o caráter dessas lutas pode ser obtida por

intermédio da contribuição marxiana, bastante contundente quanto à questão das lutas operárias pelo aumento salarial. No texto *Salário, preço e lucro* – produzido na década de 1860, em resposta ao operário John Weston, membro da I Internacional, que preconizou a inutilidade e ineficácia da luta por aumento salarial e da ação sindical –, Marx (1986b, p. 184) defendeu sua importância. Isso porque elas atingiam o processo de acumulação do capital, no caso do aumento salarial, já que resultavam na queda da taxa de lucro. Essa luta, entretanto, foi dimensionada em seus reais limites, pois era necessário não esquecer que se lutava “contra os efeitos, mas não contra as causas desses efeitos”, apenas refreando o movimento do capital, sem alterar assim seus rumos. Se a luta ficasse limitada a isso, jamais o objetivo estratégico revolucionário seria obtido, pois era preciso lutar ao mesmo tempo pela superação da sua respectiva base material. Sua proposta deveria ser radical: “Abolição do sistema de trabalho assalariado!”.

O objetivo estratégico é a revolução e esse processo tem sim relação com a luta por reformas, que constituem as táticas (o meio). O que não pode ocorrer é confundi-las com a estratégia, que é o objetivo final, a revolução. Esta não é o resultado de um processo de reformas, justamente porque o capitalismo não pode eliminar suas contradições internas. Concordamos com Tumolo (2011) ao preconizar que a revolução não pode ser confundida com o acúmulo de reformas sem que se caia na tese reformista. Ela é, ao contrário, um acúmulo de dificuldades e de impossibilidades de realizá-las de maneira profunda, pois elas atingiriam os elementos essenciais do capital. As reformas, nesse sentido, tanto podem ser acionadas como tática proletária para revolução quanto como tática burguesa antirrevolucionária, pois ao realizá-las acabam cooptando e conformando boa parte do proletariado, fazendo-o crer que a revolução é desnecessária.

Lutar por reformas no âmbito do capitalismo, e aí se inclui a luta pela escola pública, só pode ser uma tática proletária eficiente se tiver como objetivo a denúncia dos limites do capital para se reformar, pois assim se constrói a consciência da necessidade da revolução, provando a impossibilidade da realização de reformas estruturais no capitalismo. Nesse sentido consideramos que o objetivo nem sempre pode

ser a conquista de posições no interior do capitalismo, mas pode se configurar na luta por reformas profundas, demonstrando sua impossibilidade e assim utilizando-as para criar e desenvolver a consciência e a organização da classe, adquirindo um caráter pedagógico. Aliado à aquisição de um conhecimento teórico revolucionário, que apreenda com rigor a realidade, a estrutura econômica e social, bem como a relação de forças e a conjuntura política, é possível configurar as bases da autoconsciência da classe proletária, para que esta se posicione como sujeito revolucionário.

Quando esses elementos não são adequadamente dimensionados, acabamos por transformar uma luta tática na própria estratégia, tornando o processo de luta difuso e impotente. Isso pode ocorrer tanto no caso da bandeira da escola pública quanto no caso da luta pela democracia, por exemplo. Iasi (2013) problematizou a crença na forma democrática como patamar de interesse para a luta proletária atual, a partir da análise de nossa conjuntura política e econômica. O fato é que se efetivou uma democracia de cooptação no Brasil, que não dispensa a repressão e a criminalização das ações populares quando necessário, e que acabou por inserir os trabalhadores de forma passiva e subordinada na ordem vigente. O mito de que a democracia se aperfeiçoaria na direção da socialização da política, abrindo caminho para a revolução, segundo o autor, foi inteiramente destruído, pois seu aperfeiçoamento no Brasil levou a um resultado contrário ao pretendido, dando continuidade à ordem do capital, sem apontar para a sua superação.

A escolha das estratégias e das táticas mais adequadas não é universal, não nos foi legada pelos clássicos do marxismo, porque isso seria simplesmente impossível. Elas só podem ser formuladas a partir de uma determinada prática social, considerando suas inúmeras mediações concretas, pois são respostas concretas a determinadas realidades concretas. O que podemos e devemos extrair desses clássicos é a universalidade do que está presente no elemento conjuntural, são as leis mais gerais que regem as relações sociais atuais e que mantêm-se em sua essência sem alterações substanciais. É o caso, a nosso ver, do estudo da relação do capital e de suas estruturas fundamentais, bem

como da apreensão do caráter do Estado capitalista, que é de classe e não pode ser modificado por fatores subjetivos e morais, como os ligados à “vontade política”, por exemplo, já que é expressão de uma relação social material. Nesse sentido mantém-se a necessidade de sua destruição, pois é só assim que se alteram os fundamentos dessa sociedade, assentados na propriedade privada.



