



NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS
JOCELI DE FÁTIMA ARRUDA SOUSA
JOÃO CARLOS DA SILVA
(ORG.)

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

REVOLUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

REVOLUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Revista de Pedagogia

Revista de Pedagogia, vol. 1, no. 1, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://www.revista.unicamp.br/revista1/1/1/1>. Acesso em: 10/05/2019.

Revista de Pedagogia, vol. 1, no. 1, p. 1-10, 2019.



Armazém do Ipê

O selo Armazém do Ipê propõe-se a alcançar um público mais amplo com lançamento de textos ágeis, de leitura agradável, versando sobre temas de candente atualidade e que possam ser também largamente utilizados pelos professores e alunos complementando o ensino das diversas disciplinas e demais componentes curriculares.

www.autoresassociados.com.br



NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS
JOCELI DE FÁTIMA ARRUDA SOUSA
JOÃO CARLOS DA SILVA
(ORG.)

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA REVOLUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Campinas



2018

Copyright © 2018 by Editora Autores Associados Ltda.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores / Neide da Silveira Duarte de Matos, Joceli de Fátima Arruda Sousa, João Carlos da Silva, (Org.). – Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-62019-21-0

1. Educação 2. Educação - Brasil 3. Escolas públicas 4. Pedagogia histórico-crítica
5. Prática social 6. Sociologia educacional I. Matos, Neide da Silveira Duarte de.
II. Sousa, Joceli de Fátima Arruda. III. Silva, João Carlos da.

18-19078

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia histórico-crítica : Educação

370.115

Impresso no Brasil

1ª edição – setembro de 2018



EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo

CEP 13084-008 | Campinas - SP

Telefone: (55) (19) 3789-9000

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Editor e

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Revisão

Higor Miranda Cavalcante

Capa

foto de Luana Vali Kruger

Diagramação e arte-final

Érica Bombardi

Impressão e acabamento

Paym Gráfica e Editora



www.abdr.org.br
abdr@abdr.org.br
denuncie a cópia ilegal



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MARIO MANACORDA: CONTRIBUIÇÕES AOS EDUCADORES BRASILEIROS E À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	5
<i>Sérgio Antônio Zimmer; André Paulo Castanha</i>	
X A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA	23
<i>João Carlos da Silva</i>	
X REFERENCIAL TEÓRICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA	37
<i>Joceli de Fátima Arruda Sousa "Raquel"</i>	
X EDUCAÇÃO ALÉM DA PROFISSÃO: EDUCAÇÃO PELA SUPERAÇÃO DO CONDICIONAMENTO IDEOLÓGICO	53
<i>Sebastião Rodrigues Gonçalves</i>	
X PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA REVOLUCIONÁRIA	67
<i>Paulino José Orso</i>	
POLÍTICA INSTITUCIONAL, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA DO PROLETARIADO	87
<i>José Luis Derisso; Rita de Cássia Duarte</i>	
REVOLUÇÃO RUSSA, REVOLUÇÃO CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SOCIALISTA	105
<i>Julia Malanthen; Marcelo Gomes</i>	
EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL	125
<i>Lucia Terezinha Zanato Tureck</i>	
KARL MARX: LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA ...	137
<i>Guillermo Arias Beatón</i> <i>(traduzido por Neide da Silveira Duarte de Matos)</i>	

APRESENTAÇÃO

Este livro, em forma de coletânea, intitulado *Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores* é resultado de um processo de reflexão acerca da educação brasileira na contemporaneidade. A obra reúne um conjunto de nove artigos, resultado de estudos articulados ao Grupo de Pesquisa História da Educação – Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR), vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, que contribui significativamente ao integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, articuladas ao trabalho desenvolvido na Educação Básica, numa perspectiva de trabalho coletivo e interinstitucional.

Fundamentalmente, os assuntos discutidos nos artigos dizem respeito acerca da Pedagogia Histórico-Crítica-PHC e suas contribuições na formação de professores, bem como os aspectos importantes para implementar-se uma prática revolucionária em educação. A PHC articula a teoria e a prática no sentido do conceito de práxis: uma prática fundamentada teoricamente – não meramente espontaneístas.

Precisamos pensar a escola pública como espaço de socialização do saber sistematizado e acesso às camadas populares como possibilidade de superação das imposições nefastas e desumanizadoras do sistema capitalista. A PHC tem um desafio a ser superado objetivando a possibilidade de sua implementação na prática docente, visto que se apresenta como uma proposta pedagógica com a finalidade de alcançar os interesses da classe trabalhadora, visando à valorização da escola pública e ao interesse pela aquisição de conhecimento científico por meio da educação escolar.

Assim, os artigos trazem importantes contribuições para a educação escolar em geral, tendo em vista a necessidade de instrumentalizar profissionais da área de educação comprometidos com as necessárias intervenções perante o resgate da função social da escola e do professor na contemporaneidade.

A constatação dos desafios nos impõe a tarefa de dar visibilidade às intervenções realizadas por profissionais que, de maneira contra hegemônica, buscam, na formação de professores, problematizar a crescente tendência em favor do emprego de critérios que mercantilizam a educação (com o discurso jurídico da melhoria da qualidade da escola pública) e do afastamento do Estado de sua responsabilidade no processo de manutenção das redes públicas de ensino. Diante desse cenário, os capítulos que seguem abordam questões acerca do debate educacional contemporâneo. Entre eles, os desafios da pedagogia histórico-crítica no contexto da escola pública, da precarização do trabalho docente, da luta de classes e educação, da Educação e revolução.

No primeiro capítulo, “Educação escolar em Mario Manacorda: contribuições aos educadores brasileiros e à pedagogia histórico-crítica”, Sérgio Antônio Zimmer e André Paulo Castanha tratam das contribuições da educação escolar a partir do pensador italiano Mario Alighiero Manacorda para os educadores brasileiros e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na sequência, “A pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar a escola pública”, João Carlos da Silva discute sobre a PHC considerando sua constituição como superação das exigências educacionais da classe burguesa. O autor considera que a Pedagogia Histórico-Crítica visa a alcançar os interesses da classe trabalhadora no sentido da valorização da escola pública, do professor e do conteúdo como patrimônio histórico da humanidade.

No terceiro capítulo, intitulado “Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária”, Joceli de Fátima Arruda Sousa elenca alguns fundamentos da Teoria Reflexiva e da Pedagogia Histórico-Crítica na Formação de Professores. A autora expõe que a primeira enfatiza a prática em detrimento à teoria e precariza as condições de trabalho nas universidades brasileiras. Esvazia os cursos de formação de teoria indo ao encontro daquilo que as políticas neoliberalizantes apregoam. Como contraponto, aborda a Pedagogia Histórico-Crítica, mostrando que essa teoria trabalha com a possibilidade de rompimento da sociedade capitalista e busca a construção de uma sociedade Socialista.

Em seguida, o quarto capítulo, de Sebastião Rodrigues Gonçalves, “Educação além da profissão: educação pela superação do condicionamento ideológi-

co” leva-nos a refletir sobre os caminhos que a burguesia trilhou para romper com o antigo modo de produção econômico superando o condicionante ideológico-religioso que, sem descolar-se de seus interesses, buscou ajustar-se à estrutura política construída. Todos esses acontecimentos culminaram nas mudanças que alteraram o velho regime, de modo que os princípios da sociedade burguesa trouxeram o conteúdo da liberdade, defesa de uma educação para todos, defesa da ciência e tecnologia e, contraditoriamente, a separação entre o pensar e o fazer: Ciência para quem pensa e tecnologia para aqueles que desenvolvem o trabalho sem refletir sobre suas próprias atividades.

No quinto capítulo, “Pedagogia Histórico-Crítica: uma Teoria Pedagógica revolucionária”, Paulino José Orso aborda e discorre sobre a especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica tendo em vista a implementação de uma prática pedagógica articulada e coerente com essa Teoria Pedagógica.

O sexto capítulo, “Política Institucional, luta de classes e educação revolucionária do proletariado”, José Luis Derisso e Rita de Cássia Duarte abordam o tema considerando o modo de produção capitalista como um produto histórico e contraditório que, ao mesmo tempo em que destruiu as relações feudais, engendrou o germe de sua própria destruição: o proletariado. Isso porque, ao tomar consciência de classe, o proletariado tem a possibilidade de superar a sociedade capitalista e construir outra ordem social, ou seja, a socialista. Os autores discutem, ainda, em que medida os três mandatos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT) trouxeram contribuições, ou não, para a elevação da consciência de classe e da organização do proletariado brasileiro.

Em seguida, Julia Malanchen e Marcelo Gomes, em “Revolução Russa, Revolução Cultural e a construção de uma Sociedade Socialista”, retratam sobre educação e cultura e algumas concepções a elas relacionadas, as quais passaram por influências no contexto de transformação da base econômica e social que ocorreu na Rússia e com as nações que a acompanharam no processo da experiência socialista. Mostraram que o império Russo era atrasado em relação a Europa e não reunia as condições básicas para a revolução acontecer. O otimismo de Lênin com *As tarefas imediatas do poder soviético* foi fundamental para a sustentação da revolução e para a produção do “novo homem”. O resultado da Revolução foi a superação do atraso transformando a Rússia em uma grande potência econômica, militar, científica e cultural.

No penúltimo capítulo, “Educação e revolução: reflexões sobre a Educação Especial”, Lucia Terezinha Zanato Tureck traz provocações para o leitor refletir a respeito da educação especial. A autora busca, com uma compreensão dialética do desenvolvimento humano das pessoas com e sem deficiência, romper

com as tradicionais compreensões deterministas que veem na deficiência a incapacidade. Considerando as explicações vigotskianas, a autora, no discorrer do texto, apresenta que a deficiência não é determinada pelo seu defeito, mas pelos limites impostos nas relações sociais que essas estabelecem. Para tanto, esta concepção sobre o desenvolvimento psíquico das pessoas com ou sem deficiência se torna essencial na organização do processo educativo que tenha como intento promover a aprendizagem.

No nono e último capítulo, Neide da Silveira Duarte de Matos apresenta a tradução da palestra “Karl Marx: luta de classes e Educação na América Latina”, proferida por Guillermo Arias Beatón durante o VIII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), realizado nos dias 3, 4 e 5 de maio de 2018, na UNIOESTE, campus de Cascavel.

Como o debate teórico epistemológico permeia a experiência concreta da educação revolucionária em Cuba, consideramos fundamental incorporar a essa Coletânea as reflexões acerca da Educação, das lutas de classes e da revolução. Certamente, trata-se de mobilizar esforços que podem desvelar o papel da educação na construção da consciência de classe e fortalecer alternativas populares capazes de levar-nos a outros projetos de educação pública, popular ou comunitária.

Neide da Silveira Duarte de Matos

Joceli de Fátima Arruda Sousa

João Carlos da Silva

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MARIO MANACORDA: CONTRIBUIÇÕES AOS EDUCADORES BRASILEIROS E À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Sérgio Antônio Zimmer¹

André Paulo Castanha²

Introdução

A educação escolar foi objeto central dos estudos de Mario Alighiero Manacorda (1914-2013). Um de seus desejos enquanto educador, pesquisador e militante foi o de possibilitar aos trabalhadores uma educação escolar capaz de contribuir para transformar o homem unilateral em onilateral. Segundo o autor, “Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral” (MANACORDA, 2002, p. 361). As referências principais para os escritos de Manacorda sobre educação escolar foram Marx, Engels, Lenin e Gramsci.

Em seus estudos e pesquisas, Manacorda procurou realizar leitura filológica dos textos clássicos desses pensadores que abordaram direta ou indiretamente a educação escolar. Devido à qualidade de suas análises, suas obras promoveram o debate sobre o tema educação escolar numa perspectiva marxiana e marxista em diversos países, fazendo com que seus textos se tornassem referência no campo da educação.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão. E-mail: sergiozimmer@gmail.com.

2 Professor do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR), GT local do HISTEDBR. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: andrecastanha66@gmail.com.

No Brasil, a divulgação e o acesso das obras de Manacorda tiveram início no final da década de 1970 e se intensificaram na década de 1980. Com apoio do educador italo-brasileiro Paolo Nosella, o primeiro encontro com o pensador italiano aconteceu no mês de fevereiro de 1985, em sua casa, em Bolsena. Como já conhecia algumas de suas obras traduzidas para o espanhol, como

[...] *Marx y la pedagogia moderna* (Barcelona, 1969) e *El principio educativo en Gramsci* (Salamanca, 1977), que circulavam entre nós educadores brasileiros, desejava trocar ideias sobre literatura marxista em educação e, quem sabe, publicar aqui algumas das suas obras (NOSELLA, 2013, p. 27, grifo do autor).

A partir da divulgação dessas obras de Manacorda no Brasil, mesmo em espanhol, despertou o interesse de Nosella e de outros pensadores brasileiros em conhecer sua produção relacionada ao marxismo e à educação.

Entre os educadores brasileiros leitores de Manacorda, nosso interesse se volta de forma principal para Dermeval Saviani e as possíveis contribuições dos textos do educador italiano na elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Saviani (2005),

As fontes específicas da pedagogia histórico-crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci às quais cabe acrescentar, também, a contribuição dos autores que procuram abordar os problemas pedagógicos com base nessas matrizes (SAVIANI, 2005, p. 264).

Entre os pensadores que trataram dos problemas pedagógicos numa perspectiva marxista e marxiana, Saviani (2005) apresenta Manacorda e suas obras *O marxismo e a educação* (1964), *Marx e a pedagogia moderna* (1966) e *O princípio educativo em Gramsci* (1970). Assim procedendo, Saviani revela ao leitor que os textos de Manacorda foram fonte para a formulação e fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa indicação de Saviani despertou nosso interesse em produzir uma análise com o objetivo de explicitarmos as possíveis contribuições da educação escolar em Manacorda para os educadores brasileiros, no sentido de contribuir com a origem dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme enfatizou o próprio Saviani, em entrevista a Camargo e Castanha (2016, p. 2), “[...] na medida em que ela foi se desenvolvendo, eu sempre deixei claro que é uma construção coletiva e não a construção de um indivíduo”. Assim, para desvelarmos aspectos da história da produção coletiva

da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, é imprescindível levarmos em conta as contribuições do pensador italiano Mario Alighiero Manacorda.

Justificamos o estudo pela lacuna de produção de conhecimento científico específico sobre a temática, como também consideramos de suma importância resgatar o pensamento de Manacorda sobre educação escolar, autor pouco estudado no Brasil na atualidade. No nosso entendimento, retomar o pensamento e as análises de Manacorda é fundamental para avançarmos no tema da educação escolar, alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, pois tal temática pode trazer contribuições imprescindíveis para os trabalhadores, para a luta pela transformação social e, também, contribuições importantes para a pesquisa em educação no Brasil.

Organizamos o texto em dois tópicos: no primeiro, abordamos a trajetória de Manacorda; no segundo, tratamos das possíveis contribuições da educação escolar em Manacorda para os educadores brasileiros e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Trajetoira de Mario Manacorda

Manacorda nasceu em Roma, na Itália, no dia 9 de dezembro de 1914, e faleceu no dia 17 de fevereiro de 2013. No Brasil, a notícia da morte de Manacorda sensibilizou educadores e amigos que conheciam seu trabalho na luta pela educação pública. É o caso de Paolo Nosella, que o conhecia pessoalmente. No dia seguinte à sua morte, Nosella enviou um e-mail aos amigos no qual descreveu Manacorda como seu modelo de vida: “[...] porque eu queria viver como ele, trabalhando com as mãos e a cabeça” (NOSELLA, 2013, p. 16).

Sobre a morte desse pensador italiano, Nosella elaborou um texto intitulado *Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos*. Nessa composição, abordou a formação desse educador marxista sob o regime fascista e os aspectos de sua vida como professor, pesquisador e militante. No final, deixou um adeus ao grande pensador italiano: “[...] que sabe distinguir a cultura ideal comunista da prática do socialismo real [...]” (NOSELLA, 2013, p. 29). Consideramos fundamental retomarmos esse escrito de Nosella (2013) para tratarmos da biografia de Manacorda. Para tanto, elegemos alguns dos tópicos desenvolvidos pelo autor para abordar neste capítulo.

O primeiro tópico se trata da formação de Manacorda, sua trajetória escolar. Acerca disso, Nosella (2013) destacou o seguinte:

[...] no texto *La mia scuoloa sotto Il facismo* [A minha escola sob o fascismo] (MANACORDA, 2010), delicioso autorretrato de sua trajetória escolar, desde o jardim da infância das Irmãs Francesas do Sagrado Coração (1918) até os anos universitários e as primeiras experiências como professor (1943). Toda sua escolarização ocorreu durante o governo fascista: cinco anos de instrução elementar, cinco de ginásio (com latim e grego), três de liceu clássico, quatro de universidade (na Escola Normal Superior de Pisa) e um de aperfeiçoamento em Frankfurt (NOSELLA, 2013, p. 17).

Conforme exposto, a escolarização do educador italiano ocorreu sob o regime fascista³, que, de acordo com o próprio Manacorda (2009), foi um movimento antissocialista específico do início do século XX. No caso da Itália, o regime durou mais de vinte anos e só foi extinto em 1945, com a morte de Mussolini.

Conforme Nosella (2013), Manacorda revelou mais dados sobre sua trajetória escolar na obra *Il contributo dell'università di Pisa e della Scuola Normale Superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di liberazione* (1985), na qual tratou de sua formação superior. Manacorda se formou em Letras na Universidade de Pisa e, nessa mesma instituição, estudou Pedagogia. Posteriormente, deu continuidade em seus estudos realizando um aperfeiçoamento na Universidade de Frankfurt, Alemanha. Segundo Nosella (2013), Manacorda revelou que estudou na Universidade de Pisa entre os anos de 1932 e 1936, período em que Gentile era diretor. Gentile chegou a ser Ministro da Educação do governo fascista entre os anos de 1922 e 1924, mas renunciou por não concordar com o homicídio do deputado Matteotti, representante socialista. Como representante do fascismo por certo período, Gentile foi duramente criticado por Manacorda. Todavia, Manacorda também fez elogios a ele, por ser um excelente professor e diretor, uma grande personalidade de quem afirma que conservou uma boa lembrança.

3 Segundo Pellegrini (2012), as consequências sofridas pela Itália, devido ao seu envolvimento na Primeira Guerra Mundial, foram desastrosas, gerando uma forte crise econômica, social e política. Naquele contexto, o movimento fascista ganhou força, sendo liderado por Benito Amilcare Andrea Mussolini, presidente do Partido Nacional Fascista. Em 1921, Mussolini foi eleito deputado e com ideais políticos divulgados pelo partido despertou no povo italiano o sentimento de nacionalismo e amor à Pátria. Mussolini contava com apoiado do povo e de partidos conservadores que estavam com medo da instauração do socialismo na Itália, como havia acontecido na Rússia. Com força política, “[...] nos dias 26 e 27 de novembro de 1922, as esquadras fascistas, lideradas por Benito Mussolini, marcharam para Roma, no episódio que ficou conhecido como *La Marcia su Roma*, dando início à Itália sob a égide do regime fascista, tipo de governo que perdurou até 1945, ano da morte de seu idealizador” (PELLEGRINI, 2012, p. 3).

Nosella constatou nos escritos de Manacorda sobre sua experiência educacional que existem duas ideias marcantes sobre o papel da instituição escolar na formação do aluno. “A primeira enfatiza a importância do testemunho individual do professor, mesmo à revelia da ideologia do sistema político e da gestão escolar” (NOSELLA, 2013, p. 17). Ou seja, a forma de ensinar depende do posicionamento, da qualidade e individualidade do professor. A segunda o educador italiano enfatizou o poder da elevada cultura na formação do sujeito, sustentando que “[...] a longo prazo, por meio de mil contradições, a cultura termina sempre sendo revolucionária” (NOSELLA, 2013, p. 18). Nosella sintetizou essas ideias da seguinte forma:

São duas ideias que confluem na convicção de que a ideologia e a política da instituição nem sempre correspondem aos valores professados individualmente pelos educadores que nela trabalham. Por isso, o laicismo e o socialismo, dimensões fundamentais para Manacorda, não o impediram de reconhecer e elogiar mestres que vestiam a batina sacerdotal ou mesmo que haviam aderido ao fascismo (NOSELLA, 2013, p. 17).

O fragmento evidencia que durante sua trajetória de estudante sob o regime fascista, Manacorda encontrou professores qualificados que se tornaram exemplo de vida, tanto os que eram críticos à ditadura quanto os que aderiram ao fascismo.

Ainda sobre a formação escolar de Manacorda, Nosella destacou a importância da didática, do ensino da palavra no processo de ensino aprendizagem, entendendo

[...] como espinha dorsal da metodologia que formou Manacorda, sobretudo no liceu, onde encontrou professores muito severos voltados para um ensino rigorosamente histórico filológico, para os quais a gramática não era a porta de acesso aos autores, ao contrário (NOSELLA, 2013, p. 19).

Segundo Nosella (2013), essa formação contribuiu para tornar Manacorda um mestre da palavra através da apropriação da hermenêutica e da arte da filologia, que possibilitaram a leitura crítica dos clássicos e documentos históricos, principalmente da história da educação.

O segundo tópico retirado do texto de Nosella trata da vida de Manacorda como professor. Ao iniciar essa parte do texto, o autor enfatizou que “[...] pode-se dizer que Mário era professor nato. Assunto e forma didática encantavam alunos e ouvintes em geral, motivando-os a ler e amar os clássicos” (NOSELLA,

2013, p. 19). Nosella afirma que Manacorda lhe ensinou “[...] de fato ‘como abrir’ um texto clássico, como compreender certas passagens. Gostava de datar tudo [...]. Era um verdadeiro mestre, um mago da cultura” (NOSELLA, 2013, p. 19, grifo do autor). Seus escritos são luzes que contribuem na elucidação, principalmente dos clássicos marxistas em que a palavra não é usada para cumprir apenas uma formalidade gramatical, mas para trazer vitalidade ao texto, presente na realidade histórica e social do homem

Manacorda iniciou sua atividade laboral como professor de Literatura Italiana no liceu clássico de Siena, no ano de 1939. “Eram os anos do fascismo mais insensato, e a pressão política fazia-se sentir cada vez mais irracional, ridícula e cruel” (NOSELLA, 2013, p. 19). Mesmo nesse período difícil de ditadura fascista, no interior da escola, Manacorda manteve, juntamente com outros professores, uma postura crítica à ditadura imposta pelo governo de Mussolini, pois esse “[...] massacra os socialistas, governa por conta da grande burguesia capitalista e se dispõe a fazer acordos, à sombra do partido católico, com um papa conservador” (MANACORDA, 2007, p. 174). Essa passagem foi escrita por Manacorda em 1966, mais de vinte anos após o fim do fascismo, contudo, entendemos que revela o conteúdo das críticas efetivadas por ele no decorrer daquele regime.

A experiência de professor no liceu conquistou o coração de Manacorda, que posteriormente seguiu carreira acadêmica. “Foi professor de Pedagogia e de História da Pedagogia nas universidades de Cagliari, Siena, Viterbo, Florença e Roma” (MANACORDA, 2009, p. 14). A partir dessa descrição, constatamos que Manacorda dedicou grande parte de sua vida ao trabalho docente, profissão que o orgulhava.

No terceiro tópico do seu texto, Nosella destacou que a atividade de professor exercida por Manacorda possuía como base suas pesquisas em “[...] documentos e textos dos clássicos da filosofia, da pedagogia e da Literatura em geral. Filólogo e linguista, além do grego e latim clássicos, conhecia perfeitamente o inglês, o alemão e o russo” (NOSELLA, 2013, p. 21). Segundo Nosella (2013), Manacorda possuía também o entendimento das línguas portuguesa, espanhola e francesa. O trabalho de professor se complementava e era enriquecido com o de pesquisador, que era realizado com vasto conhecimento linguístico. Assim, Manacorda se tornou referência na pesquisa e tradução de textos clássicos devido ao estudo rigoroso e a maneira de interpretar e editar esses textos. O domínio, da pesquisa, da língua e a facilidade de falar em público contribuíram para ele se tornar um professor exemplar.

O interesse e a paixão de Manacorda pelas línguas foram despertados pelo valor inestimável voltado à palavra. Essa nasce junto com o pensamento e as condições materiais, ideológicas e políticas presentes na existência humana. Assim, “[...] para compreender uma palavra não bastava recorrer ao dicionário, precisava perscrutar a situação concreta vivida por quem falou ou escreveu. Em suma: filologia e hermenêutica eram os seus principais instrumentos técnicos de pesquisa” (NOSELLA, 2013, p. 21). A forma de pesquisar de Manacorda se revela na tradução de seus textos, que levaram em conta o contexto histórico vivido pelo escritor no momento da produção, como também no rigor da composição de suas obras, principalmente dos clássicos marxistas.

Os textos de Manacorda se tornaram referências em educação com o passar do tempo, devido à qualidade que se revelou, dentre outros aspectos por seguir “[...] rigorosamente a sequência cronológica, acrescentando informações precisas e até meticulosas sobre o momento em que foram redigidos” (NOSELLA, 2013, p. 22). Alicerçado na fundamentação teórica marxista, Manacorda considerava fundamental a análise do contexto histórico em que os textos originais foram produzidos, para assim realizar a tradução sem perder o significado das palavras.

Em outra passagem, Nosella (2013) enfatizou também a militância de Manacorda, que

[...] caracterizava-se pela sua atuação no campo da cultura; era um difusor dos ideais comunistas nas expressões culturais mais elevadas. Foi Diretor das Edições Rinascita; responsável da Comissão “Escola” junto à Direção do Partido Comunista Italiano; responsável da “Seção Educação” do Instituto Gramsci; Diretor da “Revista Reforma da Escola”; membro do Comitê Diretivo da “Federação Internacional dos Sindicatos do Ensino”; membro da Comissão Italiana na UNESCO; colaborador de vários outros Jornais, Revistas e, como vimos, também da R.A.I. (Rádio Televisão Italiana) (NOSELLA, 2013, p. 27, grifo do autor).

Fica evidente sua intensa participação política, como militante em diversos espaços públicos, em defesa da classe trabalhadora. Destaca-se sua atuação como membro do Partido Comunista Italiano (PCI). Segundo Nosella (2013), em sua atividade de militante político, Manacorda nunca deixou de defender as ideias pessoais que considerava apropriada, não falava o que os ouvintes desejassem, ou o que o partido ordenasse. “Um militante sem medo de escandalizar os crentes, sem preocupação com uma política eleitoreira, ime-

diatista, interesseira; sua preocupação principal foi sempre com a liberdade dos homens, plena e universal” (NOSELLA, 2009, p. 10). A luta política desse grande educador italiano pela liberdade “[...] concreta e para todos, ergue-se como bandeira das lutas e do trabalho dos homens” (NOSELLA, 2009, p. 10), principalmente para aqueles que estão em busca de uma educação pública, que possa contribuir com o processo de transformação social.

Mesmo nos momentos mais intensos de militância política, Manacorda não deixou de dar continuidade às suas pesquisas em educação, que rapidamente se tornaram referência em países socialistas. Segundo Dore (2006), nos anos de 1960, quando o pensador representava a comissão cultural do Partido Comunista Italiana (PCI), Manacorda realizou pesquisas sobre a educação utilizada nos países socialistas e a partir destes estudos publicou uma trilogia, “[...] que abrange o pensamento de Marx, Engels e Lênin (1964), a experiência da escola soviética (1965) e a experiência educacional nos países socialistas (1966)” (DORE, 2006, p. 345). Sua pesquisa se constituiu como fonte importante da experiência pedagógica socialista. Dore (2006) enfatizou que a pedagogia marxista foi construída e repassada pela experiência soviética a outros países socialistas, após a Segunda Guerra Mundial, ou seja, constituiu-se como modelo e foi seguido por outros países que ingressaram no bloco soviético.

A pesquisa de Manacorda sobre a educação em obras marxistas e a experiência pedagógica soviética e sua participação política como membro da classe trabalhadora proporcionou a sua elevação cultural e o capacitou para ser um defensor e difusor do comunismo. Ele mesmo insistia em se denominar comunista mesmo depois da queda do muro de Berlim. Para o pensador italiano, enquanto prevalecer essas contradições do sistema de produção capitalista, faz-se necessário o ideal comunista de resgate geral do homem e da superação da divisão e exploração, existentes no sistema capitalista.

Educação escolar em Manacorda: contribuições aos educadores brasileiros e a Pedagogia Histórico-Crítica

No prefácio do livro *Marx e a pedagogia Moderna*, primeira edição em italiano em 1966, Manacorda já expressava claramente o papel da escola em uma sociedade em transformação. Segundo ele,

[...] uma coisa é certa: quanto mais a sociedade se distancia de suas origens “naturais” e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo, quanto mais a sociedade se torna dinâmica – e é assim

ao máximo grau, uma sociedade tecnológica que, rapidamente, muda os processos produtivos e aumenta os próprios conteúdos científicos – tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo não apenas as novas gerações (mesmo que se nasça homem, nem por isto se nasce homem do século XX), mas também as gerações futuras. Cada vez mais, portanto, aquela instrução que, originalmente, não é uma necessidade primária, mas um luxo inessencial, torna-se uma necessidade indispensável para a produção da vida (MANACORDA, 2007, p. 25, grifo do autor).

Manacorda tinha plena consciência da necessidade de avanços na educação escolar para poder interferir na dinâmica social e na transformação política e econômica. Sua leitura de mundo enfatizava que “[...] a instabilidade tecnológica, as novas técnicas de que todos falam – cibernética, automação etc. – a inevitável necessidade de estabelecer previsões planejadas, exigem muito mais do que uma escola ou uma aprendizagem tradicionais” (MANACORDA, 2007, p. 26). Foi essa leitura crítica do capitalismo e do papel da escola, naquela sociedade em transformação, que começava a ser conhecida no Brasil.

A vinda de Manacorda para o Brasil foi dificultada pela falta de incentivo das instituições públicas nacionais para realização de intercâmbios internacionais. A pesquisadora Bittar (2013) nos ajuda a entender o contexto da falta de fomento para a vinda de pesquisadores estrangeiros ao Brasil nesse período, ao descrever que, antes da década de 1980, a troca de conhecimento com outros países era restrita, não contava com o apoio de instituições do estado e dependia das iniciativas pessoais dos pesquisadores. Foi o caso da vinda de Manacorda, que só “[...] ocorreu por iniciativa pessoal do ítalo-brasileiro Paolo Nosella nos anos de efervescência acadêmica no final da ditadura militar e anteriormente à ênfase dada à internacionalização pelas agências estatais brasileiras” (BITTAR, 2013, p. 8). A falta de apoio das instituições oficiais não impediu Nosella na busca de novos conhecimentos no país italiano, contribuindo para o contato, a apropriação e a divulgação do pensamento de Manacorda em nosso país.

Segundo Nosella (2013), o primeiro encontro que ele teve com o pensador italiano aconteceu em 1985, em sua terra natal, na Itália, quando entrou em contato para trocar ideias sobre educação e verificar a possibilidade de publicar algumas de suas obras no Brasil.

Outra educadora brasileira que se aproximou do pensamento do educador italiano foi Maria de Lurdes Stamato de Camillis, que, em 1986, realizou entrevista com Manacorda. Na época, Camillis era orientanda de Dermeval

Saviani no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na parte inicial que antecede as perguntas a Manacorda, Camillis destacou alguns elementos sobre o motivo do interesse no pensador italiano naquele contexto, enfatizando que “[...] seu pensamento pedagógico pode ser situado naquela concepção conhecida entre nós pela denominação de ‘pedagogia dialética’ ou, mais precisamente ‘pedagogia histórico-crítica’” (MANACORDA, 1986, p. 59, grifo da autora). Essa descrição nos faz entender que a busca pelo pensamento de Manacorda se deve ao fato de ser identificado como representante marxista da pedagogia dialética, e que no Brasil poderia contribuir com a fundamentação e o avanço da Pedagogia Histórico-Crítica. Como esclareceu Saviani (2011),

[a PHC] surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Durante a década de 1980, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina (SAVIANI, 2011, p. XV-XVI).

O movimento dos educadores brasileiros em busca da produção marxista de Manacorda para fundamentar a atuação pedagógica e política esteve relacionado ao contexto do fim da ditadura militar no Brasil, que ocorreu em meados da década de 1980 com a abertura política e o término da perseguição aos partidos de esquerda. Segundo Rosemary Dore (2006),

Com o fim da ditadura militar no Brasil, as pressões sociais e políticas advindas dos movimentos populares colocaram para os setores progressistas da sociedade o desafio de formular projetos para democratizar o país. No campo educacional, o debate político sobre as diretrizes para organizar a escola pôs em confronto duas grandes concepções. De um lado, a noção de “aparelho ideológico de Estado”, proposta por Louis Althusser, e, de outro, a ideia de que a escola é “aparelho ‘privado’ de hegemonia”, baseada na reflexão de Antonio Gramsci (DORE, 2006, p. 329, grifo da autora).

Como Manacorda era um estudioso das obras de Gramsci, ele se tornou um interlocutor dos educadores brasileiros que defendiam a segunda concepção, o que possibilitou sua vinda para o país com o objetivo de contribuir com o debate sobre educação no Brasil – mais especificamente sobre papel da educação escolar no processo de superação da sociedade capitalista.

Neste processo de enfrentamento da sociedade de classes, a Pedagogia Histórico-Crítica se constituiu como proposta contrahegemônica, influenciada pela leitura de Manacorda, sobre Marx e Gramsci.

Pensar uma proposta pedagógica “histórico-crítica” é necessariamente discutir as ideias pedagógicas de Marx e Gramsci. E, conseqüentemente, considerar as reflexões, de M. A. Manacorda, dado o seu profundo conhecimento da História da Pedagogia, em especial dos autores acima citados, bem como de sua ampla experiência educacional e militância política (MANACORDA, 1986, p. 59, grifo da autora).

Nessa passagem, identificamos elementos que comprovam a influência do pensamento de Manacorda sobre os educadores brasileiros da década de 1980, período em que ele se consolidou como importante pensador de referência marxista no Brasil. Tal consolidação advém do fato de que “[Manacorda] discute a educação, atualiza para nós, brasileiros, algumas de suas reflexões e não se furta de opinar de forma lúcida e consistente sobre problemas educacionais que enfrentamos hoje no Brasil” (MANACORDA, 1986, p. 59). Um dos problemas a serem resolvidos na época, de acordo com Saviani (2011), era o de buscar alternativa à abordagem crítico-reprodutivista de educação,

[...] porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, são não críticas). Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital (SAVIANI, 2011, p. 78).

A busca pela superação da abordagem crítico-reprodutivista levou Saviani à leitura dos clássicos, principalmente Marx e Gramsci. O educador brasileiro encontrou uma interpretação segura das obras desses pensadores na produção literária do educador italiano Manacorda.

Além de importante tradutor dos clássicos marxianos, Manacorda também foi crítico da visão crítico-reprodutivista de Althusser em educação. Tendo como base o pensamento de Manacorda, Saviani (2011) postula a passagem de uma pedagogia crítico-reprodutivista para a Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2011, p. 80).

Entendemos que os argumentos elaborados por Saviani para fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica e realizar a crítica a educação reprodutivista da época revelou, como uma de suas bases fundamentais, o pensamento de Manacorda, à época em evidência no Brasil. Segundo Nosella, a primeira vinda de Manacorda para o Brasil ocorreu em 1987, financiada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, coordenado pela professora Ester Buffa, para participar do Seminário Comemorativo dos 10 anos de funcionamento: “[...] Por que – disse para Ester – não convidarmos Manacorda para proferir a palestra de abertura? Foi trabalhoso, mas conseguimos trazê-lo” (NOSELLA, 2013, p. 28). Nessa passagem, revela-se evidente a ação mediadora de Nosella para viabilizar a vinda de Manacorda para o Brasil.

Ainda sobre a vinda de Manacorda para o Brasil e suas contribuições para os educadores brasileiros, Bittar (2013) traz mais elementos ao enfatizar que Manacorda

[...] participou das comemorações dos dez anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, onde proferiu a palestra *O industrialismo em Gramsci e o humanismo em Marx*. Em uma proposição inversão dos termos, ele relacionou a Marx o que era mais frequente-

mente associado a Gramsci (o humanismo) e a Gramsci, o que era mais relacionado a Marx (o industrialismo). Com essa compreensão sobre os dois pensadores, Manacorda chamou a atenção para a educação como um processo de formação que deve ser amplo e total (omnilateral), criticando interpretações economicistas do marxismo e a visão determinista da escola como meramente reprodutora. A chave de sua abordagem nessa primeira visita acadêmica ao Brasil foi o humanismo e a capacidade de ação do sujeito para mudar a realidade (BITTAR, 2013, p. 10, grifo do autor).

Ao realizar uma interpretação que associou Marx ao humanismo e Gramsci ao industrialismo, o pensador italiano contribuiu para quebrar o paradigma da época, que realizava uma leitura determinista de Marx, levando-o a ser considerado economicista. Essa nova leitura possibilitou, também, a crítica da visão reprodutivista de escola, que foi acolhida em momento oportuno pelos pesquisadores brasileiros.

Em nosso país, de acordo com Nosella, o visitante italiano aproveitou a oportunidade e proferiu palestras em várias universidades brasileiras e entrevistas. Uma dessas foi publicada em 1989 pela revista *Educação em Questão*, o que, posteriormente, “[...] motivou as traduções para o mercado brasileiro de algumas das suas mais importantes obras: ‘História da Educação – da antiguidade aos nossos dias’ Cortez, 1989; ‘O princípio educativo em Gramsci’ Ed. Artes Médicas, 1990; ‘Marx e a pedagogia moderna’ Cortez, 1991” (NOSELLA, 2013, p. 28, grifo do autor). Dessa forma, o pensador italiano, aos poucos, foi ganhando espaço no Brasil, principalmente nos cursos de pedagogia, em que o primeiro livro se tornou referência em História da Educação.

Um dos indicativos sobre a importância do pensamento educacional de Manacorda para Saviani se revela em sua insistência em trazer pela segunda e última vez o educador italiano para o Brasil, não de forma presencial, mas virtual através de videoconferência. Segundo Nosella (2009),

Tudo começou com um telefonema de Dermeval Saviani: “Paolo, o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) comemora 20 anos de fundação. Gostaríamos de convidar o Prof. Mario Alighiero Manacorda para proferir a conferência de abertura do VII Seminário Nacional, que será realizado na UNICAMP, em julho de 2006. Você, que conhece pessoalmente Manacorda, entraria em contato com ele para sondar a possibilidade de uma sua vinda ao Brasil?” (NOSELLA, 2009, p. 7, grifo do autor).

Na oportunidade, Paolo Nosella respondeu para Saviani que fazia muito tempo que não falava mais com Manacorda, o autor já havia passado dos 90 anos, e Nosella apresentou certo constrangimento em realizar o convite: “[...] confesso que, assim, de repente, fico até sem jeito de telefonar...” (NOSELLA, 2009, p. 8). Contudo, após alguns dias, resolveu ligar para o educador italiano, que atendeu e demonstrou satisfação e saudade, mas recusou o convite para o encontro presencial, principalmente devido ao estado de saúde da esposa, Anna Maria, que não poderia viajar. Logo após a recusa, Nosella (2009) propôs a realização de uma videoconferência para a abertura do evento. No mesmo instante, Manacorda respondeu: “Claro. Dependendo do assunto, diante do microfone, eu poderei falar, com muito prazer” (NOSELLA, 2009, p. 8). Assim, o convite para a videoconferência de abertura do VII Seminário do HISTEDBR foi aceito.

Segundo Lombardi e Saviani (2009), o seminário ocorreu entre os dias 10 e 13 de julho de 2006 e “[...] foi aberto no dia 10 de julho com uma videoconferência, inaugurando o uso de comunicação a distância, em tempo real, nos eventos do grupo. A videoconferência foi com Mario Alighiero Manacorda, tendo como mediador Paolo Nosella” (LOMBARDI; SAVIANI, 2009, p. 3), sendo tema e subtema “Reflexão sobre história e educação; o século XX e as perspectivas para o futuro”. A conferência foi publicada, posteriormente, como parte do livro *Navegando pela História da Educação Brasileira – 20 anos do HISTEDBR*, pela editora Autores Associados, em 2009.

Durante a conferência, o pensador italiano, com 91 anos de idade, não se sentiu intimidado perante os educadores brasileiros, pois, de acordo com Nosella, “[...] diante do microfone, Mario falou mais de uma hora, fazendo um denso balanço do século XX e apontando problemas para o século XXI” (NOSELLA, 2013, p. 28). Durante sua exposição, de maneira lúcida, procurou responder ao roteiro de questões propostas, não fugiu dos questionamentos e ao final da exposição solicitou com bom humor para não realizarem perguntas sobre a qual ele não tinha resposta: “Se vocês me permitem brincar, direi a vocês: não façam perguntas sobre qualquer coisa” (MANACORDA, 2009, p. 38). Caso contrário, ele iria responder como um conhecido personagem de novela, que quando era perguntado sobre qualquer coisa, respondia alguma bobagem para satisfazê-los.

Em sua exposição, Manacorda também foi coerente com a tradição marxista ao propor como chave de leitura para interpretar o século XX a contradição. Isso transpareceu ao responder a primeira questão sobre esse período.

Como todos os séculos, diria que trouxe muito de bom e muito de ruim, mas nesse foi em forma de extremadas. Creio que possa ser considerado sob o signo da contradição. E quando digo contradição não entendo somente os conflitos ou contrastes que se viveram, mas refiro-me a contrastes cujo êxito foi o oposto daquele que se tinha previsto e procurado, porque causaram novas e mais profundas adversidades e contradições (MANACORDA, 2009, p. 38).

A palavra contradição aparece três vezes na citação, o que revela a busca de uma leitura histórico dialética desse período, com ênfase na contradição, herança das leituras dos clássicos marxistas, que o acompanhou até sua última publicação. A categoria contradição presente em Marx e em Manacorda se revela, também, na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, que também é identificada como histórico dialética.

Considerações finais

Entendemos como aspectos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, a centralidade da educação escolar e o papel do professor para a formação do homem onilateral. Consideramos, também, que esses pressupostos presentes na PHC revelam as contribuições do pensamento marxiano e marxista e, dentre os pensadores dessa tradição, como procuramos explicitar no decorrer do texto, destacamos Manacorda e sua colaboração para o pensamento educacional brasileiro, principalmente em relação aos fundamentos para a criação da PHC, que, para Saviani, em entrevista à Camargo e Castanha (2016), afirma ser fruto de construção coletiva e não individual. Nessa construção coletiva, identificamos aspectos significativos do pensamento do educador italiano, que se revela pelo rigor das suas análises, pela relevância que atribuiu a educação escolar nos seus estudos e pelo papel que ele delega aos professores na transformação da escola.

Diante disso, fechamos nossa breve análise reportando-nos às afirmações de Manacorda, gravadas em DVD para os educadores brasileiros, durante a visita de Nosella em sua casa, em 2006, para viabilizar a sua participação no VII Seminário Nacional do HISTEDBR no mesmo ano. Nesse material, Manacorda tratou sobre o trabalho do professor e da escola para a efetivação da formação onilateral. Segundo ele, para atingir essa formação, deve-se garantir “[...] o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que

é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto” (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, DVD, 2007, min: 33:30-33:45). O desafio do professor e da escola é o de garantir o equilíbrio entre uma formação exigente, com base nos clássicos, com acesso à cultura elevada, e, ao mesmo tempo, garantir ao sujeito a escolha livre da área que deseja se formar, para que encontre realização e prazer no exercício da atividade escolhida.

Sobre a relevância do trabalho dos educadores preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, encontramos em Manacorda argumentos que sustentam a importância e a beleza na atividade docente.

Em que pese tanta retórica que se utilizou sobre essa profissão de professor, é sempre uma das profissões mais bonitas porque se trata justamente de ajudar a nascer o homem do futuro. Eu lhes diria que, se tiverem a possibilidade de lecionar às crianças de seu povo o que muitos na Itália que fazem a preparação universitária não terão, não esqueçam, sobretudo, de duas coisas: que vocês também, uma vez, foram crianças e que um aluno distraído não é um aluno imbecil, é um aluno que tem outros interesses (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, DVD, 2007, min: 31:04-32:00).

Por essa passagem, fica evidente para Manacorda que a profissão docente era/é uma das mais bonitas, se compararmos às outras, pois pode contribuir de forma ímpar no surgimento do homem do futuro. A PHC também reserva um papel central para o professor no processo educacional.

Pelo exposto, ressaltamos a necessidade de retomarmos os estudos de Manacorda para avançarmos na construção da Pedagogia Histórico-Crítica, criando, assim, alicerces para a transformação social.

Referências

BITTAR, M. História da educação e marxismo em duas trajetórias intelectuais do século XX: Brian Simon e Mario Alighiero Manacorda. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 13, n. 49, p. 7-18, mar. 2013.

CAMARGO, T. L.; CASTANHA, A. P. Os pressupostos teóricos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sala de aula: entrevista com Dermeval Saviani. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 22, p. 1-8, jul./dez. 2016.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. Apresentação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2009. p. 1-4.

MANACORDA, M. A. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2009. p. 13-43.

_____. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 110. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Depoimento. *Revista da ANDE*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 59-64, 1986. Tradução de Marcos Salles de Oliveira. Entrevista realizada por Maria de Lurdes de Camillis.

NOSELLA, P. Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 36, p. 15-30, jul./dez. 2013.

_____. Apresentação. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2009. p. 7-11.

NOSELLA, P.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros*. Entrevista concedida a Paolo Nosella [DVD]. Tradução de Paolo Nosella e Patrícia Polizel Culhari. Revisão Dermeval Saviani. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2007. 1 DVD.

PELLEGRINI, M. C. D. *O fascismo e as fases de Benito Mussolini*. 2012. 64 f. TCC (Graduação) – Curso de Economia, Fundação Armando Alvares Penteado, São Paulo, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

João Carlos da Silva¹

Introdução

Analisar a Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC) no contexto das classes sociais, requer considerações acerca das suas relações com os determinantes econômicos, políticos e ideológicos, bem como da estrutura de classes na sociedade capitalista. No sentido de superar com as teorias burguesas, reprodutoras e redutoras, Saviani relaciona sua teoria às demandas da classe trabalhadora.

A PHC tem se colocado como instrumento de luta dos educadores, alunos e gestores, em contraposição ao aligeiramento, à vulgarização e, por consequência, ao rebaixamento da qualidade de ensino cujo núcleo fundamental está amparado na adaptação do indivíduo na sociedade, regida pela força do capital.

Seus pressupostos pretendem alcançar os interesses da classe trabalhadora visando à valorização da escola pública e a apropriação do conhecimento científico mediante à educação escolar, rompendo com a alienação de sua condição humana em face de uma sociedade marcada pelo consumismo, preconceito, discriminação e exclusão. A PHC ainda se apresenta como uma proposta pedagógica, contrapondo-se às pedagogias do “aprender a aprender”

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR), GT da Região Oeste do Paraná. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação. E-mail: joao.silva@unioeste.br.

que se colocam em um amplo espectro educacional da “existência” do ser em detrimento de sua “essência”.

Dentro dessa perspectiva, o processo educativo tem o desafio de conduzir o aprendizado inicial da vida humana mediante o conhecimento real, numa visão dialética do desenvolvimento histórico. Este texto discute a PHC considerando sua constituição como superação das exigências educacionais da classe burguesa. A PHC visa a alcançar os interesses da classe trabalhadora no sentido da valorização da escola pública, do professor e do conteúdo como patrimônio histórico da humanidade.

A questão das classes sociais

A discussão sobre classe social em Marx é concomitante à sua análise sobre o processo de produção e circulação das mercadorias, sobretudo a partir da grande indústria. Mantido o curso de desenvolvimento industrial, teríamos a divisão cada vez mais evidente da sociedade em duas classes principais: a burguesia, proprietária dos meios de produção e cada vez mais rica, e o proletariado, classe cada vez mais pobre e miserável cuja força de trabalho é a única propriedade. O homem, não sendo o fim da economia burguesa, torna-se instrumento de produção, tratado como máquina, submetido às relações sociais opressoras, alienando a verdadeira necessidade humana.

Na sociedade capitalista, dividida em classes sociais e marcada por interesses antagônicos, a educação é decorrente dessa lógica, cujo papel da escola é posto a serviço de duas forças: de um lado, dos interesses da classe hegemônica detentora dos meios de produção que luta pela manutenção e perpetuação da ordem vigente; de outro, das demandas em favor da classe trabalhadora. Nesse sentido, não há nenhuma possibilidade de a escola ser neutra, mas em constante disputa pelas forças em jogo. A PHC, portanto, está bem posicionada, isto é, em favor dos setores excluídos socialmente.

Marx (1998) se refere ainda à existência de uma classe intermediária, denominada classe média, não proprietária, mas geralmente simpática às bandeiras da burguesia:

As classes médias - pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses - combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, são reacionárias, pois pretendem fazer girar para trás a roda da

história. Quando são revolucionárias é em consequência de sua eminente passagem para o proletariado; não defendem então seus interesses atuais, mas seus interesses futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para se colocar no do proletariado (MARX, 1998, p. 29).

O conflito entre essas classes é entendido como uma *guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada*. Com o acirramento dos conflitos, por conta da Revolução Francesa, o embate entre as classes se torna mais nítido, entre a nobreza feudal e a burguesia em ascensão, que impunha uma nova concepção de Estado e sociedade.

Marx (1998) caracteriza as contradições da luta entre as classes sociais, considerando a tendência constante do capitalismo aprofundar a separação entre capital e trabalho, e indica o papel histórico da classe operária: “Logo que nasce começa sua luta contra a burguesia. Os operários triunfam às vezes; mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores” (MARX, 1998, p. 28).

A questão das classes sociais aparece em Marx em uma dimensão científica, atribuindo-lhes o papel básico ao longo da história, desmistificando aquelas análises da economia política, sobretudo em relação às classes, no conjunto da organização da produção capitalista.

No interior da sociedade burguesa, a luta de classes é travada como um embate que se realiza no campo econômico, ideológico e político. Lênin (1988), em *Que Fazer?*, define a luta econômica como uma

[...] luta coletiva dos operários contra os patrões, para vender vantajosamente sua força de trabalho, para melhorar suas condições de trabalho e de existência. Essa luta é necessariamente uma luta profissional, porque as condições de trabalho são extremamente variadas, de acordo com as profissões e, portanto, a luta pela melhoria de suas condições deve ser forçosamente, conduzida pela profissão [...] (LÊNIN, 1988, p. 48-49).

Na dimensão ideológica, emerge a luta entre as ideias da classe burguesa e da classe proletária. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2002) formulam que as ideias que dominam o conjunto da sociedade são aquelas produzidas pela classe dominante. Portanto, a luta ideológica se caracteriza pela luta das classes para fazerem valer suas ideias.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias de seu domínio (MARX; ENGELS, 2002, p. 48).

A existência das classes sociais é justificada por Engels (2005) como sendo um fenômeno histórico cujo desaparecimento está condicionado ao nível de desenvolvimento das forças produtivas.

Com efeito, a abolição das classes sociais pressupõe um grau histórico de desenvolvimento tal que a existência, já não dessa ou daquela classe dominante concreta, mas de uma classe dominante qualquer que seja ela, e, portanto, das próprias diferenças de classe representa um anacronismo. Pressupõe, por conseguinte, um grau culminante no desenvolvimento da produção em que a apropriação dos meios de produção e dos produtos e, portanto, do poder político, do monopólio da cultura e da direção espiritual por uma determinada classe da sociedade, não só se tornou de fato supérfluo, mas constitui econômica, política e intelectualmente uma barreira levantada ante o progresso (ENGELS, 2005, p. 333).

No final do século XIX, a burguesia aparece como classe triunfante, ao mesmo instante em que o proletariado estava se constituindo enquanto classe em si e para si. Marx, em suas formulações e em seu Manifesto, vincula-se aos horizontes da classe proletária enquanto consciência revolucionária da história, colocando-se como militante do movimento operário. As posições logo se radicalizam na perspectiva ideológica.

Para Marx e Engels (2002), o capitalismo não é passível de reformas. Nesse sentido, a revolução é o caminho inevitável do proletariado; somente a classe trabalhadora pode realizar tal tarefa colocada historicamente à sua frente. Marx estabelece suas premissas acerca da ideologia, indicando seu caráter de falseamento da realidade na medida em que oculta a luta entre as ideias da classe burguesa e da classe proletária na passagem clássica ao afirmar que as

ideias dominantes, em última instância, são as ideias da classe dominante. Tal luta se dá no campo ideológico, disputa das verdades, da explicação do real, inclusive no ato de explicar e dar sentido ao passado e sua memória construída. Ainda, o autor analisa o homem e a sua relação com a natureza por meio do trabalho e das relações de classe. A partir dessa dinâmica, as próprias relações sociais e econômicas acabam culminando no processo de alienação, mantida pelo processo forjador de consciência humana.

Assim, a luta ideológica se caracteriza pela luta das classes para fazerem valer suas ideias. As tentativas de evitar a crise e o seu aprofundamento era uma demonstração clara de que a ordem burguesa estava sendo vítima de sua contradição, ou seja, da incompatibilidade das relações entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. Portanto, o capitalismo teria seus dias contados, não somente pela miséria por ele produzida, mas pela imensa riqueza que havia criado cuja situação somente poderia ser mantida a um alto preço. A crise anunciada por Marx não era uma crise de carência, mas de superprodução, como nunca havia antes, possibilitada pela introdução da maquinaria.

Marx colocava em dúvida as verdades até então construídas. Pela primeira vez, a guerra entre capital e trabalho é explicitada, colocada de maneira aberta, estabelecendo os limites históricos que a burguesia estaria por enfrentar. De classe revolucionária, a classe burguesa, em face à ameaça da organização proletária, passou a se colocar como classe conservadora, muitas vezes de maneira reacionária, dependendo das ameaças que sofria. Sobre a burguesia, Marx escreve que ela “[...] vive em guerra perpétua; primeiro, contra a aristocracia; depois, contra as frações da própria burguesia cujos interesses se encontram em conflito com os progressos da indústria; e sempre contra a burguesia dos países estrangeiros” (MARX; ENGELS, 1998, p. 29).

A sociedade burguesa, como a ordem da desumanização e da alienação, está fundamentada na defesa exclusiva da propriedade privada, cujas relações humanas se tornaram relação entre coisas, entre mercadorias. A busca do lucro, da concorrência e da competição se tornam os únicos elos aos homens.

Marx, ao fazer um exame rigoroso das teses da economia política burguesa, mostra as contradições existentes, afirmando que a propriedade privada é um pressuposto da existência da ordem capitalista. Na sociedade burguesa não reina a harmonia, pois os interesses são privados, não existindo o interesse geral.

O trabalhador sempre sai perdendo em sua relação com o capitalista, em todas as situações possíveis e imagináveis do ponto de vista econômico (crescimento, salário, produção etc.), pois a relação capitalista é fundamen-

talmente desumanizadora. A burguesia, ansiosa por simplificar o saber e o trabalho pedagógico, os manuais didáticos foram submetidos á essa lógica ao especializar o ensino e possibilitaram as condições objetivas para a escola se universalizar posteriormente:

Neste processo, os manuais didáticos, consumidos indistintamente pelos filhos dos trabalhadores, das camadas médias e mesmo da burguesia, desde então podem ser tomados como indicadores que incorporam e revelam essa tendência dominante [...] os manuais didáticos difundem a imagem das coisas e da sociedade humana. É uma imagem não contraditória, à qual se acopla, harmonicamente, a própria “imagem pequeno burguesa” da escola (ALVES, 2005, p. 168, grifo do autor).

Os manuais didáticos, a rigor, representaram a precarização do ensino na escola e contribuíram para difundir as relações burguesas que precisavam se afirmar. Mesmos sob essas condições, a universalização dessa instituição representou perspectivas de acesso ao conhecimento às classes menos favorecidas.