A lógica e os limites do capital foram apreendidos na análise marxiana, o que a fundamentou inclusive para captar, já no século XIX, a tendência da mundialização dos mercados. Para o autor alemão, a revolução implica a tomada de poder político pelos trabalhadores e a implantação provisória de uma ditadura do proletariado, a fim de assegurar a socialização dos meios de produção, o fim da propriedade privada. Ele preconizou, no entanto, que essa ditadura seria provisória, pois assim que tivessem sido criadas essas condições, a diferença de classes desapareceria e com ela a necessidade do Estado, já que as relações sociais seriam reguladas por meio da livre organização dos trabalhadores associados.



No intuito de apresentar algumas inferências mais gerais na questão educacional, acreditamos que é possível sim defender a escola pública nas condições atuais, embora tenhamos discordâncias com a PHC quanto ao caráter dessa luta e de suas dimensões. A defesa da escola pública deve ser devidamente considerada, no interior de um projeto estratégico mais amplo, pois mesmo que obtenhamos no Brasil a destinação de 10% do PIB para a educação, por exemplo, não acreditamos que isso torne possível socializar um “saber” que permitirá aos trabalhadores obter a hegemonia política e muito menos lhes permitirá obter a propriedade dos meios de produção. A efetivação dessa bandeira, que é liberal, em muitos países ocidentais, não garantiu que a classe trabalhadora conseguisse se organizar de modo a obter a hegemonia político-ideológica e nem abalou a estrutura do modo de produção capitalista. Pelo contrário, o que vemos nesses países é uma forte onda conservadora e pós-moderna, além de uma intensificação das relações de exploração do trabalho e da perda progressiva de direitos obtidos, num processo em que as expectativas da classe trabalhadora foram rebaixadas de forma assustadora.



O fato de que o Estado burguês ofereça escola para todos não significa uma vitória da classe, embora isso não signifique que devemos ser contra a escola pública, já que ter acesso ao conhecimento sistematizado, mesmo que permeado da ideologia dominante, é melhor do que a ignorância e o senso comum que reinam quando impera o caráter religioso, místico e folclórico. A escola que queremos, todavia, deve tratar de conteúdos revolucionários, analisar as ciências sociais e humanas em suas múltiplas dimensões, envolvendo a totalidade e a historicidade, o que dificilmente se efetivará numa sociedade regida pelas relações de produção capitalistas. A luta por outra escola precisa, por isso, estar associada à ação revolucionária, senão corremos o risco de idealizar o caminho para o socialismo, contaminando-o com um viés iluminista e gnosiológico. É importante lembrar que os educadores também precisam ser educados.



Os desafios postos na atualidade compreendem a necessidade de identificar com clareza a realidade concreta em que vivemos, de determinar nossos objetivos estratégicos e de compreender profundamente a situação da escola pública e de suas funções na sociedade capitalista, a fim de traçar as melhores propostas de luta para a atualidade. Será que há um real interesse da classe dominante em impedir o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científicos? Qual a relação que a escola tem com o avanço das forças produtivas na sociedade contemporânea e qual a sua função na necessária concorrência intercapitalista? Por que num determinado momento histórico o Estado burguês acionou a educação pública como responsabilidade sua e agora é possível que ele abra mão dessa função sem abalar os fundamentos da relação do capital? Seria porque agora a própria educação tornou-se uma mercadoria rentável, que serve aos interesses do mercado, dispensando a intervenção mais direta do Estado? Diante disso, qual a função da escola pública hoje para o capital? Qual a concepção de Estado que temos e como uma estratégia revolucionária deve se situar em relação a ele? Qual a formação mais adequada na atualidade para um projeto de emancipação humana? Como podemos articular a educação escolar com outras formas de educação e com a ação política mais ampla? São inúmeras as questões a discutir e que necessitam de

estudos sistemáticos para que haja uma correta apreensão da totalidade complexa na qual a educação do ser social se realiza.

 Algumas pistas para conduzir nossa tarefa histórica nos foram legadas por importantes autores filiados ao marxismo, que procuraram orientar o proletariado e que nos parecem bastante pertinentes para o âmbito da educação. A primeira delas é a necessidade de rever nossos posicionamentos, ou como diria Gramsci (1999), de fazer um inventário de nossas posições teóricas e políticas, um balanço crítico aprofundado, para descobrir qual é o “senso comum”, os valores, os ideais, as relações que conformam a maioria, o bloco histórico.