Esses elementos demarcam a importância de compreendermos a escola como parte das relações sociais de seu tempo e as condições materiais para a produção da escola na atualidade, bem como os espaços de contradição existentes no interior dessa instituição que podem ser questionados e superados.

A formação para o trabalho em uma sociedade que domina pela via burocrática busca formar “virtudes” que propiciem o desenvolvimento do capital e assegurem a reprodução da força de trabalho; busca treinar habilidades e internalizar a docilidade dos corpos na execução das funções de trabalho. O poder disciplinador é fundamental para que o próprio trabalhador seja vigia de seu trabalho.

Mészáros (2005) afirma que, nos últimos 150 anos, a educação tem servido para além de fornecer conhecimento e pessoas capacitadas à máquina produtiva ao desenvolvimento do capital, mas também gerando e transmitindo um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Embora a educação seja apontada como uma forma de minimizar a relação de subordinação do trabalho ao capital, ela terá êxito caso se articule a objetivos de uma transformação social qualitativa, tal como aponta Mészáros (2005, p. 27): “É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa de educacional totalmente diferente”.

A Pedagogia histórico-crítica no contexto das lutas

No debate educacional em que a pedagogia progressista se destacava durante a década de 1980, a preocupação principal, no Brasil, era as discussões acerca da relação teoria e prática. Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético se afirma como base teórica da concepção educacional em contraposição às interpretações burguesas disseminadas.

Tendo por referência o saber objetivo, sua especificidade está voltada a garantir a apropriação histórica a cada indivíduo daquilo que a humanidade já se apropriou de forma coletiva, a PHC. Aponta para uma formação crítica e sistemática do ponto de vista filosófico e parte do princípio da realidade social, conduzindo ao conhecimento científico elaborado de forma sistematizada e problematizando os conteúdos relacionados à prática social.

Saviani (1985) alude a importância de discutir a superação dos problemas da exclusão relativa ao fenômeno da escolarização. As teorias pedagógicas são classificadas em dois grupos que abordam o tema de forma diferenciada: as pedagogias não críticas, entre elas a tradicional, nova e a pedagogia tecnicista; e as pedagogias crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo, denominado de teorias não críticas ou pedagogia burguesa, que entende a educação como instrumento de equalização social, visa a superar a marginalidade concebida como um desvio, uma distorção, a ser corrigido.

O outro grupo, denominado Teorias Crítico-Reprodutivistas, entende a educação como instrumento de discriminação social, sendo, assim, um fator de marginalização sob o enfoque da divisão social entre os grupos condicionados à produção da vida material. Caracterizam-se, ainda, como escola dualista, escola como violência simbólica e escola como aparelho ideológico do estado.

A Pedagogia Tradicional se constitui a partir do século XVI em decorrência do novo tipo de sociedade que se consolidara no poder, em que a burguesia entendia a educação como instrumento para transformar os súditos em cidadãos. Através dos chamados *sistemas nacionais de ensino*, com princípios de que a educação é direito de todos e dever do estado, visava a superar os obstáculos da ignorância.

Para as pedagogias críticas, a escola, cujo papel é difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, surge para superar o problema da marginalidade. A Pedagogia Nova, que surgiu e se desenvolveu entre 1920 e 1950, foi um movimento que teve como ponto de partida a pedagogia tradicional e partiu para as críticas buscando novas interpretações da educação na tentativa de implantá-la.

O excluído não é mais o incapaz, mas o recusado. Assim, surge a necessidade de se sentir aceito pela sociedade por intermédio do grupo a que está integrado. Essa teoria defende que o importante não é aprender, mas *aprender a aprender*. A educação como fator de equalização social é o instrumento de correção da marginalidade. Nesse sentido, a escola cumpre com a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, incluindo o sentimento de aceitação dos demais pelos demais. Saviani (1985) ressalta as consequências de tal prática:

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1985, p. 14).

O movimento escolanovista permitiu certa continuidade da pedagogia tradicional e o ideário de que é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos. A pedagogia tecnicista defendia a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, partindo do pressuposto da neutralidade científica.

Esse movimento visava a adotar o fenômeno do trabalho fabril para o trabalho pedagógico, no qual a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais, e que professor e aluno ficam em uma posição secundária.

A marginalidade não se qualifica com a ausência de conhecimento nem do sentimento de rejeição. Assim, marginalizado é o inábil, ineficiente e que não produz. Esse se constitui em uma ameaça para a estabilidade do sistema em que comporta múltiplas funções envolvendo determinadas ocupações nas quais a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais. Dessa forma, para a pedagogia tecnicista o que importa é *aprender a fazer*.

O tecnicismo acabou por perder de vista a especificidade da educação, passando a ignorar o fato de que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Com isso, o problema da marginalidade só se agravou, tornando mais rarefeito, e a

ampliação de vagas foi desconsiderada comparando com os altos índices de evasão e repetência.

Saviani (2003), em *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, sistematiza seu pensamento enfatizando a especificidade da educação:

Conseqüentemente, 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 das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Essa concepção suscita a produção do saber de forma histórica, tornando-o metódico, sistemático, científico e elaborado, fazendo com que chegasse a ser uma determinação para a escola especificamente.

Saviani (2003) reconhece três grandes desafios na implementação da PHC. O primeiro ocorre em virtude da falta de um sistema nacional de ensino, que acaba inviabilizando a possibilidade de uma implementação teórica que visa a aprimorar a prática educacional. O segundo está relacionado à formulação de uma teoria voltada à transformação da prática em oposição a uma organização articulada a atender a outra corrente teórica. E o terceiro é referente à descontinuidade das ações em vista da exigência primordial da educação que é a continuidade dos trabalhos educacionais que proporcionem um resultado irreversível, sem os quais os objetivos da educação não são alcançados.

Considerando que a escola sempre esteve comprometida com a sociedade em seu papel ideologicamente político e social, e que atualmente ela não tem cumprido sua função social, há que se questionar sobre a referida finalidade dos conteúdos escolares.

Diante das novas exigências sociais no contexto em que historicamente vem se exigindo da escola uma destinação prática dos conteúdos, Gasparin (2005) aponta o aumento da responsabilidade do professor, incluindo o aluno, em descobrir a especificidade dos conteúdos científico-culturais. A PHC exige do educador uma nova forma de pensar os conteúdos de maneira contextualizada.

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar

aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção (GASPARIN, 2005, p. 2).

Gasparin (2005) apresenta os cinco passos sintetizando o método da pedagogia histórico-crítica da seguinte forma: **Prática social inicial:** listagem do conteúdo: unidade, tópicos e objetivos. Vivência do conteúdo: a) O que o aluno já sabe; b) O que gostaria de saber a mais? **Problematização:** discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas: conceitual; científica; histórica; política; econômica; psicológica; social; estética; legal; filosófica; cultural; doutrinária; religiosa; operacional. **Instrumentalização:** ações docentes e discentes para a construção do conhecimento. Recursos humanos e materiais. **Catarse:** elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Totalidade concreta. Expressão da síntese: avaliação, atendendo às dimensões trabalhadas. **Prática social final:** intenções do aluno: nova postura prática, nova atitude sobre o conteúdo. Ações do aluno: nova prática social do conteúdo – transformação social.

A Pedagogia histórico-crítica coloca a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo de ensino. É na prática social que os professores devem encontrar os grandes temas para o ensino cujo processo de ensino-aprendizagem deveria começar pela problematização, extraída da prática social. Nessa perspectiva, a educação, mediante a conexão entre teoria e prática, é uma atividade mediadora no seio da prática social global no sentido de instrumentalizar os sujeitos para ação sobre a realidade.

A democratização do ensino é outra condição básica para a inclusão da sociedade na escola, mas sem abrir mão de sua qualidade. Os conteúdos clássicos, tão relevantes para a humanidade e que resistiram ao processo de superficialização e aligeiramento do ensino, são valorizados pela Pedagogia Histórico-Crítica como atividade nuclear do trabalho educativo. Então, cabe à escola pública possibilitar aos alunos, sobretudo àqueles advindos das classes populares, o acesso ao saber elaborado e ao conhecimento erudito.

A escola é concebida como espaço de humanização na medida em que deve inserir o aluno no mundo da cultura, como espaço de apropriação da cultura, instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura. Nessa tarefa, o professor é essencial ao compreender os vínculos de sua prática com a prática social, entendendo ação educacional essencialmente como luta política. Assim, a PHC reafirma o papel clássico da escola, isto é, o de transmissão do

patrimônio cultural, filosófico, científico e estético produzido e acumulado pelo gênero humano.

Para que essa didática seja implementada, urge assumir desafios com compromisso em aprofundar os conhecimentos teóricos proporcionando condições necessárias para tal aplicação na expectativa de um ensino crítico e transformador.

Gasparin (2005), inicialmente, exige do educador uma nova maneira de pensar a prática educacional, desde a preparação dos planos de aula até os educandos. Existe a necessidade de formação para os professores e uma intensificação da vivência dessa forma de pensar a educação. Há dificuldade em internalizar tal proposta, pois o modelo tradicional de utilização de “fórmulas” para transmitir os conteúdos é muito presente na consciência dos educadores escolares. A transmissão de conteúdos por meio de regras, descoladas da realidade, está incorporada, como se o aprender escolar fosse uma prática fora da realidade social no cotidiano dos alunos.

Considerações finais

Analisando as tendências educacionais que acompanharam as transformações da sociedade capitalista em vigência, nota-se que existe uma resistência na implementação da proposta da PHC por parte do estado e do conjunto dos educadores. Tal relutância ocorre devido aos interesses políticos contra-hegemônicos e até mesmo por conta das dificuldades de compreensão da proposta pedagógica que visa a proporcionar o desenvolvimento do conhecimento humano.

No atual momento histórico, o acúmulo de conhecimento traz certas consequências de maneira que os moldes educacionais, para atender a essa realidade, devem acompanhar o fluxo do desenvolvimento social. É justamente pelo fato de a escola formar na perspectiva social vigente que ela também engendra as possibilidades de contradição e superação dessas relações. Ela se faz nas e pelas relações sociais. Nessa perspectiva, a PHC contribui para compreendermos as possibilidades de transformação da escola.

O processo de expansão da escola pública, do mestre artesão-professor com ensino baseado nos clássicos sendo substituído pelo trabalhador da educação que utiliza o manual didático, foi idealizado para que qualquer um pudesse transmitir o conhecimento rápido, fácil e barato.

Saviani busca articular os fundamentos teóricos, minuciosamente elaborados, utilizando todas as teorias e áreas do conhecimento que pudessem contribuir na construção teórica da PHC como proposta que se prepara para atender às necessidades reais dessa sociedade historicamente desenvolvida e, conseqüentemente, carregada de inúmeros tipos de conhecimentos.

Dentro dessa perspectiva, o processo educativo tem o desafio de conduzir o aprendizado inicial da vida humana através do conhecimento real, numa visão dialética do desenvolvimento histórico e cultural, proporcionando aos educandos sua emancipação cultural provocando-lhes, segundo Saviani, a serem cidadãos críticos e participativos na sociedade, tendo liberdade de pensamento e possibilidade de escolha de sua própria manutenção de existência, utilizando-se do trabalho como princípio social do convívio humano.

No campo educacional, o professor também é um trabalhador comum, e seus alunos, na lógica capitalista, acabam sendo transformados em mero produto capitalista. Muitas vezes, o professor não é apenas um produtor, mas também um empregado daqueles que desejam reproduzir a sociedade, isto é, seu *status quo*, não existindo uma escola neutra despojada de qualquer interesse. Diante desses pressupostos, a escola pública, enquanto espaço de vivência, ainda está longe de se tornar um espaço de humanização.

Em suma, a PHC visa a alcançar os interesses da classe trabalhadora no sentido da valorização da escola pública, do professor e do conteúdo como patrimônio histórico da humanidade. Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica tem um desafio a ser superado: sua implantação na prática docente no enfrentamento da chamada sociedade das ilusões, ou do conhecimento alienante, reproduzidor, caótico, características da ordem capitalista.

Referências

- ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LÊNIN, V. I. *Que Fazer?* São Paulo: Hucitec, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998. (Prólogo de José Paulo Neto)

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Escola e Democracia*. 6. ed. Campinas: Autores associados, 1985.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

REFERENCIAL TEÓRICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Joceli de Fátima Arruda Sousa¹

Introdução

Desenvolvemos neste trabalho uma breve análise sobre os fundamentos da Teoria Reflexiva e suas implicações enquanto referencial teórico para Formação de Professores. Trabalhamos com a hipótese de que a Teoria Reflexiva enfatiza a prática em detrimento a teoria e está em consonância com as reformas implementadas pelo Estado brasileiro, na década de 1990 e, ainda, que ela coaduna com as propostas da agenda neoliberal.

A Teoria Reflexiva, oriunda dos Estados Unidos e da Europa, incide nas políticas de Formação de Professores, que vêm precarizando as condições de trabalho nas universidades brasileiras e acelerando a formação com a diminuição do tempo dos cursos de graduação e incentivo à educação a distância. Buscamos, também, para se contrapor a essa teoria, apresentar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, procurando localizar as matrizes teóricas que têm norteadado a Formação de Professores a luz destes dois grandes eixos: Teoria Reflexiva e Pedagogia Histórico-Crítica.

Teoria Reflexiva, John Dewey e o pensamento reflexivo

É no contexto e sob a influência do movimento de profissionalização do ensino que o discurso da teoria reflexiva é retomado, por Donald Schön², na década de 1980.

1 Mestre em Gestão e Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Foz do Iguaçu. E-mail: joceli.sousa@unioeste.br.

2 Donald Schön (1930-1997) foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Formou-se em filosofia em 1951, na Universidade de Yale, e é mestre (1952)

Asseveramos que, no início do século XX, John Dewey³ iniciou suas formulações em torno de propostas que fundamentam o conceito da reflexão, a qual valoriza a prática e o cotidiano experiencial de vida, ou seja, os conhecimentos escolares e de formação deveriam estar articulados à vida. Para Dewey, o pensamento reflexivo é a melhor forma de se pensar a educação, pois defendia o ensino pela ação e não pela instrução. A educação, segundo seus ideais, é estar continuamente reconstruindo a experiência concreta. O autor enfatiza a necessidade de uma convivência democrática, mas não leva em consideração a sociedade classista em que vivemos. Devido a isso, muitos autores o têm como liberal, pois, para Dewey, deveria se “[...] liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 188).

De acordo com Campos e Pessoa (1998)⁴, Dewey afirma que não pode haver separação entre educação e vida, pois esses elementos são intrínsecos. A educação, em sua visão, é uma constante reconstrução da experiência, de modo que, a cada situação-problema, a reflexão e a ação entram em sintonia para resolvê-la, pois, segundo os autores, o êxito do processo educativo ocorre quando um grupo de pessoas se comunica e troca ideias, sentimentos e

e Ph.D (1955) em filosofia pela Universidade de Harvard. Também estudou na Sorbonne e no Conservatoire Nationale, em Paris, França. Em seu trabalho como pesquisador e consultor, Schön se concentrou no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Durante sete anos, antes de sua indicação para o corpo docente do M.I.T., foi presidente da Organização para a Inovação Social e Técnica (Osti), uma organização sem fins lucrativos que ajudou a fundar. Desempenhou inúmeros outros papéis administrativos e consultivos nas agências do governo e na indústria privada. Schön teve participação ativa em um grande número de organizações profissionais e foi membro da Comissão sobre o ano de 2000 da Academia Americana de Artes e Ciências e da Comissão sobre Sistemas Sociotécnicos do Conselho Nacional de Pesquisa (SCHÖN, 2000).

- 3 John Dewey (1859-1952) graduou-se pela Universidade de Vermont, em 1879, e exerceu as funções de professor do secundário durante dois anos, tempo em que desenvolveu um profundo interesse por Filosofia. Em setembro de 1882, deixou o ensino e retomou os estudos de Filosofia na Universidade Johns Hopkins, onde obteve o doutoramento. É reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles Sanders Peirce e William James), um pioneiro em psicologia funcional e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. Foi também editor, tendo contribuído para a Enciclopédia Unificada de Ciência, um projeto dos positivistas, organizado por Otto Neurath. Entre suas obras, destacam-se *The School and Society* (“A Escola e a Sociedade”, 1899), *Democracy and Education* (“Democracia e Educação”, 1938) e *Art as Experience* (“Arte como experiência”, 1958) (JOHN..., s.d.).
- 4 O livro *Cartografias do Trabalho Docente*, organizado por Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini e Elizabete Monteiro de A. Pereira, contém artigos de vários autores dos quais oito fazem parte de um grupo de estudos da FE/UNICAMP. Vários deles, no início de seus artigos, afirmam que têm ressalvas quanto à algumas limitações da teoria do professor como prático reflexivo, porém as referências a esses limites são brandas e tênues. Vê-se que, na maioria das vezes, os autores saem em defesa de Dewey, Schön, Nóvoa, Zeichner e suas concepções. Pautamo-nos, também, nesse livro para o desenvolvimento deste trabalho.

experiências entre si sobre as situações práticas do dia a dia. A aprendizagem ocorre quando o aluno é colocado diante de problemas concretos da vida e que devem se prolongar para toda a vida⁵ (CAMPOS; PESSOA, 1998).

Sendo Dewey pragmatista, compreendeu que o conceito do pensamento reflexivo reside no fato de esse pensamento não poder ser tomado fora da experiência; é da experiência que vem o pensamento reflexivo que gera a dúvida e a confusão, pois o pensamento e a informação só podem partir da experiência.

Como exposto, é na esteira do pensamento⁶ de Dewey que repousa a base teórica das ideias de Schön para a elaboração do conceito de prática reflexiva, que começa a ser discutida pela academia na área da Formação de Professores na década de 1980.

Usou-se o termo retomado quando nos referimos a Schön em virtude de, na década de 1980, o autor ter se tornado referência teórica na Formação de Professores e se fundamentado em John Dewey para formular seus argumentos em favor de uma nova epistemologia da prática, que se contrapunha à racionalidade técnica e que, nesse momento, estava em fase de esgotamento.

Campos e Pessoa (1998) nos afirmam que a epistemologia da prática, que permeia “[...] a produção teórica do autor, não se refere especificamente à Formação de Professores, mas à formação de profissionais de áreas com características diferentes das encontradas nos meios escolares” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 195). Desse modo, o que se observa é que essa teoria é transposta para o campo da Formação de Professores e trazida para o Brasil, na década de 1990, no momento de reforma da educação e de Reforma do Estado.

As produções de Schön começaram a se tornar conhecidas a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, e, principalmente, após 1992, com a publicação do livro *Os professores e sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa⁷, que, além de outros autores, contou com trabalhos do próprio Schön e de Zeichner⁸. Nessa obra, discute-se, basicamente, a Formação de Professores.

5 A aprendizagem para toda a vida é que veio mais tarde fundamentar as obras de Jacques Delors sobre os quatro pilares da Educação e as competências e habilidades para Formação de Professores.

6 É sobre a *teoria da indagação*, de John Dewey, que Schön desenvolveu sua tese de doutorado.

7 Reitor da Universidade de Lisboa e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e em História pela Universidade Sorbonne, em Paris. Dedicou-se aos estudos de história da educação e educação comparada. Lecionou também em importantes universidades estrangeiras como Genebra, Paris V, *Wisconsin*, *Oxford* e *Columbia* (Nova Iorque). É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países. Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

8 Kenneth Zeichner é professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de *Wisconsin*, Madison, EUA, onde desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de

Dentre os temas abordados pelos autores estão: currículo, trabalho escolar e inovação de práticas pedagógicas na Formação de Professores.

Na Europa, a epistemologia da prática contou com produções de Perrenoud (2002), Delors (2005), Nóvoa (1992a, 1992b) e Alarcão (2001, 1996, 2011), entre outros, e chegou ao contexto brasileiro com a adesão de alguns de nossos expoentes da área de Formação de Professores e na área de Estágio e Prática de Ensino⁹. Dentre eles, podemos citar Pimenta (1999, 2002), Pimenta e Ghedin (2002), Geraldi, Messias, Guerra (1998). Tais autores, estrangeiros e brasileiros, têm vasta produção na área da Teoria Reflexiva na década de 1990. Neste trabalho, nos deteremos apenas nos autores brasileiros.

Um dos primeiros trabalhos publicados sobre essa temática foi o livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, organizado por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin, que data o ano de 2002. “Todo ser humano reflete”, ou seja, “[...] a reflexão é atributo dos seres humanos” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 4). Esses autores afirmam que isso é o que nos diferencia dos outros animais. Ora, os professores, como seres humanos, refletem”. Assim, ela questiona: “então por que essa moda de ‘Professor Reflexivo’”? (PIMENTA, 2002, p. 18). No início dos anos 1990, esse termo foi adentrando no meio educacional brasileiro. Podia ser ouvido nas falas de autores em palestras¹⁰ e lido em produções teóricas acerca desse assunto.

Muitos dos autores que, na década de 1970, tiveram sua formação pautada no marxismo, tomam, hoje, tomam o termo prática pelo viés da categoria “práxis” marxista, buscando (re) significá-la a fim de ajustá-la a essa nova maneira de formar professores que refletem sobre sua prática.

O discurso é de que os cursos de Formação de Professores, precisamente os cursos de Pedagogia, são carregados de teoria e que tal teoria está desvinculada da prática. Por isso, quando esse professor vai para sala de aula, não consegue resolver os problemas de aprendizagem porque não entende a maneira como se processa o raciocínio em seus alunos.

formação docente, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação. Já orientou teses e dissertações no campo da formação de educadores. Zeichner é autor de vários livros – muitos traduzidos para diferentes línguas, inclusive para o português – capítulos de livros e artigos publicados em periódicos internacionais e dos Estados Unidos.

- 9 Na área de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, os clássicos no Brasil são desses autores ou de autores que concordam com o referencial teórico que eles trabalham.
- 10 XIV ENDIPE (XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) que aconteceu na cidade de Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. Na programação do evento, estavam as conferências do Dr. Maurice Tardiff (*Haute École Pédagogique des Cantons de Berne*), no dia 28 de abril, das 18h45 às 20h, e do Dr. Kenneth Zeichner (*University of Wisconsin-Madison*), no dia 29 de abril, a partir das 18h45.

Pimenta (2002, p. 20) assevera que “[...] as ideias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países”. As reformas em curso no Brasil, desde a década de 1990, mostram que existe

[...] a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2002, p. 20).

Esse modelo de formação encontrou terreno profícuo para se lançar no país. A nova ordem neoliberal/capitalista de produção já indicava, nesse momento, que a sociedade necessitava de uma nova formação, ou seja, um trabalhador polivalente, que saiba atuar em situações adversas.

A autora ressalta que “[...] a perspectiva da reflexão em análise foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores brasileiros na área. Por sua fertilidade” (PIMENTA, 2002, p.17), mas deve ser levada em consideração que essa apropriação ocorreu

[...] muitas vezes descontextualizada, sem um estudo mais consistente sobre suas origens, sem uma análise crítica. São poucas as pesquisas empíricas que os colocam à análise, sob suspeita, para verificar suas possibilidades e seus limites em contextos situados, numa atitude que permita emergir de critérios de validação. A ausência desses cuidados que são característicos do pesquisador, da mesma maneira que gera uma apropriação generalizada, banalizada e meramente discursiva, também tem levado a um rápido e apressado descarte, como se a moda já tivesse sido superada (PIMENTA, 2002, p. 45-46).

Para a autora, a apropriação indevida da teoria da prática reflexiva, à medida que se subtrai sua potencial dimensão político-epistemológica, transforma o conceito em um mero termo, ou, ainda, numa expressão de moda. Pimenta (2002) enfatiza que a dimensão político-epistemológica da teoria foi apropriada de forma que se traduziu na Espanha e em Portugal “[...] em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares” (PIMENTA, 2002, p. 45). Além disso,

Não apenas transformaram as condições de formação dos professores, mas melhoraram também significativamente suas condições de exercício

profissional com jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente (PIMENTA, 2002, p. 45).

A pesquisadora, como os demais autores abordados anteriormente, quando trata da formação pela prática reflexiva, tem um discurso sedutor, cheio de armadilhas, usando palavras como justiça social, igualdade, autonomia e não valoriza a teoria clássica recebida nos bancos da universidade.

Nesse emaranhado de defensores da teoria do professor prático reflexivo, há autores brasileiros que rechaçam esse tipo de formação. Um importante teórico que faz crítica a essa formação pragmatista é Newton Duarte, pois afirma que a Teoria Reflexiva deprecia o saber teórico, secundarizando-o. Sobre isso, Duarte (2003) afirma o seguinte:

[...] o que estou querendo dizer é que Tardif propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que se releguem a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos (DUARTE, 2003, p. 603).

Assim, percebemos que, na Teoria Reflexiva, ocorre a desvalorização do conteúdo teórico acadêmico e da produção acadêmica. Duarte (2003) escreve que Tardif enfatiza o ensino fora da universidade, separando “[...] saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários” (DUARTE, 2003, p. 603). Ainda, o autor mostra que o argumento de que a universidade não forma o professor com qualidade também está presente na concepção de Tardif segundo a qual

[...] é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional. Não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira e tirar delas, onde ainda existe, o controle total da organização dos cursos. Essa tarefa é difícil porque exige uma transformação nos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam (DUARTE, 2003, p. 604-605).

Seria tirar o fundamento teórico/disciplinar da formação docente e relegá-lo à profissionalização e oferecer uma formação mínima para que esse professor também ofereça uma educação mínima no âmbito do seu trabalho.

Para Duarte (2003), a teoria da prática reflexiva repousa como um dos princípios gerais da teoria construtivista¹¹ da aprendizagem. Os fundamentos epistemológicos dessa teoria contribuem para a legitimação das relações sociais capitalistas e para as apropriações pragmáticas e utilitaristas do conhecimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC) se contrapõe às teorias que enfatizam a prática em detrimento da teoria. No Brasil, a PHC despontou no cenário educacional na década de 1980, quando o país saía da ditadura militar e passava pela fase de redemocratização, e tem como precursor Dermeval Saviani. Tal teoria foi construída no intuito de superar as hipóteses que, até então, estavam em voga, denominadas por Saviani de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2005, p. 258).

No início, Saviani (2005)¹² pensou em chamar a Pedagogia Histórico-Crítica de Pedagogia Revolucionária, mas a expressão, segundo ele, diria respeito à “[...] mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada” (SAVIANI, 2005, p. 19). A próxima nomenclatura que lhe veio foi Pedagogia Dialética, por ser uma pedagogia que estava “[...] atenta aos determinantes sociais da educação e que permitia articular o trabalho pedagógico com as relações sociais” (SAVIANI, 2005, p. 139). Porém, para o autor, dialética é uma palavra ambígua pelas versões que remontam às origens gregas em que esse termo significa contraposição de ideias e a “[...] dialética só se formula, como concepção, a partir de Hegel” (SAVIANI, 2005, p. 139). Dessa forma, evitou, então, o termo “dialética” e, no desdobramento do processo,

11 Cf. Duarte (2000).

12 Dermeval Saviani, formado em Filosofia pela PUC-SP (1966), é doutor em Filosofia da Educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em História da Educação (UNICAMP, 1986), tendo realizado um “estágio sênior” (pós-doutorado) nas universidades italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença, em 1994-1995. De 1967 a 1970, lecionou Filosofia, História, História da Arte e História e Filosofia da Educação nos cursos colegial e normal. Desde 1967, é professor de Graduação e Pós-Graduação no ensino superior. Autor de grande número de trabalhos publicados na forma de livros (15), capítulos de livros (33), prefácios de livros (38) e de artigos (130) em revistas nacionais e internacionais, orientou 37 dissertações de mestrado e 48 teses de doutorado e concluiu 17 projetos de pesquisa. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de Pós-Graduação da UFSCar, PUC-SP e UNICAMP e diretor associado da Faculdade de Educação da UNICAMP. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da UNICAMP o prêmio Zeferino Vaz de produção científica. Atualmente, é professor emérito da UNICAMP, pesquisador I-A do CNPq, coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) e professor titular colaborador da USP (campus de Ribeirão Preto).

adotou a denominação histórico-crítica que, segundo Saviani, condiz com a tarefa de entender a educação tendo como base o desenvolvimento histórico objetivo (SAVIANI, 2005, p. 88). O autor toma o marxismo como fundamento para desenvolver essa teoria.