 Precisamos criticar nossa própria concepção de mundo, para torná-la coerente e unitária, elevando-a até o pensamento mundial mais desenvolvido. Não podemos pensar os problemas de hoje com valores do passado, senão nos tornamos “anacrônicos”. Precisamos construir um projeto próprio, senão estaremos condenados a executar o projeto das outras classes.

Acreditamos que este seja o percurso adequado para refinar nossas análises da realidade e tornar possível a organização de uma estratégia adequada de luta, que dê conta das especificidades atuais e dos elementos universais inerentes às relações de produção que as determinam em última instância. Esse trabalho, de certo modo, cumpriu essa tarefa em nossa trajetória pessoal, pois significou um acerto de contas com uma posição pedagógica que era defendida de modo também problemático, sem o conhecimento radical do teor político e ideológico que a sustentava.

 Reiteramos nossa posição de que a PHC constitui, sem dúvida alguma, uma importante contribuição para a educação brasileira, mas, se estivermos certos em nossas análises, sustentamos a ideia de que ela precisa ser redimensionada em seus aspectos político-estratégicos e até mesmo educacionais, para que dê conta dos desafios atuais, sob o risco de se esvaziar de seus objetivos socialistas e acabar contribuindo para a manutenção da ordem societal do capital. A proposta educacional deve atender a um objetivo estratégico derivado da leitura adequada da realidade concreta.



Outro aspecto que precisa ser observado na luta revolucionária é a linguagem a adotar. Como recomendou Florestan Fernandes (2007), as palavras não são “simples palavras” na luta de classes, pois elas carregam um conteúdo político. Precisamos estar munidos de um universo vocabular e ideológico que não pode ser compartilhado pela burguesia, porque ele tem que ir contra os fundamentos em que se assenta a relação social que lhe dá sustentação. A classe antagônica não pode querer e não deve poder compartilhar certas palavras-chave sem se destruir. As simples adjetivações do universo vocabular burguês não alteram a relação social fundante do capital, além de confundir as lutas propriamente proletárias, já que a burguesia consegue se apropriar de muitas das reivindicações e inverter a correlação de forças, contendo as lutas em limites suportáveis para manter a lógica societal vigente.

Precisamos edificar nossa autonomia e independência de classe, não dá mais para ficarmos à mercê dos valores que compõem a ideologia burguesa. Iasi (2002) nos alerta para a necessidade de construir uma visão de mundo unitária e coerente, autêntica, que seja antagônica à concepção de mundo burguesa, por expressar os interesses da classe proletária. A burguesia revolucionária não tomou o universo terminológico que expressava os valores de seus adversários. Não há no liberalismo o uso de termos como “Monarquia Burguesa”, “Feudalismo Igualitário”, “Privilégios de Nascimento para Todos”. O proletariado também precisa deixar de ser um “adjetivador secundário” dos valores burgueses, eliminar de seu universo vocabular a luta pela “Democracia Popular”, pela “Igualdade de Fato”, pelo “Estado do Povo”, a fim de adquirir completa autonomia histórica. Esse é um aspecto também problemático da PHC, pelo que pudemos constatar. Sua principal bandeira, a luta pela escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, que implica em última instância a constituição de um sistema nacional de educação, não é uma inovação sua, ela está presente no ideário burguês desde a modernidade e na história da educação brasileira desde o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932, guardadas as devidas proporções.

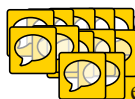
O fato é que o desafio a enfrentar é imenso, pois enquanto não conseguirmos nos diferenciar, nós continuamos compondo nossa vi-

são com elementos de outros sistemas e permanecemos impotentes para responder ao nosso tempo. Esse é um processo a ser perseguido, que envolve o movimento da consciência de classe, que por sua vez é inseparável da ação da classe. A boa notícia é que temos um instrumental teórico poderoso, que é a teoria revolucionária que nos foi legada pelos clássicos do marxismo. A burguesia não pode compartilhar conceitos como mais-valia ou comunismo, por exemplo, por isso a teoria revolucionária é fundamental, para nos dar coerência e unidade. É com ela que devemos trabalhar e para isso conhecê-la profundamente aplicá-la coerentemente é o desafio posto para todos.