[...] as fontes específicas da Pedagogia Histórico-Crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci às quais cabe acrescentar, também, a contribuição dos autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos com base nessas matrizes (SAVIANI, 2005, p. 264).

Além do marxismo, Saviani (2005) afirma que se fundamentou em autores que também se pautaram em Marx, como:

Bogdan Suchodolski com as obras Teoria marxista de educação (1966), Fundamentos de pedagogia socialista (1976), A educação humana do homem (1977), e A pedagogia e as grandes correntes filosóficas (1984); Mario Alighiero Manacorda, O marxismo e a educação (1964), Marx e a pedagogia moderna (1969), e O princípio educativo em Gramsci (1977); e Georges Snyders, Pedagogia progressista (1974), Para onde vão as pedagogias não-diretivas (1976), Escola, classe e luta de classes (1976) e A alegria na escola (1986) (SAVIANI, 2005, p. 264).

Os autores mencionados são da área da filosofia da educação. Saviani também buscou se pautar em autores da psicologia soviética, que faziam parte da “Escola de Vigotski” ou, melhor dizendo, Teoria Histórico-Cultural e da pedagogia, tais como “Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci, como Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002)” (SAVIANI, 2005, p. 264). A teoria marxista e esses autores formam a base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. Torna-se importante ressaltar isso para perceber que muitos pressupostos teóricos dessa teoria vieram de outras áreas do conhecimento.

A palavra que vem antes de histórico-crítica é Pedagogia, pelo fato de Saviani considerar que ela carrega consigo a definição de uma “[...] teoria da educação, que busca equacionar, de alguma forma, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 258). As outras teorias, segundo o autor, analisam a educação na re-

lação com a sociedade e não têm como objetivo orientar a atividade educativa, por isso, não podem se constituir como pedagogia (SAVIANI, 2005).

Essas teorias, as quais o autor chamou de crítico-reprodutivistas, são educacionais, enquanto a histórico-crítica é uma teoria pedagógica, isto é, “[...] as teorias referidas se propõem a explicar o fenômeno educativo, sem a pretensão de orientar a prática pedagógica” (SAVIANI, 2005, p. 258).

Nesse sentido, superando as teorias de cunho reprodutivistas, Saviani (2005) afirma que a escola não pode ser tomada apenas como um veículo de reprodução da sociedade hegemônica. Na escola, também é possível a formação do homem omnilateral. Ou seja, ela também é um *locus* cujos frequentadores – alunos, professores, trabalhadores e comunidade escolar em geral – podem desenvolver as condições necessárias para a superação da sociedade de classes, alterando sua base material.

Como mencionado anteriormente, o objetivo precípua da Pedagogia Histórico-Crítica é a busca da superação da sociedade capitalista. Para isso, Saviani (2005) frisa que

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes (SAVIANI, 2005, p. 98).

Dessa maneira, as contradições precisam ser desveladas. Assim,

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (SAVIANI, 2005, p. 100).

Como ressaltado no decorrer deste trabalho, a questão da Formação de Professores não pode ser analisada dissociada de alguns fatores, tais como as condições precárias de trabalho, os salários aviltantes e a jornada de trabalho excessiva a que se submetem para compensar os baixos salários. Tudo isso é fato na vida dos professores. Além do que, esses fatores causam anomia social,

dificultam a formação continuada com qualidade, desestimulam os professores na busca por cursos de formação que exigem dedicação aos estudos e neutralizam as suas ações mesmo que sejam bem formados (SAVIANI, 2009).

Dessa maneira, enfatizando que o objetivo precípua da Pedagogia Histórico-Crítica visa à mudança da base material da sociedade, é a partir dos aportes dessa teoria que pode ser pensada a Formação de Professores: uma formação como forma de resistência aos modelos que visam à reprodução da sociedade capitalista e que tenha o compromisso da transformação da sociedade.

Saviani alerta para a questão de adesão a algumas teorias: “[...] tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque aparecem como algo muito avançado, mas, na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias” (SAVIANI, 2005, p. 100), que é o caso da Teoria Reflexiva sobre a qual discorremos acima, pois a mesma não prevê transformação na base material, apenas a sua manutenção.

A Pedagogia Histórico-Crítica, no Brasil, tem se tornado base teórica cada vez mais sólida para muitos professores desenvolverem seu trabalho. O objetivo dessa teoria é a mudança social, a instauração de uma sociedade socialista, o que se torna cada vez mais urgente, pois a distância econômica entre as pessoas está cada vez mais discrepante.

A PHC é a expressão daquilo que os professores brasileiros esperavam para se pautar. Enquanto a maioria das teorias é adotada no sentido de acomodar, a Pedagogia Histórico-Crítica vem no sentido de desacomodar e incomodar.

Considerações finais

Percebe-se que as necessidades de Formação de Professores para as demandas da nova sociedade no âmbito capitalista/neoliberal provocam a emergência de reformas educativas que estejam amparadas por essa teoria.

Na perspectiva da formação do professor como prático reflexivo, a prática profissional é tomada como um *locus* original de formação e de produção de saberes, habilidades e competências, o que justifica a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais nos processos formativos.

O cerne da Teoria Reflexiva repousa em John Dewey, que não levou em consideração os aspectos sociais, políticos e econômicos que incidem sobre o professor. Alguns autores, após Schön, tentaram fazer essa ponte, porém verificamos que todas as contribuições vêm no sentido de melhorar o desempenho do profissional professor dentro desse modelo de sociedade que se tem.

Buscam-se resultados. Tais autores usam muito as palavras igualdade e justiça social, mas não vislumbram, por exemplo, outro modelo de sociedade. Ou seja, por mais que essa teoria se proponha a atentar para os condicionantes sociais do trabalho do professor, ainda mantém muitas lacunas na sua fundamentação desde John Dewey.

Por que o professor deve tomar consciência dos condicionantes sociais econômicos e políticos se apenas isso não garante a transformação da realidade da prática pedagógica? Esse é o reflexo das contradições das várias relações sociais. Repousa, nesse quesito, a nosso ver, a maior limitação dessa abordagem precipuamente quando, por meio dela, entende-se que a transformação pode ocorrer a partir da iluminação da consciência do professor, na análise e reflexão de sua prática, ou acerca da realidade do seu entorno, sem, contudo, atentar para a construção de estratégias de transformação como propõe o Referencial Teórico Marxista/Pedagogia Histórico-Crítica para que, assim, haja uma práxis.

Os teóricos que chamamos de pós Schön tentaram realizar uma reconstrução da teoria do professor prático reflexivo, colocando, inclusive, as limitações de Schön, porém, ao mesmo tempo, minimizando-as. Alguns deles, ainda mudaram a nomenclatura para nomear o conceito de professor reflexivo. Para Henry Giroux¹³, tal conceito corresponde ao intelectual crítico e à pedagogia crítica¹⁴ para Elliott e Stenhouse¹⁵, ao de professor investigador ou professor pesquisador; para Zeichner, ao de professor crítico reflexivo. Para eles, a

13 Henry A. Giroux (1943 –), nascido em Providence, Rhode Island, EUA, estudou História em Barrington (1968-1974) e uma tese de doutoramento na cidade Carnegie Mellon, em Pittsburgh (1977). É diretor de Waterbury, Fórum sobre Educação e Estudos Culturais da Pennsylvania State University. O seu mais importante trabalho acadêmico tem sido integrar estudos culturais no âmbito do estudo da educação e da pedagogia, bem como para sua crítica radical ao sistema educativo e cultural muito determinado pelo mercado americano para as indústrias culturais. Disponível em: <<http://www.infoamerica.org/teoria/giroux1.htm>>. Acesso em: 16 out. 2013.

14 A Pedagogia crítica é uma filosofia educacional descrita por Henry Giroux como um “[...] movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas”. Inclui relações entre ensinar e aprender. Seus defensores afirmam que é um processo contínuo do que eles chamam de “desaprender, aprender, reaprender, refletir, avaliar”, e do impacto que essas ações têm sobre os próprios alunos. A pedagogia crítica foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire, um dos mais aclamados educadores críticos, e, paradoxalmente, pelas ideias de Antonio Gramsci. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedagogia_cr%C3%ADtica>. Acesso em: 16 out. 2013.

15 John Elliot, professor da Universidade de East Anglia, Norwich, Inglaterra, diretor do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CARE), é, hoje, um dos autores que muito tem contribuído para a compreensão do professor como pesquisador. Dirige um grupo de pesquisadores dessa Universidade sobre prática educativa, que procura compreender a prática docente a partir da perspectiva do prático. Detalhes podem ser consultados em Pereira (1998). Lawrence Stenhouse, falecido em 1982, foi fundador do CARE e desenvolveu com Elliott na década de 1970 o Ford Teaching Project (Projeto Docente Ford).

reflexão não é apenas reflexão, passa a ser uma reflexão crítica. Entretanto, vê-se que esses autores continuaram a se pautar num arcabouço teórico frágil e incongruente, pois essa teoria buscou suas referências teóricas em pensadores que não imprimem substancial importância às transformações estruturais da sociedade capitalista.

O discurso e a produção que derivam da Teoria Reflexiva são ambivalentes e sedutores. Os teóricos passam a ideia de que o mundo a ser construído coletivamente passa por preceitos ideológicos do materialismo histórico dialético, quando, na verdade, é mais uma teoria que trabalha com paliativos, com programas e reformas que visam à mudança da realidade dentro do modelo de produção capitalista e não procura desenvolver a construção de ações para a transformação da base material.

Percebe-se que se insere nesses quesitos a abordagem dos autores citados e, também, grande parte dos documentos e leis editados na década de 1990 no Brasil, em consonância com a reforma do Estado. Em outras palavras, no decorrer deste trabalho, pudemos perceber que a epistemologia do Professor Prático Reflexivo está em conformidade com o modelo de sociedade capitalista de cunho neoliberal. Percebemos, ainda, que a sua inserção no Brasil está em sintonia com a Reforma do Estado da década de 1990.

Essa teoria está calcada no quesito resultado, carro chefe das sociedades capitalistas que trabalham com a “qualidade total”¹⁶. Dessa forma, quando se trabalha com essa teoria, tem-se como norte apenas reformas específicas cujo fim é a manutenção e a perpetuação das estruturas existentes.

Percebe-se que nesse contexto de adesão à Teoria Reflexiva, Silva (2007) acertadamente nos situa sobre o tempo em que estamos vivendo, pois afirma que

Esse é um tempo extremamente difícil, no qual as contradições e problemas sociais colocam constantemente em teste nossas melhores compreensões teóricas. Um tempo que nos torna dolorosamente sensíveis aos limites de nossas melhores explorações cognitivas. É um tempo, também, em que a extrema fragmentação e pulverização da vida social tende a nos fazer cair na tentação de abandonar nossos esforços de compreensão teórica em favor de explicações que devem mais à contingência das situações analisadas,

16 Para mais detalhes, consulte: O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional, artigo de Pablo Gentili que trabalha essa questão: “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional” (In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177).

ao senso comum e à ideologia que a uma construção conceitual paciente, coletiva e historicamente construída. Essa deserção em relação ao esforço teórico é facilmente detectável hoje no pensamento educacional brasileiro (SILVA, 2007, p. 8).

É nessa conjuntura de reducionismo da teoria na Formação de Professores que se situa a necessidade de se trabalhar com teorias críticas que busquem a transformação do *status quo* atual.

Em consonância com esse contexto, faz-se necessário perpetrar o movimento de andar na contramão ao recuo da teoria. Ou seja, é preciso se pautar em uma teoria crítica de educação para que essa nos leve de alguma maneira a alterar as condições da configuração da sociedade presente.

Pensar a educação em uma perspectiva emancipatória vai ao encontro dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, que se referem à ruptura com a estrutura vigente. Pelo exposto acima, o professor que analisa o seu trabalho pautado em uma teoria crítica da educação é um professor comprometido em romper com os padrões econômicos, sociais, políticos e culturais do sistema vigente na busca de construir uma sociedade igualitária, na qual os bens produzidos pela humanidade sejam distribuídos de forma justa.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- CAMPOS, S. C.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2005.
- DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donand Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

_____. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENRY A. GIROUX. Perfil bibliográfico y académico. Disponível em: <<https://www.infoamerica.org/teoria/giroux1.htm>>. Acesso em: 16 out. 2013.

JOHN DEWEY. Biografia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey#Biografia>. Acesso em: 11 set. 2013.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, S. F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988. v. 3.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, G. C. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e Democracia*. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, T. T. Apresentação. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Reflections of a teacher educator working for social change. In: RUSSELL, T., KORTHAGEN, F. (Org.). *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. Londres: Falmer Press, 1995.

_____. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1996.

EDUCAÇÃO ALÉM DA PROFISSÃO: EDUCAÇÃO PELA SUPERAÇÃO DO CONDICIONAMENTO IDEOLÓGICO

Sebastião Rodrigues Gonçalves¹

Introdução

Este trabalho é resultado de um estudo dos fundamentos e da concepção da educação na visão comunista e defesa da universalização do conhecimento científico, de acordo com as lutas de classe do movimento dos comunistas para superação do modo de produção capitalista.

O ponto de partida é a compreensão histórica da educação na sociedade moderna, tomando como base os fundamentos do liberalismo e a defesa da universalização da educação, segundo os interesses da sociedade burguesa.

Nessa mesma perspectiva, segue uma análise dos objetivos da burguesia sobre os fundamentos da educação no aspecto de preparar os indivíduos para aceitar a sociedade de classe, o regime de exploração do trabalho e as normas jurídicas nas teorias da organização dos estados nacionais. Em uma concepção antagônica, estão os princípios dos comunistas para superação do modo de produção capitalista, com aporte no materialismo histórico e na dialética materialista para educação das massas no sentido de conhecer, reconhecer-se, organizar-se e se rebelar contra o sistema, visando a superá-lo, para construção de uma nova ordem social que tenha por objetivo a real emancipação humana.

Quais os objetivos da educação numa perspectiva da sociedade burguesa e qual a tarefa dos comunistas no interior dessa sociedade? As ações que visam à superação do sistema estão nos limites da contradição de classe, e aí está

¹ Professor de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu. Mestre em Educação, Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Políticas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: srgbelem@gmail.com.

o desafio de compreender e construir o alicerce sólido do conhecimento da realidade social para a interação com aqueles que estão no trabalho produtivo, diretamente contribuindo na produção da mais-valia, mas que são desprovidos do produto do seu trabalho. Esses têm a força política, as condições objetivas, mas ainda não têm as condições subjetivas. Os partidos revolucionários se ampararam nisso para atrair aqueles que realmente precisam da superação do capitalismo.

Educação e condicionamento ideológico

A burguesia superou o antigo modo de produção econômico, exatamente por não se submeter ao condicionamento ideológico imposto pela concepção teológica, uma ideologia em forma de religião. Superando esse condicionamento, ela continuou ajustando a estrutura política dos estados nacionais aos seus interesses políticos e econômicos para atender aos interesses dos mercadores. Na sequência, desenvolveu a indústria e ajustou também a produção segundo a lógica do mercado. Tais transformações implicaram o ajuste do sistema educacional aos interesses econômicos, transformando o modo de produção sem superar as relações de exploração. Os antigos proprietários de terras, para se manterem como classe, obrigaram-se a ajustar a produção agrícola aos interesses do mercado mundial segundo a lógica da organização do capital.

A contradição no interior do sistema se expressou nos pensadores que receberam o conteúdo da educação escolástica, ao mesmo tempo em que negaram os limites dessa formação, lançando-se na investigação científica do desenvolvimento histórico e cultural contra a teoria de um mundo previamente definido pelo poder da divindade. Naquelas condições históricas, a burguesia percebeu os limites da educação medieval e entendeu que somente com uma formação multidimensional seria possível a superação do antigo regime político e do sistema econômico. Porém, a consciência da superação da velha ordem não foi um milagre divino, mas resultado das contradições econômicas, entre a extravagância de um lado e a miserabilidade absoluta de outro, que provocaram a consciência das necessidades das transformações.

Não há dúvida de que a burguesia revolucionou o modo de produção e a forma das relações da existência humana, mudando inclusive a forma de ser, pensar e agir, legitimando a concepção burguesa de sociedade como sendo a única forma correta de vida. A defesa da liberdade, nas revoluções burguesas, apresentava perspectivas da libertação da razão humana do jugo da razão

divina. A luta contra a velha ordem institucional significava a superação do Estado teológico, que, nesse momento, estava controlado por uma aristocracia. Contudo, as lutas pela superação da antiga ordem para organização de um novo ordenamento jurídico com base no Estado de organização política, não saíram da cabeça de alguns iluminados. Foi uma luta histórica, conforme indica Engels (1979):

Já sabemos, hoje, que este império da razão não era mais do que o império idealizado pela burguesia; que a justiça eterna tomou corpo da justiça burguesa; que a igualdade se reduziu a igualdade burguesa em face da lei, que, como um dos direitos mais essenciais do homem, foi proclamada a propriedade burguesa; e que o Estado da razão, o “contrato social” de Rousseau, pisou e somente podia pisar o terreno da realidade, convertida na realidade democrática burguesa. Os grandes pensadores do século XVIII, como todos os seus predecessores, não podiam romper as fronteiras que a sua própria época lhes impunha (ENGELS, 1979, p. 29-30, grifo do autor).

Os pensadores da idade moderna foram os que lançaram a pedra fundamental para superação da velha estrutura econômica, embora mesmo eles estando ligados na estrutura da igreja tenham se manifestado contra o sistema de educação, contra a escolástica, romperam com a tradição da autoridade da razão divina, dando voz e autoridade para a razão humana. Dentre esses pensadores estão Guilherme de Ockham Duns Scot, ambos da Inglaterra, e Dante de Alighieri, da Itália, todos do século XIII. A coragem desses pensadores para desafiar as autoridades eclesiásticas serviu de base para o rompimento com a velha ordem. Mesmo sofrendo perseguição, tendo de se refugiar, eles deram sua contribuição para a superação dessa nova ordem social.

Embora o pensamento metafísico fosse predominante na idade média, todavia, a divisão social do trabalho e as formas de organização e acesso ao conhecimento científico já estavam desenvolvidos. Desvelou-se, do século XIII ao século XV, a maior contradição no interior da Igreja católica: o baixo clero enfrentou perseguições e condenações por parte do pontificado do Vaticano. Na baixa idade média, o poder central do clero entrou em crise e a luta pela superação do regime feudal não foi uma luta pacífica. Guilherme de Ockham e Duns Scot enfrentaram o pontificado, mas tiveram que se refugiar na Alemanha. Segundo Silveira (2018), Scot pôs limites na metafísica como conhecimento possível.

A problematização do acesso da inteligência as coisas (ainda que sob a pressuposição de que isto ocorra apenas no atual estado, de natureza decaído pelo pecado) ganhará novos contornos com a tese nominalista de que o universal é "criação" conceitual da mente se correspondência com a unidade real de um objeto concreto. Ideia e realidade são, aqui, paralelas que jamais se encontram, ou, se se encontram é por uma representação formal que não necessariamente desagua no real, ou melhor: prescinde dele. Afinal, existência não é a razão dos objetos, não é, o que os distingue enquanto objetos. (existentia no est per se ratio objecti – cfme. Quodlibet, VII, 8-9). Antes do objeto existente, considera-se a possibilidade de existir; ademais a existência contingente não afeta a essência do objeto. Essa possibilidade formal é, pois, a nota distintiva da metafísica de Scot uma metafísica do possível, a qual culminará com o impossível de Leibniz (SILVEIRA, 2018, s.p., grifo do autor).

Johannes Duns Scotus (1266-1308) foi o primeiro a confrontar seus conhecimentos com o pontificado católico. Na época, a sede do papado havia se transferido para Avinhão, na França, com o Papa Clemente V, sucessor de Bonifácio VIII. A principal discordância de Scot estava na teoria do conhecimento que se fundamentava na metafísica. O filósofo dizia que através da metafísica não se explicava a essência do Ser.

A metafísica não pode conhecer Deus como Deus, mas apenas como ser, o qual não é uma forma vazia, mas realidade que inclui certas propriedades, como modos, que são determinações intrínsecas possíveis, cujos primeiros tipos são "finito" e "infinito" (JOHANNES..., s.d., grifo do autor).

O Renascimento foi uma retomada da defesa da razão humana porque os gregos já se amparavam na razão para defesa da coerência do conhecimento, da ciência em contraposição ao pensamento puro e ideias vagas, com base na opinião e aos princípios dos juízos morais. A defesa da liberdade, naquele momento, significava a conquista de um poder político para garantir a liberdade de comércio e a exploração do mercado mundial. Assim, a burguesia surgiu como uma nova classe dominante, suprimindo o poder teológico, que se legitimava através de uma aristocracia que se sustentava através do domínio das terras. O antagonismo de classes existia, mas de forma velada. As contradições de interesses entre a nobreza feudal e a burguesia eram mais evidentes, como expressa Engels (1979):

Mas, ao lado do antagonismo entre a nobreza feudal e a burguesia, que se erigia em representante de todo o resto da sociedade, mantinha-se de pé o antagonismo geral entre exploradores e explorados, entre ricos gozadores e pobres que trabalhavam. E este fato exatamente é que permitia aos representantes da burguesia arrogar-se a representação não de uma classe determinada, mas de toda a humanidade sofredora (ENGELS, 1979, p. 30).

Em outras palavras, nas sociedades de classes sempre houve aqueles que trabalham, mas ficam desprovidos do produto do seu trabalho. A maioria da produção, resultado de seu esforço, fica com a classe que o explora. Esse é o antagonismo de classe desvelado pela sociedade burguesa, mas não percebido pela maioria dos trabalhadores. Para continuar explorando os trabalhadores, que são os verdadeiros produtores de riqueza, os exploradores mantêm o Estado como forma de organização política, com *status* de representação de toda a sociedade omitindo o antagonismo de classe.

De fato, o poder não está na estrutura econômica e no direito da propriedade. A propriedade da terra já era legitimada pela igreja, sustentada através da teologia. A burguesia apenas deu um novo caráter para a utilização da terra, instituindo a teoria do valor imobiliário. Com essa nova posição, ajustou a propriedade da terra aos moldes do mercado, transformando-a de valor de uso a valor de troca. Assim, a teoria do direito de propriedade, fundamentada nos princípios da liberdade, deu igualdade formal para todos terem acesso à terra, mas esse direito formal mantém a desigualdade social porque somente a burguesia tem o poder de compra.

Na antiga ordem econômica, o servo estava na terra, mas não era objeto de comércio como na escravidão. Na sociedade burguesa, a terra é uma mercadoria, o trabalho “livre” é uma mercadoria e o trabalhador também é considerado livre, mas é uma mercadoria. O regime feudal tinha uma estrutura hierarquizada e centralizada. O Papa representava a autoridade máxima e abaixo dele estavam as monarquias (imperadores, reis e príncipes). A educação, no regime feudal, era fundamentada apenas na metafísica², centralizada no clero, com base no ensino da escolástica, e somente os padres tinham autoridades para ensinar. Porém, os nominalistas Ockham e Scot deram início aos fundamen-

2 A lógica metafísica foram os fundamentos elaborados por Aristóteles para definir o conhecimento que transcende os corpos físicos. No plano científico do pensamento grego havia dois mundos: o físico, passivo de ser compreendido, e o metafísico, para além do corpóreo, do real. Esses fundamentos deram origem à filosofia especulativa em voga até nossos dias.

tos das críticas ao poder centralizado do Papa. Segundo eles, o pontífice não tinha legitimidade hierárquica sobre os imperadores, reis e príncipes. Não se negava a teoria do direito divino, mas principalmente para Duns Scot, o Papa não tinha legitimidade sobre o poder temporal. Essas foram algumas das teses contrapostas com o mundo da realidade.

O conhecimento real é o conhecimento possível confrontado com objetos retirado da razão. Nesses paralelos, nunca a razão metafísica se aproxima da realidade. Guilherme de Ockham foi outro frade franciscano que teve de fugir para a Alemanha contra a perseguição do pontificado. Foram esses filósofos que deram base para o materialismo moderno, para a investigação científica e para alavancar uma nova ordem política, econômica e social. A Universidade de Oxford foi o berço desses nominalistas, razão pela qual a Inglaterra também é o berço do desenvolvimento científico e da revolução industrial.

A perseguição procede também na Itália. Dante de Alighieri foi um italiano contemporâneo de Duns Scot que nasceu na Itália, em 1265, e também foi perseguido pelo pontificado, condenado à morte. Refugiou-se e faleceu aos 43 anos, em 1308. Escreveu várias obras, dentre elas *O Banquete*, uma alusão aos conhecimentos negados pelo poder da Igreja católica em sua época. Nessa obra, Alighieri introduz a ideia que o conhecimento está disponível para todos no banquete, basta o desejo do saber para se saciar de sabedoria, fato que até então estava proibido. O conflito entre o poder espiritual e o poder temporal era constante na idade média. A crítica de Alighieri se concentra na dialética das relações da linguagem do poder oficial como relação antagônica com a linguagem popular, coloquial, falada pelo povo sem instrução.

Participando ativamente da vida política de Florença, “Dante critica abertamente as ambições expansionista do Vaticano” (ALIGHIERI, s.d.(a), p. 10). As críticas de Dante de Alighieri se voltavam contra as formas da estrutura de julgamento, dos tribunais eclesiásticos. O problema, segundo Dante, estava na “puerilidade”, na “inveja” e na “imperfeição” humana por parte de quem julga. Quem julgava na época? Somente pessoas ligadas ao clero. Alighieri acrescenta:

Por isso, quando esses veem a pessoa famosa, tornam-se imediatamente invejosas, porquanto se consideram membros iguais e de igual poder, temendo, por causa da excelência desse, serem menos prestigiados. E esses, vencidos pela paixão, não somente julgam mal, mas, difamando, levam os outros a julgar mal. Por isso nesses a presença restringe o bem e o mal

em cada um que se apresenta. Digo o mal porque muitos, encontrando prazer em fazer o mal provocam a inveja daqueles que fazem mal (ALIGHIERI, s.d.(a), p. 22-23).

Naquele momento, o clero já dava sinais de crises existenciais. As disputas com os mercadores e comerciantes que tendiam para a desobediência aos princípios das ordens eclesiásticas causavam indignação, pois as autoridades canônicas estavam perdendo a importância diante do progresso econômico, razão pela qual o poder papal se utilizava das providências com instalações de tribunais eclesiásticos, condenando até à morte aqueles que eram considerados hereges. Condenado à morte, Dante se refugiou e recebeu proteção, falecendo em 1321 porque contraiu malária.

O pontificado se outorgava representante legítimo do poder divino, e exigia que os reis fossem coroados por ele. Aqueles que não aceitavam eram considerados inimigos. Assim se instalaram os conflitos. A reação da Igreja no século XV foi a de instalar os tribunais de inquisição. “No dia 1º de novembro de 1478, o papa Sisto IV assinou a bula *exigit sinceræ devotionis affectus*, através da qual fundou uma nova inquisição na Espanha” (BETHENCOURT, 2000, p. 17). Nem é preciso discorrer o resultado da inquisição. Basta saber o que aconteceu posteriormente com Galileu Galilei, Giordano Bruno e muitos outros de menor expressão que foram condenados à morte pela “santa amada igreja”. Ao que tudo indica, esses tempos estão voltando, não mais pela igreja católica, mas por outros mercenários e aproveitadores da boa fé do povo, que trabalha e ainda deposita a sorte na divindade.