A classe proletária tem uma árdua tarefa pela frente, que não pode ser simplificada nem ignorada no processo de luta. É preciso fundar uma nova forma social que supere a propriedade privada e que altere radicalmente as relações produtivas vigentes, e isso não pode ser obtido com o consentimento do Estado burguês. Ele não está aberto a disputas, ele tem uma função clara e definida, que é a manutenção das relações sociais capitalistas. Para isso é que ele fortalece cada vez mais suas ações repressivas e de socorro à economia capitalista diante das crises cíclicas do capital, o que é facilmente constatável na atualidade. Enfrentar esse dado real é indispensável.

Tempos de recuo da classe trabalhadora, de apassivamento e cooptação, de vitória do capital. Não há, todavia, lugar para desânimo e muito menos imobilismo, pois a relação capitalista é pura contradição em movimento e é nesse movimento que a classe se reorganiza, corrige seus desvios, diante das impossibilidades de reprodução de sua vida, das crises inevitáveis e inerentes de superprodução do capital, renovando as possibilidades de alterações na história do ser social. Os movimentos contestadores que invadiram as ruas nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo, apesar de todas as suas limitações, são indícios claros de que não há espaço para pessimismo e inação.

A educação é um complexo do ser social e ela pode e deve ser acionada adequadamente para auxiliar esse processo, seja nos espaços formais ou informais, seja no âmbito estatal ou não, desde que devidamente inserida numa estratégia clara de atuação política, consciente



de seus limites. O conhecimento é uma ferramenta fundamental nessa luta, pois nos permite analisar adequadamente a materialidade do real e elaborar propostas de ação mais eficazes. Para isso precisamos dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, sem dúvida, mas também e principalmente da teoria revolucionária que, na maioria das vezes, está ausente das instituições educacionais burguesas, em que vigora um conteúdo social estéril e pós-moderno, que serve apenas à manutenção do *status quo*, mesmo que muitas vezes venha revestido de uma aparência contestadora. Construir outra sociedade e outra escola é nosso objetivo.

Esta pesquisa encerra-se aqui, com mais perguntas do que respostas, mas na expectativa de ter contribuído de algum modo para problematizar posicionamentos que são quase consensuais na educação brasileira progressista. Esperamos que esse balanço crítico possa trazer novos elementos para contribuir no avanço do conhecimento que necessitamos para a realização de nossa tarefa histórica, que depende da conquista da autonomia da classe trabalhadora, necessitando de originalidade para avaliar a herança legada pela classe e para criar alternativas que apontem saídas para os dilemas em que a classe se encontra enredada no momento atual, permeado de ilusões, hipocrisias e desesperança por parte de muitos.

Felizmente não chegamos ao fim da história, como muitos desejavam, por isso acreditamos na possibilidade de aperfeiçoar nossas armas teóricas e enfrentar com radicalidade a situação adversa atual, construindo coletivamente a autonomia e a independência de nossa classe a fim de que possamos apontar para uma nova sociedade, em que as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas estejam a serviço da humanidade, não do capital.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Introdução: Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 11. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ARCARY, Valério. Maio de 68: a última onda revolucionária que atingiu o centro do capitalismo. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 203-209, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/3205/3205>>. Acesso em: 9 fev. 2013.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História moderna e contemporânea**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1978.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. **O pensamento pedagógico-político de Dermeval Saviani – até que ponto Gramsci?** 1989. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982**. Trad.: Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:**

elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 151-170, jul./dez.1999.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. Tese (Doutorado). Campinas, Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000266969&fd=y>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

CHASIN, J. **A miséria brasileira: 1964-1994 – do golpe militar à crise social**. Santo André: Ad Hominem, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cronologia da vida de Antonio Gramsci. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

_____. O Gramsci no Brasil: recepção e usos. In: MORAES, João Quartim de (Org.). **História do marxismo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007, p. 151-193. V. 3.

CUNHA, Luiz Antônio. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 41-62.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

DIAS, Edmundo Fernandes. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. In: _____. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 105-119.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais do regime militar

brasileiro: 1964-84. In: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'Araújo, Maria Celina (Org.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994. p. 271-309.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 149-165. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton et al. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-119. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ENGELS, Friedrich. Prefácio à 3. ed. [de 1885]. In: MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

ESTABLET, Roger. A escola. In: ESTABLET, Roger; BAUDELLOT, Christian. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971. p. 267-298. **Tempo Brasileiro**, n. 35, RJ, out./dez. 1973, p. 93-125.

FERNANDES, Florestan. O que é revolução? In: PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. 4. reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERRETTI, Celso João et al. Apresentação: um debate multidisciplinar. In: _____ (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um**

debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 7-18.