Base do materialismo histórico e da ciência

A base no materialismo Inglês, segundo Engels (1979), está nos nominalistas Guilherme de Ockham e Duns Scot. O autor escreve que “[...] a pátria primitiva de todo o materialismo moderno, a partir do século XVII, é a Inglaterra” (ENGELS, 1979, p. 8) e acrescenta que Scot indagava se a matéria poderia pensar. “Para realizar esse milagre, refugiava-se na teologia e pregava o materialismo” (ENGELS, 1979, p. 8). Scot era frade franciscano, nascido na Escócia, estudou na Universidade de Oxford, lecionou em Paris, mas foi perseguido pelo Sumo Pontificado da Igreja Católica por discordar das teses de Thomas de Aquino que orientavam os fundamentos teológicos da época. O poder da argumentação foi o recurso lógico utilizado desde os gregos, especialmente

entre os membros da escola sofista, mantido pelos clássicos do pensamento medieval, e continua válido ainda neste século para legitimar o poder político através de uma estrutura argumentativa da retórica, mas sem fundamentação científica. Esses recursos, embora sendo utilizados pela Igreja, foram utilizados contra ela, tanto por Scotus quanto por Ockham. Obedecendo à tradição histórica, eles não questionavam a existência de Deus, mas se utilizavam do conhecimento do evangelho, e, através dos argumentos, demonstravam a falta de legitimidade das autoridades religiosas em se utilizar de uma função eclesiásticas para abusar do poder temporal.

De acordo com Silveira (2018), Duns Scotus não era um herege, mas não concordava com tudo o que as autoridades eclesiásticas faziam. Filósofo e Teólogo, tentou desmistificar as teorias entre a lógica do ente real e a lógica dos argumentos metafísicos. Por isso, ficou conhecido como Doutor Sútil pela habilidade de argumentação sem o enfrentamento diretamente com a Igreja e com o papa. Mesmo assim foi perseguido e obrigado a se refugiar na Alemanha para não ser condenado. Foram esses pensadores que deram base para o pensamento moderno.

Conforme Engels (1979, p. 8), “O verdadeiro pai do materialismo inglês é Bacon. Para ele, a ciência da natureza é a verdadeira ciência, e física experimental a parte mais importante da ciência da natureza”. Foi Bacon que alavancou sua teoria com base nos nominalistas que haviam se confrontado com a Igreja no Século XIII. Nos fundamentos de Ockham, ele faz uma demonstração entre as diferenças dos seguintes direitos: direito divino; direito canônico; direito natural; direito civil e direitos humanos. Nesses argumentos, ele demonstrou que o poder de qualquer papa não se enquadra em nenhum desses direitos. No início do capítulo IV, o autor fundamenta que o Papa não está autorizado nem pelo direito divino nem pelo direito temporal a exercer arbitrariedade sobre os reis, os imperadores ou qualquer outra autoridade terrena. Ockham (1999) afirma:

Disso, quer dizer, que o papa não possui tal plenitude do poder na esfera espiritual, conclui-se evidentemente, substituindo a permissão maior, que o papa não possui, nem exerce tal plenitude do poder [sobre a esfera temporal] (OCKHAM, 1999, p. 29).

Dante de Alighieri seguiu a mesma linha de raciocínio. Tomando partido contra o poder central da igreja, em favor da Monarquia, teve de se refugiar

para não enfrentar a força da Igreja de sua época. Segundo Arno Dal Ri Junior³, “A produção de Dante foi uma das mais ricas da idade média” e acrescenta ainda que “O pensador teve uma atuação importante em diversos âmbitos da filosofia e brilhante na literatura” (ALIGHIERI, s.d.(b), p. 14). Observa-se que não seria a Igreja que levaria a cabo o projeto da burguesia de retomar a ciência, por isso era necessária uma nova organização social, uma nova forma de organização política. Portanto, o que era possível na época de Dante era tomar partido ao lado da monarquia.

Alighieri acreditava na possibilidade de outro Estado, que não fosse subordinado ao teológico, que desse base para as investigações científicas para alavancar uma nova ordem econômica. A Inglaterra foi o território no qual deu início aos nominalistas e, mais tarde, aos empiristas. Johannes Duns Scotus viveu antes de Ockham e foi o primeiro a confrontar seus conhecimentos com o poder central da Igreja. O poder da argumentação era recurso lógico utilizado desde os gregos, especialmente entre os membros da escola sofista para legitimar o poder através de uma estrutura argumentativa da retórica. Note-se que a prática sofista está presente ainda hoje nas atividades políticas para manter alienação do povo trabalhador.

As contradições, num primeiro momento, se expressaram entre a igreja e a monarquia. Esses três teóricos foram expressão de uma crise sem precedente entre a igreja e o Estado. Essa crise não teve volta: o resultado foi a separação de crença e ciência, da religião e política, da igreja e do Estado, a minimização do poder da teologia e os debates sobre as teorias de organização do Estado e as formas de governo. Essas mudanças na política alteraram substancialmente a educação, tanto na forma quanto no conteúdo.

As transformações do velho regime aos princípios da sociedade burguesa trouxeram o conteúdo da liberdade, da defesa de uma educação para todos e da defesa da ciência e tecnologia, mas contraditoriamente, a separação entre o fazer e o pensar. Na prática, essa separação fica da seguinte forma: ciência para quem pensa e tecnologia para quem desenvolve o trabalho, sem possibilidade de reflexão sobre suas próprias atividades. O trabalhador não pode pensar porque ele fica desprovido do produto do seu trabalho.

Contudo, a própria Revolução burguesa trouxe consigo seu contrário, o proletariado moderno, como menciona Marx no Manifesto Comunista: “O proletariado percorre diversas etapas de seu desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com sua própria existência” (MARX; ENGELS, 2008, p. 21).

3 Estudioso e especialista em Alighieri. Professor de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sendo o trabalho a atividade principal para produzir a existência humana, a luta contra a burguesia está na relação dialética entre o trabalho e o capital.

Origem do materialismo

Os teóricos que lutaram pela superação do feudalismo, intelectuais que representaram os interesses da burguesia, não se limitaram a pensar em projetos pessoais para atender apenas as suas perspectivas de forma imediata. Em uma das obras, *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, publicada por Engels e difundido por Lafarg⁴ em 1880, na França, o autor trata das concepções de formação humana, nas quais explicita a concepção de ciência e educação. A luta por uma verdadeira ciência era também uma luta contra a Igreja. Engels (1979, p. 15) escreve que “[...] o grande centro internacional do feudalismo era a Igreja Católica Romana” e acrescenta:

Passo a passo, com a ascensão da burguesia produziu-se o grande ressurgimento da ciência. Voltava-se a cultivar a astronomia, a mecânica, a física, a anatomia, a fisiologia. A burguesia necessitava para o desenvolvimento de sua produção industrial, de uma ciência que investigasse a propriedade dos corpos físicos e funcionamento das forças naturais. Mas até então a ciência não havia sido mais do que uma servidora humilde da Igreja, não sendo-lhe permitido transpor as fronteiras estabelecidas pela fé; numa palavra, havia sido tudo menos uma ciência. Agora a ciência rebelava-se contra a Igreja; a burguesia precisava da ciência e lançou-se com ela na rebelião (ENGELS, 1979, p. 15).

As primeiras lutas da burguesia contra a aristocracia feudal foram pela emancipação da ciência diante da teologia. A construção do conhecimento científico não foi uma dádiva divina, não foram benesses do poder clerical e papal, pelo contrário, foi uma luta ardente que custou muitas vidas. “Na Itália, na França e na Alemanha surgiu uma nova literatura, a primeira moderna. A Inglaterra e Espanha viveram, pouco depois, sua época literária clássica” (ENGELS, 1979, p. 15). A literatura nesses países foi e ainda é expressão das transformações sociais em curso. A produção de conhecimento científico refletiu nas novas perspectivas de vida, de relacionamento social e de organização política e econômica.

4 Genro de Marx que residia em Paris.

Alteraram-se as classes sociais, mas não se superou as relações de exploração, apenas mudou a forma. As relações sociais se transformaram em relações comerciais. O comércio ditou as formas de relacionamento, o mercado exigiu novos conhecimentos da geografia física e humana e as viagens em busca de novos mercados produziam novos conhecimentos. “No lugar da tradicional autossuficiência e do isolamento das nações surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. Isso tanto na produção material com intelectual” (MARX; ENGELS, 2008, p. 14). Essas circunstâncias foram o alicerce para estruturação de todo o conhecimento científico construído pela burguesia moderna. Segundo Engels (1979), assim foi preparado o terreno para o materialismo do século XVIII.

Foi essa a maior revolução progressista que a humanidade havia vivido até então, uma época que precisava de gigantes e, de fato, engendrou-os: gigante em poder de pensamento, de paixão, caráter, multilateralidade e sabedoria. Os homens que estabeleceram o moderno domínio da burguesia eram alguma coisa em quase nada limitados pelo espírito burguês. Muito pelo contrário o caráter aventureiro dessa época neles se refletiu em certa dose. Não existia, então, quase nenhum homem de certa importância que não tivesse feito extensas viagens; que não falassem quatro ou cinco idiomas; que não se projetasse em várias atividades. Leonardo da Vinci era não só um grande pintor, mas também um grande matemático, mecânico e engenheiro, a quem os mais variados ramos da física devem importantes realizações. Albert Dürer era pintor, gravador, escultor, arquiteto e, além disso, inventou um sistema de fortificações que continham várias das ideias, muito mais tarde assimiladas por Malambert, das modernas fortalezas alemãs (ENGELS, 1979, p. 16).

Além desses homens, Engels acrescenta ainda que “Maquiavel está estadista, historiador, poeta, e, ao mesmo tempo, o primeiro escritor militar digno de menção nos tempos modernos” (ENGELS, 1979, p. 16). Mas nossos políticos só conhecem Maquiavel pelo Príncipe e, além do mais, aplicam apenas algumas linhas do que lhes interessa. Porém, ao assumir o poder, a burguesia negou os princípios de seus antecessores. Não há mais possibilidade de um projeto de educação para uma formação plena. A divisão do trabalho foi levada às últimas consequências. Assim como o pensar se divorciou do fazer, a ciência também se divorciou da técnica. Os projetos de pesquisas não podem mais apresentar visão de totalidade; a política se apresenta como

inimiga da economia e as teorias do conhecimento são apresentadas de forma autônoma e independente.

Tudo isso tem uma finalidade: evitar a possibilidade da compreensão do materialismo histórico e da dialética materialista. Quando se fala em materialismo, apresentam-no apenas como mais uma corrente de pensamento e não como uma teoria revolucionária que orientou os pensadores na luta pela superação do modo de produção capitalista. Na concepção burguesa, o intelectual é para pensar e o operário é para trabalhar e produzir. Entretanto, após a teoria materialista ser desenvolvida por Marx e Engels, seus seguidores romperam os limites e organizaram o partido que representou os interesses históricos do proletariado e assim aconteceram as revoluções proletárias, a Comuna de Paris, a Revolução Russa, a Revolução Chinesa e tantas outras revoluções de menor expressão aqui na América Latina, por exemplo.

Princípios teóricos para organização de classe na Rússia

Os princípios do materialismo histórico foram expostos por Marx e Engels já nas primeiras obras, especialmente na *A Ideologia Alemã*. Do ponto de vista prático, a atividade política revolucionária está no Manifesto Comunista e na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), mas a principal evidência de tal atividade está na orientação política-prática por Lenin, na Revolução Russa de 1917. A orientação prática do Manifesto Comunista para educação era a seguinte: “Educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho fabril das crianças, tal como é praticado hoje⁵. Integração da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 2008, p. 43-44). Com o final da liga dos comunistas, Marx e Engels, juntamente com operários de vários países da Europa, organizaram a AIT. Na mensagem de abertura, a principal análise que trata da situação dos operários e das crianças mostrava que

[...] no último Relatório sobre Saúde Pública com relação às oficinas de alfaiates, impressores e costureiras! Estabelecei um confronto com o Relatório da Comissão de Trabalho Infantil de 1863, onde declara, por exemplo, que: “Os ceramistas como classe, tanto os homens como as mulheres, representam uma população grandemente degenerada, tanto física como mentalmente”, que “as crianças doentes transformam-se em

5 Naquela época, mas atualmente pouca coisa mudou. Em alguns países, ainda é praticado a exploração do trabalho infantil.

pais doentes”, que “a degeneração progressiva da raça é inevitável”, e que a degenerescência da população de Staffordshire⁶ seria ainda maior se não fosse o constante recrutamento levado a efeito nas regiões adjacentes e o cruzamento com raças mais saudáveis [aspas representam a citação de relatórios de inspetores e fiscais do parlamento Inglês] (MARX; ENGLÉS, s.d, p. 316, grifo do autor).

É por essa situação que a classe trabalhadora precisa superar a visão limitada, apenas do conhecimento profissional para atender anseios da Organização Mundial do Comércio (OMC), das federações de Indústria e do mercado mundial que se faz representar através dos países imperialistas. Foi contra tudo isso que aconteceu a Revolução Russa e, mais tarde, a Organização do Estado Soviético. Lenin sabia que não poderia haver superação das relações de exploração sem organização dos próprios explorados. “Por onde Começar”⁷ e “Que Fazer”⁸ foi uma proposta de planejamento de organização que culminou com as “Teses de Abril”. As Teses de Abril, referenciando-se nos argumentos de Marx e Engels, no Manifesto Comunista, na I AIT, na Comuna de Paris, tira as propostas para a vitória de outubro.

As tarefas

“Fundar imediatamente a III Internacional” (LENIN, 1988, p. 42), transformar o Partido Operário Social Democrata Russo em “Partido Comunista” (LENIN, 1988, p. 43), com objetivo de assumir o marxismo sem meias palavras. “Porque então, de derrotada a Comuna de Paris, a história tinha colocado na ordem do dia um trabalho lento de organização e educação” (LENIN, 1988, p. 44). Não havia outro caminho para vencer o imperialismo. Assim como no presente momento não há meio termo, não há outro caminho a não ser a organização, sem conciliação de classe, e mais, sem acreditar na educação oficial dos estados nacionais que estão, neste momento, como agentes das grandes corporações. Portanto, a organização e educação informal por instituição de classe seria a alternativa.

6 Região industrializada num Condado, localizada no Ocidente da Inglaterra.

7 Artigo escrito por Lenin, antes de *Que Fazer* (1902).

8 Obra concluída em 1904 com objetivo de traçar diretrizes para a organização do proletariado russo.

Referências

ALIGHIERI, D. *Banquete*. Tradução de Ciro Mioranza. Revisão de Lilia Raquel Chwat. São Paulo: Escala, s.d.(a)

_____. *Monarquia*. Tradução de Ciro Mioranza. Revisão de Lilia Raquel Chwat. São Paulo: Escala, s.d.(b).

BETHENCOURT, F. *História das Inquisições, Portugal, Espanha e Itália, Século XV–XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ENGELS, F. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA., 1999.

_____. *Dialética da natureza*. Prólogos de J. B. S. Haldane. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOHANNES, D. S. Enciclopédia Mirador Internacional - Equipe de investigação "Duns Scotus". [S.l.: s.d., s.p.]. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/johannes-duns-scotus.htm>>. Acesso em: 26 set. 2017.

LENIN, V. I. *Obras escolhidas*. 2. ed. São Pulo: Alfa Omega, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: [S.n.], 2008.

_____. *Mensagem de Abertura da I AIT*. São Paulo: Alfa Ômega, s.d.

OCKHAM, G. *Pensamento Franciscano*. Tradução de José Antonio de Camargo Rodrigues de Souza. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. v. 2.

_____. *Pensamento Franciscano, Lógica dos Termos*. Tradução de Fernando Pio de Almeida Fleck. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. v. 3.

SILVEIRA, S. *Cosmogonia da desordem*. [S.l.]: C. I., 2018. Disponível em: <<http://contraimpugnantes.blogspot.com.br/2009/02/duns-scot-o-ancestral-da-modernidade.html>>. 25 nov. 2017).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA REVOLUCIONÁRIA¹

Paulino José Orso²

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir acerca da especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e precisar sua compreensão tendo em vista a implementação de uma prática pedagógica articulada e coerente com os pressupostos dessa Teoria Pedagógica.

Desde seu surgimento, 1979, até o momento atual, 2018, já somamos anos e décadas de estudos, trabalhos, eventos, videoconferências, produções e publicações. Não obstante, pode-se afirmar que se trata de uma Teoria Pedagógica bastante jovem, que ainda se encontra na “marginalidade” e demanda de muito trabalho para torná-la hegemônica.

Para perceber o tamanho do desafio que está colocado, basta ver que, apesar de diversos educadores terem dedicado intensos esforços, tanto na sua elaboração e definição quanto nos estudos e pesquisas no intuito de compreendê-la, institucionalizá-la e “colocá-la em prática”, como no caso do estado do Paraná e dos municípios de Itaipulândia-PR, Cascavel-PR, Bauru-SP, Limeira-SP, dentre outros, muitos sequer ouviram falar dela. Outros ainda, a têm compreendido de forma limitada, senão equivocada, resultando em encaminhamentos práticos divergentes em relação ao que ela realmente objetiva.

- 1 Texto revisto, ampliado e reformulado a partir da fala proferida no simpósio sobre “O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, no dia 16 de setembro de 2016.
- 2 Doutor em História e Filosofia da Educação pela UNICAMP, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil, GT da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR). E-mail: paulinorso@uol.com.br.

Assim, dado o acúmulo histórico, o contexto em que estamos vivendo e o rumo que a PHC tem tomado, pensamos que se trata do momento adequado para precisar sua compreensão e recolocar algumas questões na tentativa de evitar equívocos práticos.

Uma pedagogia revolucionária

Alguns dizem que é difícil entender a PHC. E, partindo dessa premissa, querem encurtar o caminho e partir imediatamente para a prática: “Como faço para colocá-la em prática?”, perguntam. No entanto, pode-se dizer que simples é o que está aí, uma vez que dispensam a apropriação teórica, preocupam-se apenas com o “prático” e consideram a teoria uma perda de tempo. Mas essa atitude cobra seu preço: a alienação, a submissão e a dominação.

Ao contrário disso, o caminho da ciência, da autonomia e da liberdade pressupõe esforço, conhecimento, domínio teórico. Como nos adverte Marx, “Não existe caminho fácil para a ciência, e só têm chance de chegar a seus cimos luminosos os que não temem se cansar escalando suas trilhas escarpadas” (DUROZOI; ROUSSEL, 1998, p. 314-315). Lênin (apud BOTTOMORE, 1988, p. 213) afirma: “Sem uma teoria revolucionária [...] não pode haver qualquer movimento revolucionário”.

Ou seja, ambos, além de enfatizar a importância, também destacam a necessidade da teoria para uma prática consequente. Diante disso, no intuito de contribuir para desmistificar a Pedagogia Histórico-Crítica e facilitar sua compreensão e o entendimento acerca do que ela se propõe, discorreremos na forma de perguntas e respostas.

Partindo do pressuposto de que existem diversas e diferentes teorias pedagógicas, muitos educadores se questionam: Será a Pedagogia Histórico-Crítica apenas mais uma teoria pedagógica? Todas se equivalem? Pode-se optar e fazer a escolha por uma ou por outra, a que for mais atraente e simpática? Uma teoria complementa a outra? A existência de várias teorias pedagógicas significa que nenhuma delas dá conta de compreender, ensinar e educar adequadamente e, portanto, deve-se “pegar” um pouco de cada uma, o que há de “melhor” e formar uma nova teoria pedagógica? Qual é a especificidade e o diferencial da PHC? Seria a PHC uma teoria pedagógica revolucionária? Em que consiste tal revolução?

É claro que, nos limites deste artigo, não temos a pretensão de esclarecer todas as questões, nem de apresentar uma fórmula, como se fosse uma espécie

de carimbo que se imprime na realidade. Mesmo porque, para a decepção de alguns, como veremos, não existem fórmulas, receitas ou modelos para “colocá-la em prática”. Buscar isso significaria o mesmo que negar a própria PHC.

Então, como se trata de uma teoria para a qual não existem fórmulas nem modelos, mas se constitui numa referência para o trabalho pedagógico e para a educação como um todo, faz-se necessário compreendê-la adequadamente, pois ninguém trabalhará com ela se não a conhecer e a entender de forma adequada e dominar seus pressupostos e suas categorias fundamentais.

Reconhecemos a importância do trabalho desempenhado por alguns educadores no sentido de propagar, difundir e tornar conhecida a PHC. Todavia, em função de determinado entendimento acerca da teoria e da preocupação de responder de forma um tanto apressada à demanda de alguns professores de como “colocá-la em prática”, de um lado, tentou-se até mesmo produzir uma espécie de “receita”.

Nesse caso, a forma acabou por se sobrepor aos conteúdos. Além do mais, essas “receitas” provocaram uma espécie de “engessamento” do trabalho pedagógico e causaram até mesmo certa dose de aversão, dada a quantidade de trabalho, o burocratismo e as exigências de “encaixar” todos os planos de aula e os conteúdos escolares em fórmulas pré-estabelecidas. De outro, enfatizou-se determinados aspectos em detrimento de seu caráter político-pedagógico. O resultado acabou por comprometer, ao menos em parte, o potencial revolucionário e transformador dessa teoria.

Como mencionamos anteriormente, muitos se preocupam em compreender a Pedagogia Histórico-Crítica para “colocá-la em prática” e organizar o trabalho pedagógico nas disciplinas escolares. No entanto, alguns dizem que a PHC avançou muito na discussão teórica, mas ainda carece de exemplos práticos de como fazê-la. Falam: “a Pedagogia Histórico-Crítica é muito teórica, rígida e não permite a criatividade!”. Nada mais equivocada do que essa afirmação. Como estamos acostumados a pensar de forma positivista, isso significa que se esperaria que a teoria pedagógica apresentasse ou fornecesse uma fórmula, um modelo, uma receita, um método e (ou) uma didática para “colocá-la em prática”. Mas como não encontram, concluem que a teoria é uma boa. No entanto, quando se trata de “colocá-la em prática”, deixa a desejar.

Trata-se de produzir uma prática coerentemente articulada à Pedagogia Histórico-Crítica. Não é possível afirmar que temos uma teoria altamente desenvolvida, mas nos falta uma prática. Afinal, não existe teoria sem prática, do mesmo modo que não existe prática sem teoria. Ambas se pressupõem. O que pode ocorrer é que, na ausência da compreensão adequada da teoria,

não sabemos “colocar em prática” ou temos a impressão de que carece de uma prática, ou ainda, de que precisamos de um modelo para “colocá-la em prática”. Não. A prática articulada e coerente supõe compreensão teórica. De qualquer modo, pode-se afirmar que os rumos que se imprimem à prática também decorrem da compreensão que se tem da teoria.

Por conseguinte, se não temos uma prática articulada e coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica, o problema decorre das seguintes situações: ou a teoria ainda não está suficientemente desenvolvida, capaz de dar conta da materialidade educativa em sua radicalidade e plenitude, ou, se admitirmos que o problema não está na teoria, encontra-se no seu desconhecimento ou na falta de compreensão ou na compreensão deficiente e limitada de seus pressupostos. Porém, se admitirmos que a teoria se encontra assaz desenvolvida e efetivamente compreendida, mas a prática não condiz com ela, significa que não há compromisso com os fins a que ela se propõe.

Quando pensamos na teoria e na prática pedagógica, pensamos em quê? Pensamos de acordo com a concepção positivista na qual uma coisa é a teoria e outra é a prática, compreendidas separadamente? E ao pensar na prática, pensamos numa didática e ou numa metodologia? A didática e a metodologia garantem, por si só, a organização de uma prática pedagógica afinada com uma teoria?

Diríamos que, quando não está em questão a transformação da realidade e do mundo, quando se trata de reproduzir a sociedade e as relações de produção existentes, não há necessidade de considerar ou discutir teoria. Para isso, qualquer prática serve. No entanto, o mesmo não ocorre quando se trata de transformar a realidade. Aí não basta qualquer teoria. Afinal, se a prática está articulada à teoria, só uma teoria transformadora pode possibilitar uma prática também transformadora. No caso da PHC, ainda que pressuponha uma metodologia e uma didática, pode-se dizer que tanto a primeira quanto a segunda são insuficientes para garantir uma prática pedagógica adequada a ela.

O leitor observou que, ao nos referirmos à PHC, a expressão “colocar em prática” aparece entre aspas. O fazemos propositalmente para enfatizar que, se assim fosse, pressuporia a existência de um modelo, uma receita ou uma fórmula pronta e acabada e bastaria “colocar em prática”. Isso significaria o mesmo que negar o próprio caráter dialético e o método materialista histórico que lhe são próprios.

Assim, se tomarmos em conta suas categorias e seus pressupostos, ao invés de “colocar em prática”, como se trata de uma concepção de educação e sociedade, diríamos que o mais adequado é falar em trabalhar na perspectiva da

Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, se alguns consideram difícil “colocá-la em prática” por falta de um modelo ou de uma receita, ao perceberem que o correto é trabalhar de forma articulada e coerente com a PHC, o que supõe a compreensão e a apropriação teórica, então, certamente, o problema não só não será diferente, como aumentará.

Ou seja, não facilita o trabalho. Se falar em “colocar em prática” significa negar a teoria, o trabalho coerente e consequente com PHC supõe a necessária e efetiva apropriação teórica. É desse entendimento que decorre o “método” da Pedagogia Histórico-Crítica; é desse entendimento que emana a possibilidade de superar o engessamento e a noção linear dos cinco passos da PHC. Por fim, é desse entendimento que é possível superar a redução da teoria a uma metodologia ou a uma didática.

Nessa perspectiva, o domínio teórico, ao invés de uma fórmula, constitui-se num referencial para compreender como trabalhar com a realidade, ou então, como transformar a realidade objetiva em conteúdos escolares, ou ainda, como identificar os “[...] 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 das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Isso supõe que, se a PHC trabalha com o materialismo histórico, ou seja, com a materialidade, e se a realidade é dinâmica e muda o tempo todo, a utilização de modelos abstratos e a-históricos, como dissemos, representaria a negação da teoria. Daí a necessidade de se considerar efetivamente a materialidade de cada momento. E quando falamos da Pedagogia Histórico-Crítica e das lutas de classes, que assumem uma determinada configuração em cada momento, alguns perguntam: ao trabalhar com a PHC, é mesmo necessário considerar e discutir sobre lutas de classes?

Para responder à questão, retornamos às perguntas iniciais: será que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui em apenas mais uma teoria pedagógica justaposta às demais? Todas se equivalem? Uma teoria complementa a outra?

A essas questões, respondemos perguntando: todas as teorias pedagógicas se preocupam em transformar a sociedade? Se a resposta for sim, isto é, se todas se propõem a transformar, ou então, se nenhuma se propõe, significa que a PHC se constitui em apenas mais uma teoria pedagógica. O fato é que nenhuma das demais teorias pedagógicas, seja a escola tradicional, a escola nova, a tecnicista ou as crítico-reprodutivistas, ao contrário da Pedagogia Histórico-Crítica, desconsideram as lutas de classes e, ao invés de se propor a transformar a sociedade, contribuem para a sua reprodução e perpetuação.

Por conseguinte, depreende-se que, se a PHC adota o método materialista histórico, e, se as classes fazem parte da materialidade, ela não pode deixar de considerá-las, sob pena de não ser materialista e nem transformadora. Por isso, sendo a única que adota o método materialista, que considera as lutas de classes e se propõe a transformar a realidade, significa que não é apenas mais uma teoria pedagógica, nem se equivale às demais.

Falar o contrário seria demonstrar ignorância em relação à Pedagogia Histórico-Crítica e desconsiderar que as teorias não são neutras. A existência de diversas e diferentes pedagogias ou teorias pedagógicas não significa que todas se equivalem, nem que uma complementa a outra, nem que, se existem diferentes teorias, denota que nenhuma dá conta da educação e, por conseguinte, deve-se pegar o que há de melhor em cada uma delas e formar uma nova teoria. No caso da PHC, ela se constitui numa teoria que não se limita a afirmar ou negar um ou outro elemento. Diferente disso, considerando a categoria da contradição, sopesa a categoria da totalidade e pensa a educação e a sociedade no seu conjunto. Por isso, denomino de Teoria Pedagógica com “T” e “P” maiúsculos.

Então, se não se constitui em apenas mais uma teoria pedagógica, que teoria é essa e qual a sua especificidade? Seria ela uma teoria revolucionária? Respondendo de forma um tanto tautológica, como o próprio nome indica, primeiramente, pode-se afirmar que se trata de uma pedagogia histórica e crítica, isto é, que se opõe tanto às teorias não críticas quanto às crítico-reprodutivistas. E se ela se opõe tanto a umas quanto às outras, não fica muito difícil de concluir que não concebe a educação de forma neutra, nem se trata de uma teoria desinteressada e descomprometida. Portanto, trata-se de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, de uma Teoria Transformadora.

O professor Dermeval Saviani, principal idealizador da PHC, afirma que, inicialmente, pensou em denominar “[...] a nova teoria pedagógica” (SAVIANI, 2005, p. 138-139) que estava criando nos idos da década de 1970, de Pedagogia Revolucionária. De acordo com o autor, colocava-se a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, sem ser reprodutivista, que tem, “[...] já na sua origem, relação direta com a questão da articulação entre educação e revolução” (SAVIANI, 2005, p. 138-139).

Tratava-se de uma resposta à cobrança dos alunos do programa de mestrado da PUC-SP que queriam que fosse ofertada “[...] uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária” (SAVIANI, 2011, p. 117).

Utilizando-se da metáfora da curvatura da vara, figura utilizada anteriormente por Lênin, Saviani demonstrava sua preocupação com o ensino dos

conteúdos científicos acumulados pela humanidade e indicava o caminho que seguiria ao contrapor a pedagogia tradicional (pedagogia da essência) à nova (pedagogia da existência), opondo a pedagogia revolucionária à reacionária, afirmando o caráter revolucionário da pedagogia da essência e o caráter reacionário da pedagogia da existência (SAVIANI, 2011, p. 67-68).

E concluiu:

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está, justamente, na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 1999, p. 67-68).

Mas, devido à repressão, em função da ditadura militar, repensou e julgou que o momento não era o mais adequado para chamá-la de **pedagogia revolucionária**. Então, pensou em denominá-la de **Pedagogia Dialética**. “De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 118), afirma o autor.

Nesse sentido, Saviani propõe uma **pedagogia revolucionária**, entediada como aquela que

[...] centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, 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 (SAVIANI, 1999, p. 73).

Para precisar melhor o conceito dessa teoria revolucionária, explica o autor:

A pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação (SAVIANI, 1999, p. 75, grifo do autor).

De acordo com Saviani (1999), a educação revolucionária é aquela que

[...] 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-reprodutivista³ 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, 1999, p. 75).

Para o principal idealizador da PHC,

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes (SAVIANI, 1999, p. 65-66).

Em suma, de acordo com Saviani, trata-se de transformar a realidade, isto é, as relações de produção.

Para se chegar lá, porém, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”,

³ Para um entendimento do que está sendo denominado de “concepção crítico-reprodutivista”, consultar as páginas 27 a 40 da mesma obra (Nota do autor de *Escola e Democracia*).

não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (SAVIANI, 1999, p. 85, grifo do autor).

Entretanto, o fato de ter sido alterada a nomenclatura de Pedagogia Revolucionária para Pedagogia dialética e, finalmente, para Pedagogia Histórico-Crítica, ao explicitar que seu objetivo é a transformação das relações de produção, não deixa dúvida de que o autor entende a PHC como uma teoria revolucionária.

A definição de Pedagogia Dialética decorre do fato de o autor entender “[...] que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 75), na condição de mediação da prática social.

Para explicitar sua compreensão acerca disso, Saviani (1999) acrescentou que a entendia

[...] tal como o explicitou Marx no “método da economia política” (Marx, 1973: 228-40). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 1999, p. 83, grifo do autor).

Mas, apesar de Saviani entender que a denominação de pedagogia dialética também não era adequada, em função de que não se tratava de um conceito unívoco, e que a perspectiva idealista poderia provocar possíveis confusões quanto ao seu entendimento, faz questão de esclarecer o sentido em que compreendia tal denominação. Assim esclarece o autor:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o

todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 119-120).

Todavia, como se avolumavam as críticas e insatisfações em relação às concepções crítico-reprodutivistas e era necessário enviar as possíveis interpretações idealistas, era necessário encontrar um nome adequado para isso. Então, aproximadamente cinco anos depois dos primeiros escritos, em 1984, após muitas reflexões, Saviani concluiu que o nome mais apropriado da nova pedagogia era Pedagogia Histórico-Crítica (LIBÂNEO, 1994, p. 30). Entendeu que essa nomenclatura não só evitava prováveis confusões, como contemplava tanto o caráter dialético, quanto o revolucionário e transformador que a educação e a sociedade estavam exigindo.

A denominação “tendência histórico-crítica” eu iria introduzir depois, porque a denominação “dialética” também gerava algumas dificuldades: há um entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica. Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2011, p. 61-62, grifo do autor).

De acordo com o autor a nova teoria educacional que vinha formulando no auge da ditadura civil-militar em 1979 era uma pedagogia concreta.

A proposta pedagógica que vimos formulando implica o esforço de desenvolver uma pedagogia concreta, que supere a pedagogia abstrata, a pedagogia das formas pelas formas. Estou utilizando o termo “concreto” não no sentido piagetiano, mas no sentido em que Marx define o conceito de concreto. Assim, poderíamos traduzir pedagogia concreta por pedagogia dialética. A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos concretos com conteúdos empíricos. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar

ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato (SAVIANI, 2011, p. 70, grifo do autor).

Como se percebe, apesar das sucessivas mudanças de nomenclatura, ao concluir que o nome mais adequado era Pedagogia Histórico-Crítica, não deixa para trás o caráter dialético e revolucionário defendido originalmente. Não. Definitivamente não. Saviani (2011) afirma:

O que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76).

A opção pelo materialismo histórico é explícita.

Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, [...]. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI, 2011, p. 19).

Por conseguinte, se a nova nomenclatura expressa a oposição às teorias não críticas, e também se opõe às crítico-reprodutivistas, não há dúvidas de que não se trata de uma teoria neutra e descompromissada, mas de uma teoria revolucionária e transformadora, comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade [...]. Portanto, o caráter de classe da pedagogia histórico-crítica está explícito. Aliás, na minha exposição eu enfatizei este ponto, quando lembrei que a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico,

também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção (SAVIANI, 2011, p. 72).

De acordo com Saviani (2011), essa teoria pedagógica revolucionária, isto é, a Pedagogia Histórico-Crítica, além de considerar as categorias contradição e totalidade, também adota a categoria mediação e modo de produção. O método materialismo histórico entende a educação na perspectiva dialética, como mediadora da prática social, e objetiva tanto a socialização dos conhecimentos quanto dos bens materiais produzidos historicamente. Diante disso,

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011, p. 121).

Ou seja, a escola cumpre um papel fundamental, qual seja, o de “[...] de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2011, p. 66) para que, de posse do conhecimento acumulado, os alunos se apropriem da realidade e da história e se tornem agentes transformadores. Para isso, “[...] ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar” (SAVIANI, 2011, p. 66) - possibilitar que, “[...] progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

O fato de carregar consigo todos os pressupostos e categorias fundamentais inerentes ao método materialista histórico dialético, não deixa dúvida quanto ao caráter revolucionário da PHC. Mas, o que significa adotar o materialismo histórico dialético como método? Denota considerar e trabalhar com a materialidade histórica, a realidade concreta, o ser social, tais como são efetivamente e não a partir daquilo que os homens pensam, imaginam, idealizam ou gostariam que fosse.

Em outras palavras, implica conceber que existe uma realidade objetiva, independente da consciência; considerar fundamentalmente as categorias modo de produção, totalidade, contradição, mediação, classes sociais e lutas de classes; a possibilidade de conhecer e se apropriar objetivamente da realidade e, conseqüentemente, a possibilidade de sua transformação.

Assim, se a realidade é dialética e está sujeita a constantes transformações, depreende-se que, como parte integrante da sociedade, a educação também

está submetida a um eterno movimento, a um infinito vir a ser, não é estática, nem harmônica ou monolítica. Suas transformações são marcadas pelas condições, relações e o nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais atingidos em cada momento, em cada sociedade.

Tomando isso como pressuposto, conclui-se também, que é necessário considerar a sociedade e a educação como sendo marcadas pelas contradições, pelas lutas, disputas e antagonismos sociais, e, em decorrência disso, que a educação, a escola e os conhecimentos deixam de ser concebidos como neutros, descomprometidos, desinteressados e contribuam para a transformação.

Portanto, não há dúvida de que não se trata de uma teoria pedagógica qualquer, nem de mais uma teoria posta ao lado das demais, mas sim, de uma teoria comprometida com os interesses da classe trabalhadora e, por conseguinte, com a transformação social. Logo, trata-se de uma teoria revolucionária.

Quando falamos que a PHC considera a materialidade histórica e a teoria dos modos de produção, partimos do pressuposto de que nem os homens, nem a educação, nem a sociedade se explicam por si mesmos, senão a partir do modo como os homens se organizam e produzem sua vida material.

De acordo com Marx e Engels (1981), a explicação deriva do modo como os homens produzem sua vida material.

Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o *que* produzem e também com o *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1981, p. 23, grifo do autor).

Em consequência disso, para compreender a afirmação de que os homens, a educação e a sociedade se definem pelo modo como produzem sua vida, pelo *que* e *como* produzem, também se exige que compreendamos o modo como a sociedade está organizada.

Há duas concepções fundamentais de sociedade: uma que parte da compreensão de que a sociedade se constitui numa grande comunidade, harmônica e indivisa, e outra que deriva do pressuposto de que a sociedade é marcada pelo modo de produção de cada momento, que se assenta sobre a propriedade privada dos meios de produção e, por conseguinte, encontra-se dividida em classes, que é marcada pelas lutas de classes, que, na atualidade, encontram-se organizadas na forma capitalista e estabelecem os limites e as possibilidades da educação e, de igual modo, a sua quantidade e qualidade. Da

adoção de uma ou de outra concepção, decorrem implicações e consequências muito diferentes.

No caso da Pedagogia Histórico-Crítica, seu caráter revolucionário se encontra no fato de partir da segunda concepção, quer dizer, do pressuposto da existência de classes sociais com interesses antagônicos. Isso posto, começamos a clarear em que consiste essa pedagogia e a que se propõe, pois, como se trata de uma pedagogia que considera a existência das classes, ao contrário das demais que não pretendem transformar a realidade, a PHC as considera tendo em vista a luta por sua superação. Assim, explicita seu caráter revolucionário.

A descoberta de que a sociedade se constitui em classes, porém, não foi feita pela PHC, nem por Saviani. De acordo com o que afirma Engels (1885, p. 22), no prefácio à 3ª edição de *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*,

Foi precisamente Marx que descobriu a primeira grande lei, segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro domínio ideológico é efetivamente a expressão mais ou menos clara da luta de classes, lei em virtude da qual a existência destas classes, e, portanto também as suas contradições são, por seu lado, condicionadas pelo grau de desenvolvimento da sua situação económica, pelo seu modo de produção e troca, esta determinada pela procedente (ENGELS, 1885, p. 22).

Ao analisarem a sociedade no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (1998) iniciam afirmando que

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX; ENGELS, 1998, p. 4).

Portanto, uma vez que as classes fazem parte da materialidade e que a educação se constitui na forma como a sociedade prepara e educa os indivíduos para viverem nela mesma, a Pedagogia Histórico-Crítica tem um papel fundamental. A sociedade de classes impede que os homens, como afirma Saviani (1991, p. 20-30), “[...] produzam, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens”. Então, na condição de uma pedagogia revolucionária, cabe à PHC transformar a educação num espaço de socialização do conhecimento e de luta para revolucionar a sociedade, suprimir a propriedade, as classes, as lutas de classe e possibilitar que a humanidade se emancipe efetivamente, isto é, que tenha acesso ao que há de melhor e de mais desenvolvido, tanto no âmbito do conhecimento quanto no da produção material, e garanta a felicidade.

Por conseguinte, não basta se preocupar com a didática, com a metodologia e nem mesmo com a psicologia. Não basta fazer bem feito o trabalho no interior da sala de aula. É necessário se preocupar com a totalidade que envolve o processo educativo e fazer com que, por meio do trabalho pedagógico que se realiza, possibilite-se aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados para que eles superem suas compreensões espontâneas, aparentes, cotidianas, confusas e caóticas, próprias da “escola da vida” e do “aprender com a vida”, adquiram a capacidade de compreender e interpretar o mundo na sua radicalidade, de forma histórica, crítica, sistemática, objetiva e científica, e desenvolvam todas as suas potencialidades.

Todavia, a PHC, enquanto uma pedagogia revolucionária, que pretende suprimir as classes e toda porcaria delas decorrentes e que se propõe a transformar a sociedade e possibilitar o desenvolvimento humano em toda sua plenitude, para realizar seus fins, pressupõe tanto uma didática quanto uma metodologia, exige planejamento, organização do trabalho pedagógico e sequenciação dos conhecimentos articulados e coerentes com a perspectiva da revolução.

Para tanto, não basta constatar a existência das classes sociais ou considerar que se trata de uma sociedade capitalista, entendidas de modo abstrato e a-histórico. Diferente disso, uma vez que se trata de agir na e transformar a realidade objetiva, é necessário considerar e compreender como se configura essa materialidade em cada momento. Daí a exigência da perspectiva materialista histórica.

Isso significa que, caso queiramos realizar uma educação revolucionária, é necessário que se compreenda a forma como o capital assume em cada momento, tanto em âmbito local quanto global, e, portanto, que também se conheça como a sociedade se organiza em cada momento. Afinal, não lutamos contra monstros saídos da ficção científica, nem do passado, nem do mundo da fantasia. Lutamos, sim, contra monstros reais, de carne e ossos; contra capitalistas, exploradores, dominadores, golpistas, usurpadores e repressores reais.

Destarte, uma vez que é possível somente transformar a realidade presente, e que tal realidade não se explica por si mesmo, para poder transformá-la é necessário conhecê-la efetivamente. O que pressupõe o uso de categorias apropriadas que permitam compreender os determinantes históricos, apreender as leis do processo de funcionamento e desenvolvimento da realidade, com vista à intervenção transformadora.

Isso exige, por exemplo, que, ao invés de suprimir as disciplinas de história, sociologia e filosofia dos currículos escolares, possibilitemos as condições para que se conheça profundamente a realidade, isto é, que se compreenda como era, como é e o que tende a ser; que se acompanhe da forma mais pormenorizadamente possível as mudanças que vão ocorrendo, pois é da posse do conhecimento preciso da objetividade social que se pode realizar um diagnóstico adequado, acompanhar o movimento histórico e intervir acertadamente em cada momento provocando a mudança das condições existentes de forma intencional e deliberada.

Caso não se compreenda ou se tenha uma concepção equivocada acerca da teoria, certamente não será possível implementar uma prática articulada e coerente com ela. De qualquer modo, a prática revela a compreensão sobre a teoria. E se é correto afirmar que estamos longe de promover uma educação efetivamente revolucionária, ou então, de uma prática adequada à Pedagogia Histórico-Crítica, onde está o problema? Voltamos à questão inicial e perguntamos: Isso decorre da ausência de uma teoria adequada ou da falta de compreensão da mesma? Uma vez que, como vimos, já temos a teoria adequada, certamente é resultado da ausência de compreensão.

Para que possamos organizar o trabalho pedagógico de acordo com a perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, ou então, de forma revolucionária, no entanto, também é necessário discutir em que consiste o conhecimento, que é o objeto central do trabalho pedagógico.

Então, em que consiste o conhecimento, como foi produzido, de onde ele saiu? Se observarmos a história, pode-se afirmar que o conhecimento é produto do trabalho, da relação entre o trabalhador e a natureza, e da relação concreta dos homens entre si; e a quantidade e qualidade dos conhecimentos acumulados não é nada mais nada menos do que expressão da história da humanidade.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva revolucionária, não combina, nem condiz com a alienação. Pelo contrário, pressupõe que, por meio do conhecimento e do acesso aos conhecimentos

historicamente acumulados, o aluno conheça o mundo, a história e a sociedade em que vive; conheça a si mesmo e à sua condição de classe.

Disso decorre que, se o aluno compreender que a sociedade se constitui numa sociedade de classes, que ele não pertence à classe dominante, mas sim à classe trabalhadora, e que ser integrante dessa classe significa produzir, mas ser explorado, expropriado, dominado e não ter acesso aos bens produzidos por sua classe, não resta dúvida de que ele não ficará de braços cruzados na condição de espectador da história, esperando tranquila e passivamente a morte chegar.

Daí todo o investimento realizado pela classe dominante para impedir que a escola cumpra seu papel de ensinar; daí todo seu empenho para esvaziá-la em termos da possibilidade de socialização dos conteúdos escolares; daí todo o investimento para produzir alienação e evitar que os alunos, que hoje se encontram nos bancos escolares, tenham acesso aos conhecimentos científicos social e historicamente acumulados.

Afinal, sendo uma ínfima minoria, como a classe dominante poderia continuar dominando se os trabalhadores, que são a imensa maioria, compreendessem que a maior parte daquilo que produzem é expropriada e acumulada e, ao invés de dignificar a vida, o trabalho é utilizado para produzir instrumentos e meios para perpetuar a dominação?

Para eternizar sua condição enquanto classe dominante, a burguesia necessita camuflar, escamotear e encobrir as contradições existentes entre as classes reais, produzir e alimentar fantasias, envernizar os antagonismos e apresentá-los como se fossem normais e naturais. Assim, ao invés de uma sociedade dividida em classes, ela aparenta, apresenta e aparece como se fosse uma grande comunidade com interesses comuns. Desse modo, ao camuflar e tentar eliminar as classes no plano do imaginário e no plano teórico, o fazem no intuito de causar a impressão e aparentar a inexistência das lutas de classe no plano prático e, conseqüentemente, legitimar a sociedade existente.

Ao contrário disso, a PHC parte do pressuposto da existência das classes e das lutas de classes, mas ao invés de produzir fantasias para mantê-las e realimentá-las no plano histórico e prático, propõe-se a produção de conhecimentos e sua socialização com o intuito de desvelar essas fantasias, agir concretamente, transformar a sociedade e superar as classes, possibilitando o reencontro e a união da teoria com a prática numa práxis revolucionária.

Vejam, portanto, que falar da Pedagogia Histórico-Crítica ou citar e se referenciar nos textos de Saviani, não é suficiente para fazer da prática pedagógica uma prática coerentemente fundamentada e articulada à PHC. Do

mesmo modo, falar do materialismo histórico-dialético e ou mencionar Marx, não é suficiente nem garante, por si só, o estatuto materialista histórico. De igual modo, falar das lutas de classes ou de uma educação revolucionária, não significa que a prática seja de fato revolucionária.

Considerações finais

Implementar uma prática efetivamente revolucionária significa colocar o conhecimento, que é produzido pela classe trabalhadora, a serviço de quem produz e o produz. Isso supõe superar a alienação, fazer da educação um instrumento de conhecimento, de apropriação da realidade e de transformação de si e do mundo.

É óbvio que a classe dominante não só não tem interesse como não vai criar as condições favoráveis para isso. Afinal, da perpetuação dessas condições depende a perpetuação de sua condição. Portanto, tratará de criar todos os obstáculos possíveis e imagináveis para evitar toda e qualquer mudança.

Consequentemente, cabe a nós trabalhadores da educação forjarmos uma consciência de classe adequada à nossa condição, passar da condição de *classe em si* para *classe para si*, acompanhar o movimento histórico, elaborar um plano, identificar o momento e as circunstâncias adequadas para agir, avançar com determinação, de forma organizada, planejada, unitária, intencional e sistemática, sem perder de vista as lições da história.

Por fim, observem que a Pedagogia Histórico-Crítica não se constitui numa teoria altamente desenvolvida, como se tivesse algo pronto e acabado que bastasse “colocá-la em prática”. Ao invés disso, trata-se de uma teoria contra hegemônica, de um instrumento de luta e transformação social mediada pela educação, para as quais não existe fórmula, nem modelo, uma vez que as lutas e as transformações se fazem nas condições e relações reais de cada momento.

Daí a necessidade de uma teoria como a Pedagogia Histórico-Crítica, que possibilite conhecer efetivamente a história, a sociedade e a educação, condição *sine qua non* para que, de posse do conhecimento e do diagnóstico da realidade, sejam elaborados os instrumentos adequados à uma prática educacional transformadora.

Referências

- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- DUROZOI, G; ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1998.
- ENGELS, F. Prefácio à 3ª edição de 1885. In: MARX, K. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 1985.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Editorial Progresso, 1981.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

POLÍTICA INSTITUCIONAL, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA DO PROLETARIADO

José Luis Derisso¹
Rita de Cássia Duarte²

Introdução

O presente trabalho foi originalmente produzido e apresentado na XIV Jornada do HISTEDBR, realizada em Foz do Iguaçu, entre os dias 3 e 5 de maio de 2017. Passado um ano desde a sua produção, entendemos que é necessário acrescentar algumas linhas iniciais no sentido de localizar nosso posicionamento acerca da situação política brasileira, particularmente no que diz respeito às decorrências do impedimento da presidente Dilma Rousseff e os desdobramentos da Operação Lava Jato, especialmente no tocante à condenação judicial em segunda instância de Lula. Torna-se necessário, também, algumas reformulações, ou adequações, no corpo do texto original.

Neste capítulo, refletimos sobre as possibilidades de avanço na educação política dos trabalhadores e de sua organização, dois fatores que tendem a se desenvolver em consonância. Nesse sentido, abordamos o desenvolvimento da orientação política do Partido dos Trabalhadores (PT) no que diz respeito à relação entre sua atuação institucional, mais precisamente na atuação parlamentar,

-
- 1 Professor Adjunto de Fundamentos da Educação no curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel. Doutor em Educação Escolar, membro do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” e do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR), GT da Região Oeste do Paraná. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, da UNESP. Bolsista CAPES/CNPq. E-mail: ritaduartederisso@yahoo.com.br.

na formação da consciência de classe e na organização dos trabalhadores. Para tanto, partimos do princípio de que o PT se formou e se desenvolveu sobre a base das lutas dos trabalhadores e da juventude, lutas que acarretaram no desenvolvimento da consciência e das formas de organização desses setores.

Porém, na medida em que obteve os primeiros resultados positivos no âmbito eleitoral, o PT se orientou para a chamada “classe média” e para um setor da classe burguesa, identificado pelo Partido como um empresariado esclarecido, bem-intencionado, preocupado com o desenvolvimento econômico e sensível à questão social. Tal visão política começou a ganhar corpo no processo de elaboração da Constituição de 1988, e uma vez conquistada a presidência da república, orientou-se no sentido da chamada “governabilidade”, o que levou a acordos espúrios com políticos e partidos fisiológicos, alguns, inclusive, que apoiaram a seu tempo a ditadura militar.

Os acordos parlamentares custaram para o PT enormes concessões políticas e materiais a seus aliados, sobretudo ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)³, permitindo, momentaneamente, o estabelecimento de políticas sociais compensatórias que obtiveram significativos resultados no combate à fome e à pobreza extrema, na redução do desemprego, no aquecimento do consumo interno com o conseqüente acesso a bens até então negados à grande parcela da população, entre outros.

Contudo, ao não estimular o avanço da organização dos trabalhadores, ao postar-se no plano institucional como um governo de conciliação, bonapartista, ou seja, acima das classes, o PT abriu caminho para que os setores burgueses mais interessados na privatização do Estado e do patrimônio estatal (petróleo, portos, eletricidade, educação, saúde etc.) estimulassem a organização da pequena burguesia. Tais setores, até então, haviam se beneficiado das medidas econômicas adotadas pelos governos do PT para que esses se voltassem contra o governo e, com enorme apoio da grande mídia televisiva, radiofônica e impressa, fossem levantadas nas ruas as bandeiras do grande capital.

Todo esse apoio, somado ao processo de politização do judiciário, constituiu o cenário que possibilitou a derrubada pelo Congresso Nacional do governo de Dilma Rousseff (corretamente caracterizada como um golpe), a votação da Reforma Trabalhista, a articulação, atualmente em curso, para a Reforma da Previdência e a condenação judicial de Lula, que impacta negativamente na moral dos trabalhadores no sentido de resistir ao conjunto de ataques contra eles desfechado.

3 Na atualidade, Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Nesse sentido, entendemos que, diferentemente daqueles que apostam no calendário eleitoral e vislumbram uma nova eleição de Lula em 2018 como a solução do impasse, refletir e criticar a orientação política do PT não enfraquece a resistência contra o golpe, mas pode contribuir para tirarmos lições em prol da conscientização política, da educação revolucionária e da organização do proletariado brasileiro.

A relação entre consciência de classe, organização e educação do proletariado

O entendimento de que a luta de classes é o motor da história se fundamenta numa determinada concepção de classe social e de história, mas se baseia antes, porém, na concepção segundo a qual as classes existem a partir de uma realidade material e não apenas de uma identidade subjetiva.

Concebemos as classes sociais a partir da orientação teórico-metodológica do materialismo histórico, segundo a qual as mesmas se definem no processo de produção da vida material e se consolidam ou se desagregam em função da unidade de interesses imediatos ou de longo prazo - nesse caso poderíamos dizer interesses históricos. Tal entendimento nos leva a concluir que as mudanças no processo de produção levam a mais ou a menos coesão de uma determinada classe, dependendo de como essa passa a se entender em cada momento do curso histórico.

Marx e Engels (2003) analisaram com grande profundidade o desenvolvimento das duas classes que definiram como fundamentais na sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado. Analisaram, também, a maior classe social em termos numéricos na Europa, até pelo menos a segunda revolução industrial: os camponeses. Os autores anteviram que as duas primeiras tendem a se afirmar com o desenvolvimento do capitalismo: a burguesia como classe dominante no plano econômico e hegemônica no político e ideológico e o proletariado como classe dominada e antagônica politicamente à burguesia - na medida em que suas reivindicações econômicas imediatas atentam contra o lucro do capital e seu interesse de libertação atenta contra todo o edifício social alicerçado nas relações capitalistas de produção. Quanto aos camponeses, identificaram que o anseio de libertação do jugo que os oprime passa pela transformação da terra na qual trabalham e sobre a qual pagam tributos ou arrendamento em propriedade privada, aproximando-se, assim, da burguesia, ao passo que a perda da posse da terra, a partir da tendência histórica de concentração da propriedade e de transformação da terra em

capital, os aproximaria do proletariado, o que justifica que essa classe oscile na luta política entre as duas classes fundamentais.

Acerca das consequências da tendência histórica do capitalismo de concentrar riqueza e transformá-la em capital sobre as demais classes da sociedade capitalista, Marx e Engels (2003) escreveram no Manifesto do Partido Comunista que

As camadas inferiores da classe média – os pequenos industriais, pequenos comerciantes e pessoas que possuem rendas, artesãos e camponeses – caem, pouco a pouco, no proletariado, em parte devido ao seu capital diminuto que não está à altura da indústria moderna, sucumbindo na concorrência, em parte porque sua habilidade profissional é desvalorizada pelos novos métodos de produção. Assim, o proletariado é recrutado em todas as classes da população (MARX; ENGELS, 2003, p. 35).

Sendo assim, cresce em número o proletariado aumentando seu peso objetivo na sociedade capitalista. Porém, esse peso numérico, e até mesmo um sentimento de identidade em função das condições de existência, não produz, por si só, a consciência de classes e a decorrente organização política para a luta de superação das relações capitalistas que produzem as desigualdades sociais.

Em termos de consciência da história, numa perspectiva conservadora, podemos identificar a existência, por um lado, de uma concepção segundo a qual as relações sociais nas quais se assentam as formações sociais são naturais, de origem divina ou constituintes de uma natureza humana sempre imutável, contra as quais não se pode lutar, e, por outro, que tais relações constituem produtos históricos cuja historicidade é movida por forças que tendem para um fim determinado que, no caso do pensamento burguês, é o capitalismo, entendido como fim da história na medida em que as alternativas para superá-lo são minadas. Ambas constituem falsas consciências na medida em que não concebem a história, propositalmente ou por não a compreenderem, a partir das reais conexões causais que produzem as formas históricas, ao passo que na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético

Ela é, antes, justamente a *história dessas formas*, sua transformação como formas de reunião dos homens em sociedade, como formas que, iniciadas a partir de relações econômicas objetivas, dominam todas as relações dos homens entre si (e assim também as relações dos homens consigo mesmo, com a natureza etc.) (LUKÁCS, 2012, p. 136, grifo do autor).