FICAGNA, Alba Valéria Oliveira. **A pedagogia progressista**: uma leitura do pensamento político-pedagógico de Georges Snyders. São Paulo: Biblioteca24horas, 2010. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=UIehUZGr72UC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. ver. São Paulo: Moraes, 1980 (Coleção Educação Universitária).

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. **A comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Apresentação. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. 1. reimp. São Paulo: Boitempo, 2002. (Coleção Mundo do Trabalho).

GOUVEIA, Aparecida Joly. Debate. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 204-209.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

_____. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 3.

_____. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 4.

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

HANDFAS, Anita. A trajetória do GT Trabalho e Educação da Anped: alguns elementos de análise. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 375-398, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. 42. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, Mauro Luís. **A democracia e suas metamorfoses: ou de como o conteúdo determina a forma**. São Paulo, Blog Boitempo, 2013. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/11/13/a-democracia-e-suas-metamorfoses-ou-de-como-o-conteudo-determina-a-forma/>>. Acesso em: 28 dez 2013.

_____. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. Educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **Universidade e Sociedade**, DF, ano XXI, n. 48, p. 122-130, jul. 2011.

_____. Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora. In: SALVADOR, Evilasio et al. (Org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 285-317.

_____. **O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência**. São Paulo: Viramundo, 2002.

KINZO, Maria D'Alva Gil. O legado oposicionista do MDB, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro. In: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'Araújo, Maria Celina (Org.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: FGV, 1994, p. 142-153.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEHER, Roberto. Prefácio: uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

LÊNIN, Vladimir Illich. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução. São Paulo: Centauro, 2007.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal da educação. 258 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Educar 1).

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MAFRA, Jason Ferreira. O ser humano integral e o humanismo científico de Suchodolski. In: _____ (Org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 37-49. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4662.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira Magalhães. **Obstáculos da pedagogia histórico-crítica no cotidiano da escola**. Maringá: EDUEM, 2012.

MAGNUS, George. Deem uma chance a Karl Marx. Set. 2011. **Blog Outras Palavras**. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/posts/deem-uma-chance-a-karl-marx/>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. Vol. I, L. 1, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985a. (Os Economistas).

_____. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. Vol. I, L. 1, Tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. (Os Economistas).

_____. Prefácio de “Para a Crítica da Economia Política”. In: _____. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986a. (Os Economistas).

_____. Salário, preço e lucro. In: _____. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986b. (Os Economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÁXIMO, Antônio Carlos. **Intelectuais da educação e política partidária**: entrevistas inéditas com Paulo Freire, Dermeval Saviani, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Carlos Roberto Jamil Cury, Mário Sérgio Cortella. Brasília: Liber Livro

Editora, EduUFMT, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Dênis de. **A esquerda e o golpe de 64**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MOTTA, Luiz Eduardo. Sobre “Quem tem medo de Louis Althusser?” de Carlos Henrique Escobar. **Achegas.net**, v. 44, p. 105-120, 2011. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/44/luiz_eduardo_motta_44.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2012.

NETTO, José Paulo. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXV, n. 79, p. 5-26, set. 2004, 2. reimp., maio 2010.

_____. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./ set. 2012.

_____. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./ jun. 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/727/650>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista. **Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 1, c. 6, 1972.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Considerações finais: debate. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 218-220.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PAULUS, Jorge Gregório. **Por uma educação voltada para o futuro**: a teoria marxista de Bogdan Suchodolski. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

PCB. Partido Comunista Brasileiro. **Resoluções do XIV Congresso do PCB**: a estratégia e a tática da revolução socialista no Brasil. Rio de Janeiro, out. 2009, p. 1-27. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/resolucoes/EstrategiaeTatica.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

PEREIRA, Ricardo. **O marxismo na produção educacional brasileira nas décadas de 1970-1980**. 2009. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

RACHI, Kiyoshi. **Educação escolar brasileira**: um reexame dos estudos tendo por centro de análise a categoria de “contradição”. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

REIS, Daniel Aarão. Entre reforma e revolução: a trajetória do Partido Comunista no Brasil entre 1943 e 1964. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo (Org.). **História do marxismo no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 73-108.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Depoimento relativo à minha experiência pessoal com Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 32-36.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan/jun 1999.

SALM, Cláudio. Considerações finais: debate. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 213-217.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; SCHADECK, Karolina Siebert Sapelli. Escola: urutau no capitalismo? In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação**, Pesquisa e Gestão, Ponta Grossa, 2012. p. 1-15.

SAVIANI, Dermeval. **A educação no centro do desenvolvimento econômico**. In: BARROSO, Aloísio; RENILDO, Souza (Org.). **Desenvolvimento**: ideias para um projeto nacional. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010a. p. 247-264.

_____. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989a. p. 15-29. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Algumas tarefas urgentes e necessárias**. **Impulso**, v. 6, n. 12, p. 83-93, 1993.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225. (Coleção Memória da Educação).

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).

_____. **A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias

na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis/São Paulo: Ed. da UFSC/Cortez, 2006a. p. 135-163.

_____. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002a. p. ix-xii. (Coleção Educação Contemporânea).



_____. Apresentação à 3. ed. In: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 11-20.



_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: Histedbr, 2006b, cd room, p. 1-38. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 13 jan. 2012.

_____. Casemiro dos Reis Filho e a educação brasileira. In: _____ (Org.). **Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2003a. p. 3-24.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002b. (Coleção Educação Contemporânea).



_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 121-147. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994a, p. 243-286.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, p. 213-231, 2008c.

_____. Desafios de políticas educacionais no Brasil: política social e publicização da educação. **Psicologia, ciência e profissão**, Campinas, SP, v. 9, p. 5-7, 1989b.

_____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000a. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011b. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991. (Coleção hoje e amanhã)

_____. Educação e política. **Doxa**, Rev. Paulista de Psic. e Ed., v. 1, n. 1, p. 155-162, 1995.

_____. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 223-274.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Entrevista: “conhecer é compreender relações”. **Docente na luta**, Jornal da ADESSC, Florianópolis, SC, n. 6, p. 4-6, jul. 2011c.

_____. Entrevista: memórias construídas em diálogo. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011d. p. 29-48. (Coleção Perfis da Educação; 3).

_____. Entrevista: motor do desenvolvimento. **Educação**, São Paulo,

v. 12, p. 6-10, out. 2008d.

_____. **Entrevista: para onde (e como) vamos. Educação**, São Paulo, Edição especial comemorativa, Ano 9, n. 100, p. 43, ago. 2005b.

_____. **É possível uma história da educação latino-americana?** In: SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán; WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996a. p. 1-16. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. v. 52).

_____. **Escola e democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. Estágio atual e uma nova perspectiva para a história da educação. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006c. p. 9-21. (Coleção Memória da Educação).

_____. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo/Bragança Paulista: Cortez/USF-IFAN, 1996b.

_____. **Georges Snyders ou a pedagogia marxista da** alegria. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011e. p. 125-130. (Coleção Perfis da Educação, v. 3).

_____. Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011f. p. 75-91.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no**

Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005c. p. 1-29. (Coleção Memória da Educação).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007a. (Coleção Memória da Educação).

_____. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História, educação e transformação:** tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011g. p. 9-31. (Coleção Memória da Educação).



_____. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal:** marxismo e educação em debate. Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011h. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/issue/view/800>>. Acesso em: 20 set. 2013.



_____. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 167-182. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007b. p. 3-27. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Interloquções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010c. (Coleção Memória da Educação).

_____. Introdução à edição brasileira: educação e trabalho artesanal. In: SANTONI RUGIU, Antônio. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 1-10. (Coleção Memória da Educação).



_____. **Introdução: o debate teórico e metodológico no** campo

da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **História e história da educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2000b. p. 7-15. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012c. p. 59-85. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).



_____. **Neoliberalismo ou pós-neoliberalismo?** Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e educação**. Campinas: Papirus, Cedes; São Paulo: Ande, Anped, 1992. p. 9-29. (Coletânea C.B.E.).

_____. **O choque teórico da politécnica**. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003c.

_____. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Ande**, v. 4, p. 9-13, 1984.



_____. O Estado e a **promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira**. In: _____ (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010d. p. 15-44. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 2).



_____. **O Histedbr na organização do campo da história da educação brasileira: implicações para a história das ideias** pedagógicas e para a historiografia da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de Histedbr**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2009a. p. 261-271. (Coleção Memória da Educação).

_____. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2006d. p. 7-32. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p. 9-57. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O lógico e o histórico nas análises de modelos e estilos educacionais da América Latina. In: SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán; WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996c. p. 17-24. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 52).

_____. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Anais do VII Colóquio Internacional Marx e Engels – Cemarx. Unicamp, 2012d, p. 1-16. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 19 set. 2012.

_____. Os **desafios da educação pública na sociedade** de classes. In: ORSO, Paulinho José et al. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007c. p. 9-26. (Coleção Educação Contemporânea).