Nessa perspectiva, as relações sociais, assim como todo o mundo da cultura, são instituições humanas constituídas historicamente no processo de produção da vida, o que nos leva a definir o essencialmente humano como o não natural a partir da concepção de que para além dos seus atributos biológicos o homem é um ser social.

Segundo Lukács (2012, p. 141), “[...] a consciência que os homens têm de sua existência, em todas as suas determinações essenciais, [passa por tomar a] sociedade como totalidade concreta, [ou seja,] a organização da produção num determinado nível do desenvolvimento social e a divisão de classes que opera na sociedade”. Essa consciência se opera, porém, no plano analítico, constituindo, assim, uma consciência da história. Entretanto, a consciência histórica se encontra ainda a um passo da consciência de classes se dela não decorre um sentido de possibilidade, isto é, o que fazer.

Pensando agora no plano coletivo, quer dizer, no plano de uma classe social, a consciência de classe não tem se operado, pelo menos de acordo com os registros históricos, por meio do estudo da teoria tal qual geralmente acontece no plano individual, mas se constrói na ação, na própria luta de classes. E mesmo realizando as lutas, a evolução da consciência de classe não se opera de modo linear, pois os resultados das mesmas nem sempre são estimulantes e educativos.

No Manifesto do Partido Comunista está escrito que “[...] de tempos a tempos os operários vencem, mas só transitoriamente” (MARX; ENGELS, 2003, p. 38), pois “[...] o resultado propriamente dito das suas lutas não é o êxito imediato, mas a união dos operários que cada vez mais se amplia” (MARX; ENGELS, 2003, p. 38). A história do movimento operário nos ensina que a união se materializa na organização, que constitui a garantia de que a luta possa ser retomada num patamar superior e com armas cada vez mais desenvolvidas e eficazes. Sendo assim, a organização acaba se constituindo num reservatório de memória coletiva que se expressa em resoluções escritas, bandeiras de luta etc. Nesse sentido, equivocam-se aqueles que defendem uma suposta tradição do movimento operário a partir da utilização das mesmas armas sempre, pois essas devem ser continuamente aprimoradas, até porque a burguesia consegue, de tempos em tempos, e com uso de artimanhas, mascarar a exploração, corrompendo setores do proletariado com promessas e migalhas com o intuito de quebrar a unidade da classe, demandando que os trabalhadores se armem, também, de formas novas para fazer frente às artimanhas e divisões que se operam no seio da sua classe.

Porém, não é apenas a vitória que faz avançar a consciência. Por vezes uma derrota pode servir para que a parcela organizada dos proletários extraia lições e reorganize suas fileiras à espera do próximo enfrentamento, mas na maioria das vezes, a derrota tende a desencorajá-los da luta e afastá-los das organizações construídas, como sindicatos, associações, partidos etc.

Sobre a relação entre teoria e prática a respeito da consciência de classes, Lukács (2012) escreve que

A unidade da teoria e da prática não somente existe *na* teoria mas também *para* a práxis. Do mesmo modo como o proletariado enquanto classe só pode conquistar e conservar sua consciência de classe e elevar-se ao nível de sua tarefa histórica – objetivamente dada – no combate e na ação, o partido e o militante individual também só podem se apropriar realmente de sua teoria se estiverem em condição de fazer passar essa unidade para sua práxis (LUKÁCS, 2012, p. 131, grifo do autor).

A organização do proletariado se torna elemento essencial para a consciência de classe na medida em que essa não se trata de um estado de espírito ou da média do estado psicológico de todos os integrantes. Ao mesmo tempo, a organização não materializa a consciência em si, mas pode e deve se constituir num agente catalizador e sistematizador das experiências que a classe realiza em suas ações.

Mesmo os sindicatos tendo uma natureza específica de luta pelos interesses mais imediatos e geralmente econômicos de uma categoria profissional ou de um determinado setor de trabalhadores, como é o caso dos servidores públicos no Brasil, o estímulo ao desenvolvimento da consciência de classes não deixa de ocorrer nesse âmbito. Porém, tende a operar-se com limites e, geralmente, dependendo de setores de vanguarda, que detêm um projeto político de transformação social e que atuam no interior dessas organizações. Sendo assim, o caráter limitado, e comumente economicista do sindicato, pode ser compensado favoravelmente ao desenvolvimento da consciência de classes naquele setor do proletariado pela ação de um elemento consciente, de um partido político que defende a superação da sociedade de classes e que direcione suas ações no sentido de educar os trabalhadores nessa perspectiva, rebanhando-os para suas fileiras e fornecendo-lhes formação teórica.

Considerando as condições objetivas criadas pela Revolução Industrial, os partidos de classe do proletariado surgem no século XIX em dezenas de países, a partir da conclamação à organização dos trabalhadores feita pelo

Manifesto Comunista, em 1848, e da fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1864. Na maioria dos casos, tratam-se de partidos nacionais constituídos como sessões da AIT (da Internacional Socialista após a sua desarticulação), portanto, com caráter declaradamente internacionalista.

Como consequência das cisões entre reformistas e revolucionários no final do século XIX, entre sociais-democratas e comunistas, no contexto da Primeira Guerra Mundial, e daquelas produzidas pelos rumos tomados pelo Partido Comunista da União Soviética sob o comando de Stálin na década 1920 e da orientação política assumida pela Internacional Comunista na década de 1930, além de outras que se operaram no contexto da Revolução Chinesa, de movimentos de contestação dos regimes de partido único no leste europeu e, por fim, do fim da União Soviética e do chamado “socialismo real”, os partidos e organizações que se referenciam no proletariado assumem rumos muito diversos e, em alguns casos, até mesmo contrários à tese da revolução proletária. Soma-se à divisão política e à dispersão das vanguardas da luta proletária a ação orquestrada pelos Estados imperialista, notadamente pelos Estados Unidos da América, na chamada Guerra Fria.

O quadro de dispersão política internacional do proletariado não conseguiu impedir que os trabalhadores e, em muitos casos, a juventude estudantil continuassem a lutar por suas reivindicações. Também não impediu que em determinados momentos levantassem bandeiras políticas que transcendiam o âmbito corporativo, como foi o caso, para citar um exemplo doméstico e muito elucidativo, da luta contra a ditadura, além das inúmeras campanhas de solidariedade internacional às lutas dos oprimidos em todo o mundo.

Foi justamente nesse quadro de dispersão política dos trabalhadores e de forte repressão policial militar no contexto da ditadura militar que, no Brasil, as organizações sindicais e estudantis se reorganizaram e protagonizaram grandes greves e manifestações que, de certo modo, colocou para a vanguarda dessas lutas, sobretudo para os setores mais jovens, a questão da organização política da classe que acabou resultando, principalmente, na formação do Partido dos Trabalhadores (PT).

O PT e a organização dos trabalhadores

O forte apelo de massas constituído pelo surgimento do PT não logrou organizar todos os setores de trabalhadores e jovens que se mobilizavam no início da década de 1980. O peso, embora limitado, dos dois partidos comu-

nistas existentes, PCB e PCdoB, contribuiu para a divisão na medida em que esses partidos sustentaram a política de participação no interior do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) por entender que o mesmo sintetizava a unidade da oposição à ditadura.

É óbvio que a questão da formação do PT não brotou espontaneamente na consciência dos trabalhadores brasileiros apenas como resultado das experiências vivenciadas nas lutas sindicais, estudantis e populares que se desenvolviam naquele momento. A necessidade da organização política se impunha, mas foi alimentada, em grande medida, por pequenas organizações socialistas de matizes diversas, que geralmente se reivindicavam da tradição marxista, por setores católicos ligados à Teologia da Libertação e por intelectuais de esquerda, muitos dos quais eram defensores das teses reformistas da social-democracia europeia. As figuras públicas mais notórias desse novo partido, no seu início, foram as lideranças sindicais com destaque nas lutas e mais reconhecidas pelos trabalhadores, destacando-se o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luiz Inácio da Silva, o Lula.

No interior do PT, travaram-se, desde os primeiros momentos, lutas internas pela definição de seu programa político e formas organizativas que deveriam expressar as relações entre direção e base partidária. No quadro inicial, de certa imprecisão programática, inscrevia-se o lema do PT na plataforma eleitoral nacional do partido para a eleição de 1982:

NOSSO LEMA NACIONAL É: TRABALHO, TERRA E LIBERDADE!

Assumindo as principais reivindicações dos trabalhadores da cidade e do campo, lutamos para acabar com a fome e o desemprego, por melhores salários e terra para plantar e para morar, para que nossos direitos sejam respeitados no campo e na cidade, para sair de baixo da operação dos tubarões (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982).

Na sequência, enumeravam-se os doze pontos da plataforma, que aqui apresentamos suprimindo a fundamentação que acompanhava cada um:

- 1- Sem liberdade a vida não vai mudar; pelo fim da ditadura militar!
- 2- Num país tão rico, é possível acabar com a fome
- 3- Trabalhadores do campo: terra e melhores salários
- 4- Não é por falta de tijolo que o trabalhador não tem onde morar
- 5- Neste país, há pouca saúde e muito lucro com a doença
- 6- A educação e a cultura são um direito e não um privilégio de classe

- 7- Somos todos iguais: chega de discriminação
- 8- No dinheiro do povo ninguém pode meter a mão
- 9- Com os contratos de risco, os tubarões pouco arriscam e muito petiscam
- 10- O poder para os trabalhadores e o povo
- 11- A luta dos trabalhadores é a mesma em todo o mundo
- 12- Só o socialismo resolverá de vez o nosso problema (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982).

No plano da organização, o Partido definia em seu estatuto de 1980 sua organização por meio de núcleos setoriais constituídos por um mínimo de nove militantes. Num primeiro momento, o termo “militante” preponderava sobre “filiado”, porque havia a preocupação em organizar setores que não tinham direitos políticos e que, portanto, não poderiam se filiar, tais como os jovens menores de 18 anos e os estrangeiros, geralmente refugiados dos países com regimes ditatoriais do Cone Sul da América Latina. Quanto ao mais, o Partido se moldava à legislação partidária.

Em 1982, por ocasião das eleições para governos estaduais e poderes legislativos estaduais e federal, primeiro pleito que o Partido participou, a posição do PT se destacava em relação aos demais partidos concorrentes:

A campanha eleitoral do PT é muito diferente de todas as que nós, trabalhadores, participamos até hoje. É diferente porque temos o nosso Partido e escolhemos os nossos próprios candidatos; porque o PT combate a compra do voto, o cabo eleitoral e as promessas demagógicas.

A campanha eleitoral do PT é diferente porque é, antes de tudo, uma grande campanha de mobilização e organização dos trabalhadores, a partir das principais reivindicações do movimento popular.

A campanha eleitoral do PT é uma campanha de luta, quer dizer, uma campanha que se compromete com todas as lutas dos trabalhadores (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982).

A organização dos núcleos de base, bem como a proposta de organizar um partido de baixo para cima, foram objetos de disputas em vários momentos entre os setores que priorizavam a intervenção do Partido nas lutas populares e os que priorizavam a atuação institucional e parlamentar. Até pelo menos o ano de 1985, os núcleos foram muito fortes, porém a possibilidade de vitória eleitoral nas eleições municipais em algumas capitais, sobretudo em São Paulo, contribuiu para que o Partido se inclinasse mais para a via institucional e menos para a vinculação com a ação direta das massas.

Nos primeiros pleitos que o Partido participou, a presença maciça da militância nas ruas, sobretudo na “boca de urna”, chegava a assustar os oponentes burgueses que gastavam rios de dinheiro com “cabos eleitorais”. Essa militância se contava aos milhares e de forma crescente durante as décadas de oitenta e noventa do século XX. No entanto, era visível sua variação entre os períodos eleitorais, em que ocorria a aproximação de novos militantes, e os outros momentos, nos quais a militância entrava, de certa forma, em letargia. A ausência de política do Partido, no sentido de organizar seus militantes para a atuação nos movimentos de massa, ao invés do apoio genérico às suas lutas, contribuía para o fortalecimento gradativo da tendência eleitoreira em seu interior.

No processo de fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e nos anos que seguem, pelo menos até o início da década de 1990, os embates sindicais foram, em grande medida, polarizados pelo sindicalismo “cutista” e as antigas direções sindicais afinadas com a estrutura do sindicalismo oficial, normatizado e mediado no plano legal pelo Ministério do Trabalho. Via de regra, recebiam apoio nas eleições sindicais do PCB e, em alguns momentos, do PCdoB, conforme foi evidenciado no caso da direção do Sindicato do Metalúrgicos de São Paulo, que ascendeu a essa condição através de uma intervenção do Ministério do Trabalho o qual afastou a antiga direção do Sindicato e nomeou um interventor que ocupou sua presidência por mais de duas décadas.

Naquele contexto em que as forças cutistas (majoritariamente petistas) defendiam a liberdade e a autonomia sindical em relação ao Ministério do Trabalho, sustentando os dizeres da Convenção 87 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) contra a unicidade sindical, além da defesa do protagonismo do proletariado na política por meio de suas lutas, forjaram-se momentos de unidade política na base petista sem que, porém, o Partido tomasse posições formais. Contudo, já se fazia forte nos organismos oficiais do Partido a posição de conquistar espaço institucional pela via parlamentar em detrimento da perspectiva de fortalecer as posições do proletariado na luta de classes pela via de sua organização nas categorias profissionais e nos locais de trabalho.

A partir de 1985, o Partido que inicialmente era contrário à prática do pagamento de cabos eleitorais começa a flexibilizar sua posição acerca dessa questão, favorecendo que tal prática se desenvolva em seu interior a ponto de virar quase uma regra nas eleições posteriores. Soma-se a isso a possibilidade de os militantes eleitos usufruírem pessoalmente do salário parlamentar, pagando

apenas uma pequena cotização para o Partido, o que fortalece ainda mais a força desses em seu interior na condição de “parlamentares profissionais”. Ao mesmo tempo, as vitórias eleitorais, principalmente a presidencial de 2002, coloca nas mãos dos eleitos todo um aparato com poder de nomeação de funcionários para funções diversas que atuarão sob sua autoridade e que nem sempre são recrutados na militância do partido. Surge, então, um novo tipo de militante, o funcionário, que tenderá a agir na vida partidária sempre em consonância com as posições de quem o nomeia.

Essa evolução do PT evidencia a existência de diferentes categorias de petistas em seu interior as quais poderíamos dividir grosso modo em três grupos. O primeiro grupo é constituído por militantes de base atuantes nos sindicatos e nos movimentos sociais, na sua maioria sem centralização politicamente do Partido, mas de organizações ou articulações que participam em seu interior. O segundo grupo é constituído por funcionários partidários, parlamentares e chefes sindicais acomodados em suas posições de comando e desfrutando de privilégios materiais dos quais a base militante não dispõe. O terceiro grupo, por sua vez, é composto por uma enorme massa de filiados, os quais sequer podemos dizer que eram efetivamente militantes. Tal grupo era convocado a posicionar-se nas convenções partidárias por meio do voto nas chapas que disputam a direção do Partido. Uma vez que muitos dos integrantes do segundo grupo tendem a aproximar-se da pequena burguesia quanto ao modo de vida, é óbvio que o lugar social dessas diferentes categorias de petistas produz choques nos momentos de definição das prioridades em função das diferentes expectativas e perspectivas.

Aos poucos, a estrutura partidária do PT, já moldada às exigências da legislação partidária, molda-se, também, ao calendário e às estratégias eleitorais, limitando os debates internos aos raros momentos de convenções partidárias no interior, nas quais se manifestavam as divergências nem sempre inteligíveis para a base militante e muito menos para os filiados do terceiro grupo que compareciam esporadicamente às reuniões do Partido. A estrutura contaminada e viciada pelos interesses pequenos burgueses do segundo grupo impossibilita a livre discussão, de modo que as discussões que deveriam ocorrer no interior do partido proletário se manifestam nos embates sindicais entre a corrente vinculada à maioria da direção do Partido e às correntes opositoras, fazendo com que o debate, que deveria ser partidário, ocorresse fora das instâncias partidárias.

As divergências existentes no interior do Partido foram, aos poucos, sendo resolvidas com a saída de grupos de esquerda que se opunham à priorização

da atividade institucional. Alguns membros foram expulsos na medida em que as relações de força foram sendo delineadas pelos resultados eleitorais, pois a posição de um militante eleito se fortalecia em relação a de um militante de base ou, até mesmo, a de um dirigente que se encontrava fora do parlamento. Sendo assim, os posicionamentos políticos passam a ser, em grande medida, determinados pela força eleitoral de uma personalidade ou de um grupo e não da discussão nos núcleos de base. Com o tempo, as decisões das bancadas parlamentares ou dos governantes petistas eleitos se sobrepõem às decisões da própria direção do Partido, necessitando de intermediações diplomáticas de mediação, conforme pudemos observar nos momentos derradeiros do mandato presidencial de Dilma Rousseff.

Consciência de classes e educação do proletariado no quadro dos governos petistas

A eleição presidencial de 2002 e os três, quase quatro, mandatos do PT à frente da presidência da República levaram o Partido a governar em regime de colaboração com os partidos burgueses e até mesmo com personalidades políticas que, até a década de 1980, foram ligadas à ditadura militar e seu partido, a ARENA (posteriormente PDS). Podemos dizer, sem chance alguma de erro, que a visão parlamentarista se sobrepôs definitivamente àquela de consolidar e fazer avançar a posição do proletariado na luta de classes por meio de sua organização independente. A própria expressão “luta de classes”, que já era pouco frequente nos documentos originais do Partido, embora ficasse implícita nos posicionamentos genéricos de defesa das lutas e da organização dos trabalhadores, praticamente desaparece dos discursos petistas, pelo menos de seus mais expressivos dirigentes e de quase todos os seus parlamentares. Em contrapartida, já no processo que antecede a eleição de 1989, o Partido se lança com a finalidade de organizar empresários em suas fileiras, mas essa iniciativa é ainda muita tímida e com pouca repercussão em sua base eleitoral e até mesmo na base militante.

Porém, nas eleições presidenciais de 1994, essa orientação ganha corpo a ponto de determinar tanto seu programa quanto sua estratégia de campanha, conforme podemos apreender a partir da matéria veiculada na imprensa do PT:

Foi nas eleições de 1994 que a atividade de empresários na campanha do PT tomou um vulto organizativo e uma projeção política mais consistentes.

Oded Grajew acredita que havia se criado uma situação nova, já que o PT e Lula se apresentavam como alternativa mais séria de poder. Nessas condições, o Comitê Empresarial Lula Presidente pode desenvolver uma atuação desassombrada. Enviou a proposta de governo Lula para uma lista imensa de entidades empresariais e homens de negócios, organizou reuniões entre empresários e economistas e dirigentes do PT, realizou eventos para captar recursos financeiros, publicou e distribuiu um livreto intitulado Fatos e Versões - O que você precisa saber sobre o Programa de Governo Lula e, algo aparentemente impensável, realizou panfletagens em frente à Fiesp e à Bolsa de Valores, em São Paulo (POMAR, 1995).

Essa aproximação se aprofunda por todo o percurso posterior do Partido até o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, consumado no dia 31 de agosto de 2016.

Até às portas do julgamento de *impeachment*, a presidente da República e o PT se esforçaram para recompor a base de apoio parlamentar com aqueles que por meses boicotaram e paralisaram seu governo. Lembraram-se do povo no momento derradeiro, porém apenas com o intuito de contrapor as grandes manifestações *pró-impeachment* que a burguesia logrou realizar com amplo e irrestrito apoio da grande imprensa. Contudo, o pedido de socorro ao povo somente ocorreu quando se esgotaram as possibilidades de negociação com os partidos burgueses, inclusive após tentativas de negociar o ajuste fiscal e a reforma da previdência.

Não cabe a este trabalho discutir a política do PT à frente dos governos. Ressaltamos apenas que suas políticas não se assentaram na organização dos trabalhadores, não buscaram favorecer o protagonismo proletário e popular. Em momento algum durante os governos do PT, esse partido transmitiu a ideia de que uma medida determinada favoreceria o proletariado em detrimento da classe antagônica, pois, conforme dissemos, a luta de classes desapareceu da política do Partido. Todas as políticas foram apresentadas como benéficas para o povo em geral, para o aquecimento da economia e para que todos ganhassem dinheiro e melhorassem suas condições de vida, do miserável ao banqueiro, da classe operária à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Nessa conjuntura, é de se esperar que a consciência e definição do lugar a se ocupar na luta de classes que uma parcela do proletariado e da juventude logrou avançar nas lutas operárias, sindicais e estudantis nas décadas de 1970 e 1980, sofressem regressão nas décadas seguintes. A identificação do PT como partido dos trabalhadores contrário aos patrões retrocedeu no

imaginário popular e fortaleceu a ideia burguesa de que as questões nacionais devem ser enfrentadas não por uma classe consciente e organizada, mas por políticos capazes e corajosos. Assim, criou-se a imagem de um partido honesto e bem-intencionado, como se a honestidade, e não a opção de classe, fosse um atributo definidor da política. Imagem que fica comprometida com os escândalos de corrupção que colocaram a nu o nível de promiscuidade existente no âmbito da política institucional.

O avanço da consciência de classe do proletariado necessita do avanço, por sua vez, da teoria revolucionária, mas a consciência da grande massa proletária necessita, na ausência de domínio teórico, de experimentar a luta concreta e sentir em termos práticos como as classes se aglutinam durante os embates. Precisa passar, por exemplo, pela experiência da repressão estatal durante suas greves para entender que o estado tem um caráter de classe e que defende o capital contra os trabalhadores, conforme podemos apreender a partir do que aconteceu com o proletariado brasileiro num momento crucial da luta de classes no Brasil durante as greves do ABC de 1979 e 1980.

Toda uma geração de lutadores se formou politicamente a partir das experiências das lutas, sobretudo dos grandes enfrentamentos com a ditadura militar e seu aparato repressivo nos anos oitenta do século XX e até mesmo depois quando ocorreu a repressão de governos eleitos e supostamente democráticos aos professores, operários, desempregados etc. Naquele contexto, a massa mobilizada ironizava a polícia enviada por esses governos para reprimir as manifestações de rua dizendo que se tratava de “cassetete democrático”.

Durante mais de uma década, o PT e a atividade sindical dos setores mais combativos do proletariado brasileiro se sustentaram com recursos financeiros provindos dos próprios trabalhadores. Os panfletos das primeiras campanhas eleitorais, assim como os das chapas sindicais que se opunham aos dirigentes afinados com a estrutura sindical atrelada ao Estado, eram comumente acompanhados de pedidos de modestas contribuições financeiras que encontravam correspondência e ressonância em milhares de pessoas. Essa relação que a vanguarda das lutas estabelece com a população trabalhadora cumpre o papel educativo no sentido da formação da consciência de classe do proletariado e constitui um passo inicial, porém necessário, para a sedimentação do terreno da formação teórica que deve vir a seguir – atividade que infelizmente o PT não deu prosseguimento.

Assim como a participação e a organização das lutas cumprem um papel educativo no sentido da formação da consciência de classes, a liberação do proletariado dessa atividade, a partir da promessa de que os problemas serão

resolvidos no âmbito institucional e por meio de seus representantes nos parlamentos e nos governos, cumpre um papel contrário ao da educação e alimenta a formação de uma consciência distorcida que vicia o proletariado.

Historicamente, o PT é o maior partido brasileiro construído originalmente sobre a base social do proletariado que se desenvolveu, até certo momento, em sintonia com o desenvolvimento político da classe, mas a priorização da via institucional em detrimento da luta de classes comprometeu a educação das massas proletárias e contribuiu para o retrocesso na consciência de classe do proletariado que lhe serviu de base. A maior evidência desse fenômeno é a presente dificuldade de os trabalhadores brasileiros reagirem aos ataques que a burguesia, por meio do Estado e de seu parlamento corrupto, tem desferido aos seus direitos desde que conseguiu desfechar o golpe do *impeachment*.

A crise de confiança em suas direções, sobretudo no PT, constitui um elemento que dificulta a grande massa trabalhadora do país de entender a dimensão da derrota que se avizinha. A autoridade perdida pelos dirigentes deixou os trabalhadores à mercê da imprensa, que reproduz as mentiras e os cantos de sereia da burguesia com relação às reformas que retiram seus direitos. Para aqueles que entendem mesmo que parcialmente a dimensão dos ataques, o Partido indica a solução eleitoral em 2018.

Considerações finais

A educação de uma classe inteira de indivíduos cuja identidade passa, sobretudo, pelo lugar ocupado na produção da vida material não se opera apenas pela transmissão do conhecimento tal qual se opera na educação escolar, mas na experiência que essa mesma classe realiza por meio de suas ações diretas ou indiretas; em suma, de suas lutas e das atividades decorrentes de sua organização, tais como reuniões sindicais e partidárias.

Na medida em que entendemos, como entendia Marx, que a sociedade capitalista é um produto histórico, portanto contraditória e transitória, que o modo burguês de produção ao mesmo tempo que destruiu as relações feudais que freava o desenvolvimento do capitalismo engendrou o germe de sua própria destruição, o proletariado, temos de tomar a consciência de classe do proletariado que, num plano ideal, é justamente a consciência do processo de formação das classes sociais e o sentido de possibilidade decorrente dessa mesma consciência como o elemento fundamental para superar o capitalismo e construir uma ordem socialista.

A partir dessa fundamentação, que constitui nosso referencial teórico, tivemos a pretensão, nos limites deste capítulo, de discutir em que medida os três (quase quatro) mandatos presidenciais do PT no Brasil contribuiu, ou não, para a elevação da consciência de classe e da organização do proletariado brasileiro. Para tanto, fizemos uma retrospectiva histórica do avanço da consciência e da organização do proletariado brasileiro a partir do final da década de setenta do século XX, bem como do impacto dos governos petistas sobre esta consciência e organização.

Utilizamos como fontes textos de autores clássicos do marxismo, além do próprio Marx, e de autores contemporâneos que analisam a orientação política dos governos petistas, além de material jornalístico. A relação entre a participação de um partido originário dos movimentos dos trabalhadores na política institucional e a educação da classe trabalhadora foi analisada a partir do avanço ou retrocesso da consciência proletária que essa mesma participação ensejou – entendendo a organização autônoma da classe como termômetro de sua consciência e o melhor instrumento de sua educação, ou autoeducação. A partir desse ponto de vista, percebemos que a atuação institucional do PT não só contribuiu para o avanço da organização e da educação dos trabalhadores, mas para a desarticulação das organizações de base da classe, levando-a a perder o referencial das lutas, ou seja, de sua ação direta. A comprovação de tal fato, evidencia-se flagrante incapacidade de resistência aos ataques desfechados pela burguesia após o *impeachment* de Dilma Rousseff, a saber, as reformas trabalhista e da previdência, a retomada das privatizações de empresas estatais, os cortes de gastos e de investimentos públicos em saúde, educação etc.

Referências

BRANDÃO, M. A. *O Socialismo Democrático do Partido dos Trabalhadores. A História de uma Utopia (1979-1994)*. São Paulo: Annablume, 2003.

LUKÁCS, G. *História e Consciência de Classes*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MARTINS, A.; NERI, E. PT completa 15 anos sem definir seu perfil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, domingo, 5 fev. 1995. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/2/05/brasil/37.html>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MARX, K; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/sites/default/files/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2017.

PARTIDO DOS TRABALHADORES, Plataforma Eleitoral Nacional: Trabalho, Terra e Liberdade. 1982. *Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo Partido dos Trabalhadores*. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/plataformaeleitoral.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PARTIDO DOS TRABALHADORES, Estatuto do. Alterações ao Estatuto do PT aprovadas de acordo com as normas estatutárias e legais, registradas na ata da reunião do DN de 29 de outubro de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 dez. 2015. Seção 3, p. 197. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2016/03/ESTATUTO-PT-2012-VERSAO-FINAL-alterada-outubro-de-2015-2016mar22.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

POMAR, Vladimir. Empresários do PT. *Teoria e Debate*, n. 29, 1995. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/1995/06/01/empresarios-no-pt/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lucia Terezinha Zanato Tureck¹

É possível uma revolução na Educação Especial? Seus sujeitos, pessoas com deficiência, historicamente consideradas sub-humanas, incapazes e improdutivas, objetos da caridade, do assistencialismo, das benesses; e a área da educação especial, à margem da educação comum e delegada à filantropia, compreendida como um paliativo na vida de pessoas que estavam condenadas irremediavelmente à determinação do defeito orgânico; é esse o contexto que, apesar de roupagens diversas, mantém-se basicamente inalterado através dos tempos, chegando ao século XXI.