_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994b. p. 151-166.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003d. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Pedagogia socialista: concepção e problemas atuais. In: GALVÃO, Andréia et al. (Org.). **Marxismo e socialismo no século 21**. Campinas: Unicamp/IFCH; Xamã, 2005d.

_____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores

Associados, 1987b.

_____. Prefácio à 6. ed. 1987. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2005e.

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Ande**, v. 25, p. 27-28, 1985a.

_____. Setenta anos do *Manifesto* e 20 anos de *Escola e democracia*: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004c. p. 183-204.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. et al. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1985b. p. 19-47.



_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2002c. p. 13-24. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Um avanço ainda tímido: Lula seguiu a política tucana e inovou pouco no 2º mandato. **Carta Capital**, v. 15, ano XV, n. 578, p. 44-47, jan. 2010e.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SYLVER, Berverly J. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

_____. **Para onde vão as pedagogias não directivas?** 2. ed. Tradução Ruth Delgado. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **Entrevista:** com Georges Snyders, Paris. Concedida a Lourdes Stamato de Camillis. 1990, p. 159-164. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. **Escola, classe e luta de classes.** Tradução Leila Prado. São Paulo, Centauro, 2005.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim; PETARNELLA, Leandro. 1968, o ano que ainda faz pensar: intelectuais indagam sobre a irrupção dos jovens na sociedade industrial. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 fev. 2013.

SOARES, Rosemary Dore. Entrevista com Mario M. Manacorda. **Novos Rumos**, Instituto Astrogildo Pereira, ano 19, n. 41, 2004, p. 3-23. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/issue/view/179>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Tradução de Maria Carlota Melo. Lisboa: Estampa, 1976a. V. I.

_____. **Teoria marxista da educação.** Tradução de José Magalhães. Lisboa: Estampa, 1976b. V. II.

_____. **Teoria marxista da educação.** Tradução de Francisco Paiva Boleo. Lisboa: Estampa, 1976c. V. III.

_____. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TOLEDO, Caio Navarro de. A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução? **Crítica marxista**, v. 1, n. 1, 2. ed., p. 27-38, 1994.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas Críticas”. In: MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”:** de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação e revolução. In: BERTOLDO et al. (Org.).

Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 51-64.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda:** da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2009.

TULLIO, Guaraciaba Aparecida. **Afinal, Proudhon venceu?** Piracicaba: Editora UNIMEP, 1989.

TUMOLO, Paulo Sérgio. A produção em “Trabalho e Educação”. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. **Trabalho & Educação**, UFMG, v. 14, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2005.

_____. **Da contestação à conformação.** A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. **Educação e hegemonia no Brasil:** notas para uma reflexão crítica. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. Educação e marxismo: a educação da perspectiva da classe trabalhadora. In: **Sociedade, subjetividade e educação:** perspectiva marxista e frankfurtiana. Campinas: Alínea, 2011, v. 1, p. 25-42.

_____. Gramsci, a educação e o Brasil: notas para uma reflexão. **Educação, Comunicação e Trabalho**. Ano VII, n. 12, p. 91-98, fev. 1997a.

_____. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 333-350, ago. 1997b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200006&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, abr. 2003.

VIANNA, Luiz Werneck. A propósito de uma apresentação. In:

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. p. V-XVI.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. A defesa da escola pública e a universidade. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 63-74.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. O debate historiográfico da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 65-88. (Coleção Memória da Educação).

WACHOWICZ, Lilian Anna. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 153-166.

WOJNAR, Irena. Bogdan Suchodolski (1903-1992). In: MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 11-35. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4662.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ABI – Associação Brasileira de Imprensa
Abong – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
AI – Ato Institucional
AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores
Anampos – Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais
Ande – Associação Nacional de Educação
Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AP – Ação Popular
APML – Ação Popular Marxista-Leninista
ARE – Aparelhos Repressivos de Estado
Arena – Aliança Renovadora Nacional
BM – Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CDP – Campo Democrático Popular
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
Cebap – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
Cedes – Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEG – Collège d’Enseignement Général
CET – Collège d’Enseignement Technique
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
Ciesp – Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CIOSL – Confederação Internacional das Organizações Sindicais Livres

Cives – Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
Conclat – Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras
ConCUT – Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores
Coned – Congresso Nacional de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
Enafor – Encontro Nacional de Formação
Fasfil – Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
Febraban – Federação Brasileira dos Bancos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
Fiesp – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
Firjan – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FLN – Frente de Libertação Nacional
FMI – Fundo Monetário Internacional
FS – Força Sindical
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GM – General Motors Company
GT – Grupo de Trabalho
Histedbr – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iseb – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JEC – Juventude Estudantil Católica
JUC – Juventude Universitária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MLM – Movimento de Luta pela Moradia
MMTR/RS – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul
MNR – Movimento Nacionalista Revolucionário
Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MR-8 – Movimento Revolucionário de 8 de Outubro
MRT – Movimento Revolucionário Tiradentes
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
ORM-Polop – Organização Revolucionária Marxista-Política Operária
PC – Partido Comunista
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCF – Partido Comunista Francês
PCI – Partido Comunista Italiano
PCUS – Partido Comunista da União Soviética
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDP – Programa Democrático Popular
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNBE – Pensamento Nacional de Bases Empresariais

PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Partido Popular
PP – Rede Primária Profissional
PS – Partido Socialista
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSI – Partido Socialista Italiano
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RDA – República Democrática Alemã
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Sesi – Serviço Social da Indústria
SFIP – Seção Francesa da Internacional Operária
Sine – Sistema Nacional de Emprego
SS – Rede Secundária Superior
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNE – União Nacional dos Estudantes
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

EDITORIA EM DEBATE

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, quer nas editoras comerciais, quer nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não permite acompanhar a demanda existente. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, ante a tendência de se pontuar a produção intelectual conforme as publicações.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Os documentos impressos, tanto os periódicos como os livros, continuam sendo produzidos e continuarão em vigência, conforme opinam os estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas assinaladas podem contribuir de forma complementar e, mais ainda, oferecer mais facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos instrumentais que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e alunos na produção de conhecimentos, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulgação aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características, sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e de pós-graduação, a Editoria Em Debate nasce com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e linhas de pesquisa da UFSC e de outras instituições, conveniadas ou não, sob a orientação de uma Comissão Editorial.

Os editores

Coordenador

Ricardo Gaspar Müller

Conselho editorial

Adir Valdemar Garcia	José Carlos Mendonça
Ary César Minella	Laura Senna Ferreira
Fernando Ponte de Sousa	Maria Soledad Etcheverry Orchard
Iraldo Alberto Alves Matias	Michel Goulart da Silva
Jacques Mick	Paulo Sergio Tumolo
Janice Tirelli Ponte de Sousa	Valcionir Corrêa

Outros lançamentos de 2015

A experiência contemporânea da política entre jovens brasileiros

Janice Tirelli Ponte de Sousa (coord.)

O espírito dos donos – empreendedorismo como projeto de adaptação da juventude

Camila Souza Betoni

Finanças solidárias e a luta contra-hegemônica – um estudo de caso

Luciana Raimundo

Terrorismo de Estado – a tortura como uma das formas de sua expressão

Sabrina Schultz

Leituras do mundo do trabalho – um olhar sociológico

Laura Senna Ferreira e

Maria Soledad Etcheverry Orchard (org.)

Gênero, educação e sociologia – uma proposta de trabalho didático para o Ensino Médio

Luisa Bonetti Scirea

Ontologia e crítica do tempo presente

Patricia Laura Torriglia, Ricardo

Gaspar Müller, Ricardo Lara e

Vidalcir Ortigara (org.)

Neide Galvão Favaro. Pedagoga, mestre em Educação (UEM-PR) e doutora em Educação (UFSC). Leciona atualmente na Unespar, campus de Paranavaí. É membro do Grupo de Estudos Gecate, da UFSC, e atua no ensino e na pesquisa nas áreas de Fundamentos da Educação e Trabalho e Educação. E-mail: neidegafa@hotmail.com.

Neide Galvão Favaro

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA ESTRATÉGIA POLÍTICA

FUNDAMENTOS E LIMITES

Este livro resulta da tese de doutorado da autora, cujo objetivo foi apreender e analisar criticamente a estratégia política adotada pela pedagogia histórico-crítica, desde o início da década de 1980 até a atualidade. Por ser uma proposta pedagógica que se reivindica marxista e que há trinta anos hegemoniza o campo educacional progressista brasileiro, o debate torna-se relevante no interior das lutas da classe trabalhadora pela educação. Suas formulações a respeito da relação entre escola pública e projeto socialista foram problematizadas a partir dos postulados do materialismo histórico. Ao se articular sua produção teórica com a materialidade na qual se insere, permite-se aos leitores uma reflexão sobre seus desdobramentos atuais.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-68267-19-6



9 788568 267196



www.editoriaemdebate.ufsc.br