Da invisibilidade criada a partir da eliminação por abandono ou morte, nos tempos antigos, à continuidade no abandono e exclusão que chega aos dias de hoje; da educação segregada e mínima, à inclusão escolar com o reconhecimento de possibilidades de aprendizagem, a situação das pessoas com deficiência tem alcançado nas últimas décadas um espaço definido no âmbito dos direitos humanos, ainda que no plano formal. É o que diversos estudos e pesquisas apresentam, como Barroco (2007), Bianchetti (1998), Bueno (1993), Carvalho (2003), Jannuzzi (2004), Tureck (2003), dentre outros.

Há que se considerar, ainda, as discussões internacionais em Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre educação e o consequente ordenamento jurídico na legislação brasileira: Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994); Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência incorporada à Constituição Brasileira; Leis nº 9.394, nº 13.146, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR). E-mail: lutureck@gmail.com.

outras, trazem determinações e desenham uma realidade que não corresponde ao mundo concreto da sociedade brasileira, em especial a área da educação (BRASIL, 1996, 2008, 2009, 2015).

Constata-se, assim, que do âmbito formal ao real há uma distância considerável e extremamente diversa, resultante da organização social embasada no capitalismo e das teorias pedagógicas adotadas. Importa registrar que a grande maioria das pessoas com deficiência pertence à classe trabalhadora, muitas em condições de pobreza como indicam os altos índices do Benefício de Prestação Continuada (BPC)², apesar do perverso corte de renda para sua concessão.

Posto esse contexto, para refletir a respeito da educação especial enquanto modalidade da educação que atua junto às pessoas com deficiência, este artigo inicia com a apresentação dos Fundamentos de Defectologia, formulados por Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934), teoria que contém os elementos necessários a uma revolução na área.

A Educação Especial com princípios revolucionários

No início do século XX, os estudos de Vigotski (1997), no campo da chamada Defectologia, direcionaram-se a superar o que era denominado de “[...] uma espécie de pedagogia menor. [...] Nesta esfera todos os problemas foram estabelecidos e solucionados como problemas quantitativos” (VIGOTSKI, 1997, p. 2). A razão desses estudos se relaciona com o grande número de crianças abandonadas na União Soviética, organizada após a Revolução de 1917, crianças essas que começaram a ser escolarizadas e, dentre as quais, um número significativo apresentava “desenvolvimento diferenciado”, sendo objeto de estudos de Vigotski (PRESTES, 2012, p. 33-34).

O autor se dedicou a assinalar os limites da Defectologia da época, criticando-os e estabelecendo novas bases “[...] do ponto de vista das ideias filosóficas e das premissas sociais que constituem os fundamentos de nossa teoria e da prática da educação” (VIGOTSKI, 1997, p. 4), referência explícita

2 Benefício de Prestação Continuada (BPC), da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), benefício previsto na Constituição Brasileira e integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), operado pelo INSS (2017), “[...] é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Para ter direito, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário-mínimo vigente”.

à tarefa assumida por seu grupo de psicólogos propositores da psicologia histórico-cultural na Rússia pós Revolução de outubro de 1917³.

A educação das crianças com deficiências era tão estudada por Vigotski que sua primeira publicação constou de uma coletânea intitulada *Questões de educação de crianças cegas, surdas e com retardo mental*, material preparado para o II Congresso do SPON, órgão de defesa e apoio a crianças menores de idade, em Moscou, em 1924. Prestes (2012) narra como tratar desse assunto não foi bem recebido no Congresso, todavia Vigotski alcançou a atenção da plateia devido à natureza científica de seu trabalho, à sua experiência prática, que demonstravam o quanto ele acreditava no ideário da Revolução, por uma nova sociedade e um novo homem russo. A autora reproduz citação de Vigotski elucidativa disso:

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência (VIGOTSKI, 2006, p. 54, apud PRESTES, 2012, p. 35-36, grifo do autor).

Os fundamentos da Defectologia trouxeram uma concepção científica da deficiência, libertando-a do misticismo e da visão biológica “ingênua”, como a denominava Vigotski (1997, p. 77) por conter incorreções, apesar de constituir um grande avanço na época, pois retirou a questão do âmbito religioso, trazendo-a para a ciência.

Dessa forma, o autor, situando as bases da Defectologia, afirma:

O postulado central da Defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se a determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas, indispensavelmente, inclui o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e

3 Vigotski compôs, com A. N. Leontiev e A. R. Luria, um grupo de pesquisa no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou que foi denominado por eles de “troika” (PRESTES, 2012, p. 33).

na conduta da criança. [...] para a defectologia, o objeto do estudo não é a insuficiência por ela mesma, senão a criança acometida pela insuficiência. [...]. Deste modo, a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o eixo fundamental e central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia (VIGOTSKI, 1997, p. 5).

Essas afirmações contêm explicitamente o distanciamento proposto por essa teoria psicológica das teorias anteriores, centradas nas consequências do defeito, determinando os processos de aprendizagem e de desenvolvimento no limite da condição orgânica. É exatamente no seu objeto de estudo que se encontram os elementos para revolucionar a Educação Especial e a própria vida das pessoas com deficiência, considerando as suas possibilidades de compensação orgânica e social.

Para compreender a formação da compensação orgânica originada pelos estímulos do defeito, o autor assim explica:

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a assegurar o organismo no ponto débil ameaçado (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

Em seguida, apresenta como ocorre o mecanismo de compensação, dando o devido destaque no que se refere a que esse processo não é automático, mas um processo de luta do organismo e que pode ser vitorioso ou resultar em fracasso, como se lê:

Ao entrar em contato com o meio externo surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, ou função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Esse conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, dessa maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não apenas vence as dificuldades originadas pelo defeito, mas se eleva no seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito, uma capacidade; da debilidade, a força; da menos valia, a super valia (VIGOTSKI, 1997, p. 77-78).

Estão claramente expostas as duas possibilidades, sendo a definição do sucesso ou do fracasso determinada pela luta do organismo. Todavia, ao considerar-se a vida humana em sociedade, cabe destacar o papel da coletividade nesse processo. É demonstrativo dessa realidade o depoimento de uma pessoa cega a respeito de sua própria condição e de como se deu o processo de compensação, assim exposto:

Nos dias atuais, já conheci muitas pessoas cegas com uma dificuldade enorme em lidar com a perda da visão, pessoas estas que se martirizam, que se isolam do convívio social, que se sentem inferiores às demais pessoas. Eu mesma quando fiquei cega disse a um membro da família, preferia ter morrido a ter esta condição. Postura horrenda. A partir do momento que conheci e passei a conviver com outros cegos, fui aprendendo, me conscientizando que podemos ter uma vida ativa mesmo enquanto cegos e que é necessário ter perspectiva de vida, mas isto não se dá espontaneamente, é construído, adquirido, considerando todas as influências sociais que permeiam a existência do ser humano. Mais feliz ainda fiquei quando tive a oportunidade e condição de me apropriar de uma base científica acerca do defeito da visão a partir do legado histórico e cultural de Vigotski (sujeito 3) (TURECK, 2014, p. 119).

Esse depoimento demonstra o processo de supercompensação alcançado pelo enfrentamento das adversidades decorrentes da situação de cegueira, enquanto uma possibilidade para uma condição mais humana e com amplas perspectivas para se realizar enquanto sujeito; e um processo que teve o concurso de influências sociais, o que corrobora as afirmações de Vigotski (1997, p. 82, grifo do autor) “[...] a *leitlinea* na psicologia do homem cego está dirigida ao vencimento do defeito através de sua compensação social, através do conhecimento da experiência dos videntes, através da linguagem. A palavra vence a cegueira”.

Leontiev contribuiu para maior compreensão da compensação social e da formação da personalidade ao discorrer a respeito de como o homem necessita e necessita se apropriar da cultura humana, produzida e acumulada no percurso do desenvolvimento histórico da humanidade, elemento constituinte da própria condição de ser homem. Referiu-se a Marx, seguindo “[...] a análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 267) por ele elaborada.

Nesse sentido, o autor afirma:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenómenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...]. Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade, É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 266-267).

É aí que se impõe a necessidade de uma pedagogia embasada nos mesmos aportes teóricos, que contenha os princípios para considerar a estruturação do processo educativo de tal forma que coloque em movimento a riqueza de forças existentes contraditoriamente no defeito, conforme já explicitava Leontiev (1978), ao analisar os problemas relacionados à aprendizagem das crianças com deficiência intelectual:

[...] tentei sublinhar o essencial: a existência de largas possibilidades, infelizmente nem sempre exploradas, de pedagogia correctiva, que o estudo do processo de desenvolvimento psíquico evidencia, e o carácter inadmissível dos diagnósticos e prognósticos precoces desprovidos de fundamento sério (LEONTIEV, 1978, p. 331).

O autor analisa um dos entraves relacionado com a situação dessas crianças, senão o maior e determinante, tradicionalmente desconsiderado pela psicologia e pela pedagogia tradicionais, ao considerarem cada aluno individualmente fora do contexto social em que vivem, que é também de determinada classe social, como se lê:

Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e carácter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis (LEONTIEV, 1978, p. 283).

As pedagogias tradicionais, embasadas no idealismo, situam os problemas individualmente nos sujeitos, desconsiderando os processos sociais e históricos presentes e determinantes. Superar essa visão é o proposto por Leontiev,

considerando os estudos, formulações, avanços alcançados pela psicologia histórico cultural:

O verdadeiro problema não está, portanto na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Imbuído do mesmo objetivo inovador para o entendimento da deficiência, Vigotski apresenta duas características da teoria proposta: o caráter dialético e a base social da psicologia da personalidade, buscada em Adler, destacando que “[...] com isto inclui a psicologia dentro do contexto das amplas teorias biológicas e sociais; com efeito, todo o pensamento verdadeiramente científico se move mediante a dialética” (VIGOTSKI, 1997, p. 20-30).

Colocar esse entendimento a respeito da condição psicológica e social das pessoas com deficiência para a educação implica em compreender que junto com o defeito também estão as condições para o enfrentamento das consequências do defeito, ou seja, as possibilidades de vencimento do defeito, que devem ser inseridas no processo de educação (VIGOTSKI, 1997, p. 32).

A pedagogia que pode dar suporte a tal entendimento psicológico é a pedagogia histórico-crítica, apontada atualmente em vários estudos e debates nacionais, a qual tem seu surgimento como consequência dos movimentos pedagógicos para dar resposta às necessidades de mudanças na educação vigente, principalmente ocorridos nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX, décadas que foram ricas em discussões na busca por alternativas através de revoluções culturais (SAVIANI, 2011, p. 111).

Saviani (2011) aponta, em relação à proposição da denominação da pedagogia histórico-crítica, o quão complexo poderia ser a denominação de pedagogia revolucionária: “Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 117).

As bases teóricas foram buscadas em Marx: “[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo [...]” (SAVIANI, 2011,

p. 120). Incluindo nesse processo a educação, discute também “a transformação do saber elaborado em saber escolar”, que é a especificidade do trabalho escolar.

Saviani (2011, p. 66) expõe que “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar”.

A valorização da educação escolar está posta pela garantia de que conteúdos historicamente produzidos pela humanidade sejam instrumentos que possibilitem aos alunos a compreensão e a participação na sociedade de uma forma crítica.

Para analisar brevemente como as teorias apontadas aqui são consideradas pelo Programa da UNIOESTE para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, o mesmo é apresentado com as considerações finais deste artigo. Destaca-se que o Programa tem por base os princípios da psicologia histórico-cultural e busca atuar no lastro da pedagogia histórico-crítica.

Na UNIOESTE, o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, denominado de Programa de Educação Especial (PEE), iniciado em 1997, realiza seu trabalho fundamentado na concepção vigotskiana da deficiência, o que tem significado aos membros do PEE a necessidade de aprimorar seus procedimentos embasados numa educação realmente inclusiva, particularmente em relação às suas crenças a respeito da identidade, da autonomia e das possibilidades de aprendizagem dos acadêmicos com deficiência. Busca ser crítica, reflexiva, atuando de tal forma que possibilite o acesso aos conhecimentos científicos por parte dos acadêmicos com deficiência, com o acesso aos instrumentos necessários à superação dos limites impostos pelo defeito orgânico.

Refletir sobre essa prática tem motivado os membros do PEE à produção de artigos científicos, à promoção de grupos de estudo com professores da Educação Básica, à realização de vários Seminários e à participação em Congressos da área, divulgando os estudos e realizando interlocução com Programas de outras Universidades, assim como a pesquisa por parte de seus membros em sua formação em nível de Mestrado e Doutorado.

Os procedimentos de rotina do Programa consistem no conhecimento dos alunos com deficiência que ingressam na universidade, seguido da promoção de acessibilidade⁴, com a provisão dos recursos necessários. Promover a aces-

4 A lei nº 10.098/2000 estabelece os critérios e as normas gerais para promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência. Importante destacar: “Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com

sibilidade implica não apenas aqueles primeiros procedimentos relacionados aos ambientes espaciais, como as rampas, corrimões, largura de portas, linhas-guia, mas abrange também a discussão com os professores para possibilitar o acesso ao currículo, com adaptações dos textos para leitura com apoio de *softwares* para cegos, a intermediação dos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras para os surdos, adaptação dos próprios conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, dos procedimentos da avaliação pedagógica, assim como a dilação do tempo para realização dos exercícios, das provas e mesmo das disciplinas curriculares e do próprio curso de graduação, além da aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva.

A par dessas condições de acessibilidade, realiza-se o apoio pedagógico que configura o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma das formas de concretização da Educação Especial também no Ensino Superior. Para tanto, juntamente com os docentes das disciplinas em curso, o acadêmico que manifestar determinadas necessidades contará com profissional especializado para com ele estudar, ler, esquematizar, transcrever aulas, gravar textos, enfim, fazer uso de múltiplos instrumentos que possam promover sua aprendizagem. Portanto, resumindo os procedimentos:

O primeiro passo a ser dado após o conhecimento do número de alunos que ingressou na UNIOESTE e em quais cursos estão matriculados, consiste em que a equipe do PEE de cada campus realiza contato com o aluno, estabelecendo um diálogo no sentido de verificar suas necessidades pedagógicas a serem atendidas durante a sua permanência até a terminalidade nos cursos superiores da UNIOESTE, na graduação e na pós-graduação. [...] A partir do levantamento as necessidades do aluno, verifica-se a estrutura que, em termos de logística, o PEE consegue realizar com relação ao AEE. Se a

segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação [...]” (BRASIL, 2000).

logística existente no PEE não é suficiente ou adequada para a realização do AEE, a equipe faz discussões e encaminhamentos para as Direções dos campi, Pró-Reitorias de Graduação e de Recursos Humanos e, em último caso, reporta-se ao Reitor (IACONO et al., 2016, p. 9-10).

Considerações finais

Com o exposto, compreende-se que nem sempre as condições de acessibilidade estão disponíveis ou são alcançadas. Muitas lutas têm sido travadas no sentido de prover as condições mínimas, lutas essas que têm a liderança dos próprios acadêmicos com deficiência, junto com o Programa e com as suas organizações e as do movimento social em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Demonstram, assim, serem críticos e reflexivos, com capacidade para, de forma consciente e ativa, atuar nos espaços sociais nos quais estão inseridos.

As pessoas com deficiência que realizaram sua formação acadêmica na UNIOESTE, seja na graduação, especializações, Mestrado e Doutorado, somam mais de cem, sendo que atualmente cerca de quarenta acadêmicos se encontram matriculados e cursando licenciaturas, bacharelados, mestrado e doutorado nos cinco campi universitários, nos cursos presenciais e à distância (estes recentemente implantados através do Núcleo de Educação à Distância, sendo Letras Libras Licenciatura e Bacharelado). Em relação aos formados, suas áreas de atuação são várias, destacando-se a educação, principalmente na função de Pedagogos em escolas públicas, sendo a área de deficiência predominante a cegueira. É a revolução que inicia...

Referências

- BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 413f. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capítulo V sobre a Educação Especial.

_____. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)*. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CARVALHO, A. R. *As condições de existência das pessoas com deficiência na história da humanidade: as bases objetivas de sua exclusão social*. 2003. Monografia (Especialização) – Especialização em Fundamentos da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2003.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994.

IACONO, J. P. et al. Atendimento educacional especializado (AEE) na UNIOESTE frente às novas demandas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, UFSCAR e ABPEE, São Carlos. *Anais...* Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/o-atendimento-educacional-especializado-ae-na-unioeste-frente-as-novas-demandas>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

INSS. *Benefício assistencial ao idoso e à pessoa com deficiência (BPC)*. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>>.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TURECK, L. T. Z. *Criação de um audiolivro e a temática da acessibilidade*. 2014. 163f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- _____. *Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual*. 2003. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras completas. Fundamentos de Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo V.

KARL MARX: LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Guillermo Arias Beatón¹

Apresentação

O presente texto é resultado da palestra proferida pelo Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón, no VIII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, em 3 de maio de 2018.

O Professor Guillermo é Doutor em Ciências Pedagógicas, Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana (UH) e Ex-Professor Associado do Instituto Pedagógico Enrique José Varona. Dirigiu o trabalho de aperfeiçoamento da Psicologia Educacional e Educação Especial no Ministério da Educação e realizou inúmeras pesquisas na área de desenvolvimento infantil, sobre atenção às crianças com necessidades educativas especiais e serviços de orientação em psicologia. É presidente da Cátedra de L.S. Vygotsky e possui numerosas publicações sobre os assuntos mencionados. Participou de intercâmbios acadêmicos e trabalhos científicos conjuntos em Institutos de Pesquisa da Antiga Academia de Ciências Pedagógicas da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Esta produção, que ora apresentamos, possibilita um importante aporte, sem sombra de dúvidas, aos educadores, pesquisadores e a todas as pessoas preocupadas com a educação e o destino da humanidade. Nesse sentido, não podemos falar em educação sem antes buscar entender que homem queremos formar e quais implicações têm a educação para a formação humana e para vida em sociedade. Ao mesmo tempo, devemos observar que essa sociedade está organizada dentro de uma estrutura de relações mediadas pelo poder econômico.

¹ E-mail: gariasbeaton@gmail.com.

co e pelas lutas sociais. E nessas **relações, de trabalho e poder, materializam-se as lutas de classes que Marx considera o motor da história.**

Esperamos que a tradução desse texto seja um recurso aos pesquisadores, professores, estudiosos e todos aqueles que se interessarem por essa discussão.

Neide da Silveira Duarte de Matos²

Introdução

Queridos e queridas educadoras e educadores, companheiras e companheiros, colegas e amigos. É uma grande honra e um privilégio ter a oportunidade de falar de algumas ideias sobre um tema tão importante e complexo, principalmente pelo que estamos vivendo nesse momento histórico em nossa região e no mundo. Nunca antes se havia mostrado com tanta força o efeito das lutas e das resistências dos povos e, em particular, o papel que deve chegar a ter a educação formal e informal que a sociedade moderna proporciona à população do mundo e, em particular, da América Latina.

Existe um ditado popular cubano que diz “**o bom do que está acontecendo é o mal que se está pondo**”. Em termos filosóficos mais acadêmicos, esse refrão popular quer dizer que se está em um **momento histórico de agudização das contradições antagônicas do capitalismo como sistema, no meio de uma crise estrutural** que, ao parecer, já não tem volta. O império romano quase durou um século nesse estado de depauperação... Mas os tempos históricos dos processos sociais e culturais são demorados, complexos e flutuantes, não obstante às ações de resistência e de luta dos povos que sempre existiram e existirão. Esse é um dos aspectos de que desejo falar, ou seja, adentrar-me, e como entendo, desde a dialética, o movimento e, em definitivo, a **dinâmica e a unidade contraditória e complexa entre lutas e resistências dos povos**, a educação e o desenvolvimento individual das pessoas e os processos de transformação e mudanças sociais.

Imerso nesse processo sumamente complicado, e como algo essencial dessa análise, insistirei, dada a audiência desse evento, principalmente em **que papel**

² Doutoranda em Psicologia, no Programa de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI/UEM). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel. Integrante do grupo de pesquisa HISTEDOPR e membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: neide.matos@unioeste.br.

tem a educação que produz o desenvolvimento psíquico humano no processo de ativar e fazer mais conscientes o porquê destas lutas e resistências nas pessoas. Segundo as explicações da teoria do histórico-cultural quando temos consciência do que nos molesta e do que temos que fazer, fazemos melhor (VYGOTSKI, 1991, 1996, 1988).

Em relação ao tema que estou tratando, quero dizer-lhes uma das ideias mais emblemáticas de José Martí, que morreu em combate pela liberdade de Cuba, nosso Herói Nacional e Apóstolo das causas justas e éticas de nosso povo; um pensador, um poeta, um escritor, um jornalista e um revolucionário cubano do século XIX que organizou a guerra da Independência de 1895 para nos libertar do colonialismo espanhol. A terceira tentativa dos cubanos nesse século. Para Martí, "A educação é o único meio para salvar-se da escravidão" (MARTÍ, 1975, p. 375).

Sou filho de um povo que, essencialmente, lutou e resistiu a ser dominado por um país supostamente mais desenvolvido ou uma potência estrangeira. Não somos partidários daquela concepção de que os países pobres e fracos devem associar-se dependentemente aos mais fortes para poder desenvolver-se, aprendemos de nossos próceres de Bolívar, San Martín, José A. Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Rafael M^a. Mendieta, José Martí, entre outros. Lamentavelmente, nossa história nos diz que os países pobres, no marco das relações econômicas impostas, não deixam de ser pobres e fracos facilmente. Portanto, esse mecanismo parece não ter êxito. Essa tendência ou forma de pensar sobre o possível desenvolvimento dos povos e nações é uma expressão das lutas de classes em Nossa América, que frustrou mais de uma tentativa de libertação e emancipação em nossa região (MARTÍ, 1975).

Até agora, o que predominou na Nossa América, nessa opção política, e acredito que o que hoje ocorre é, de novo, um produto desse tipo de forma de pensar e fazer política de nossos governantes. O cidadão mediano deveria conhecer essa situação e debater sobre as consequências que tiveram esses fundamentos políticos e filosóficos para o desenvolvimento dos povos, dos países e da imensa maioria das pessoas. Creio que esta é a verdadeira razão porque os povos e as pessoas se tornam infelizes. Os educadores e outros científicos e profissionais comprometidos com a essência destes problemas têm o dever de trabalhar desta maneira, tal e como insiste Martín-Baró (1998, 2005).

Os grandes pensadores cubanos do século XIX, dentre os quais se destaca José Martí com um pensamento integrador, defendiam a segunda opção que existia entre as tendências dos povos e líderes da América Latina. Eles consideravam que a independência e a autonomia dos povos e países eram condições

essenciais para promover e conseguir seu verdadeiro desenvolvimento. Tais pensadores, de maneira muito peculiar, pensavam também que, para levar a vias de fato as suas ideias e legados, tinham que organizar uma escola, uma educação e um ensino que formasse nas jovens gerações de cubanos uma consciência de luta contra o colonialismo espanhol que submetia o povo a uma das piores opressões dessa época e a um roubo indiscriminado de nossas riquezas naturais, por meio de uma escravidão desumana (LUZ Y CABALLERO, 2001, 2001a, 2001b; ZEA, 1976, 2003).

Eles não eram marxistas, nem materialistas dialéticos e históricos, declararam-se ou foram declarados eletivos. Mas formam parte da tradição de lutas revolucionárias e transformadoras de nossos povos latino-americanos, desde os tempos de Hatuey, Tupac Amaru, Tupac Katari, Tiradentes, Bolívar e outros lutadores mais, contra a exploração desumana que potências estrangeiras submeteram e continuam submetendo os povos da América Latina.

Os povos latino-americanos tem que saber que esses países que nos submeteram e nos submetem se fizeram poderosos e ricos, escravizando e explorando, a outros povos e inclusive, com o ouro, a prata, madeiras preciosas e semipreciosas e outros recursos e riquezas que extraíam ilegal e indiscriminadamente de nossos países.

Essas histórias devemos conhecer, estudar e compreender desde uma perspectiva reflexiva, crítica e por meio de um debate ativo. Não em forma de declarações ou diretrizes, dogmas ou de crenças universais. Isso seria um dos primeiros conteúdos da educação e do ensino que, por vias alternativas, teriam que receber os povos da nossa região para poder dar um impulso ao lugar e papel das lutas de classe que, definitivamente, geram e agudizam as condições concretas de vida que se produzem na atualidade e as contradições que essas produzem para que, em determinado momento, consigam existir as condições objetivas e subjetivas que o processo de mudança e transformação social exige e requer e que sempre parece estar em curso.

Não se trata de cumprir o prognóstico dos anos de depauperação que pudesse apresentar a sociedade capitalista, mas sim de evitar que se prolongue e, se é possível, que esse processo histórico se acelere. Sempre existe uma dinâmica complexa, contraditória, flutuante e dialética entre os processos históricos e as vontades dos povos. As lutas e as resistências que se consigam produzir formam parte dessa dinâmica. A história o demonstrou... O que não se pode é deixar de lutar e buscar incessantemente novas e melhores alternativas de luta. O que se quer e procuram os meios das sociedades estabelecidas é que deixemos de lutar, que nos conformemos com o *status quo* estabelecido.

Se Marx não tivesse arriscado sua saúde e sua vida, se não houvesse compreendido os povos do mundo com uma explicação científica do porquê de seus sofrimentos e desgraças, seria mais fatível lutar consciente e decididamente para conseguir transformar e mudar as coisas... Por isso, hoje, deve-se converter essa explicação científica em uma explicação acessível a todos, que forme parte da educação daquelas pessoas que padecem das consequências das condições desfavoráveis da sociedade. Começo a estudar, por exemplo, um trabalho que realiza o Editorial Boitempo, que me parece digno de ser considerado e desenvolvido, mas não só para crianças, como também para todos aqueles que queremos que compreendam a essência do sistema de exploração e de injustiça social que vivemos e que essas ideias promovam centenas e milhares de ideias, também seja impulso para promover a educação que desejamos desenhar.

Quando Marx, na tese sobre Feuerbach (1982, p. 633-635), termina dizendo que só o que se faz é contemplar e interpretar e do que se trata é de transformar, ou quando junto com Engels, no Manifesto Comunista (2011), exorta a todos os proletários a se unirem para conseguir o que traçaram, o faz com convencimento de que o ser humano e os povos também contribuem para fazer a história, quando podem chegar a conhecer e compreender melhor as leis que a regem e tem em conta as forças que essas podem chegar a possuir. Claro, essas contribuições, as pessoas e os povos, podem fazê-las, podendo ter em consideração as leis históricas, mas para tê-las em conta e se orientar ou se guiar por elas, deve-se conhecê-las, deve-se estudá-las, deve-se debatê-las e se deve ensiná-las.

Sem dúvida nenhuma, parte das leis históricas são processo de lutas e de resistência que fazem e fizeram os povos desde os tempos da escravidão até nossos dias. Existem exemplos concretos, muitos da história da Humanidade, que, seguramente, estiveram presentes no pensamento de Marx quando disse “[...] La historia de todas las sociedades hasta nuestros dias es la historia de las luchas de clases” (MARX; ENGELS, 2011, p. 30).

Não acredito que seja uma casualidade que o pensamento academicista e intelectualista tenha produzido um debate sobre certo desacordo em relação ao papel das lutas de classes e sua existência, que para evitar problemas de detalhes linguísticos e semióticos, nesta oportunidade, eu só diria que estamos tratando o problema histórico das lutas e resistência dos povos contra a exploração de uns seres humanos sobre outros e o mal-estar que de uma ou outra forma isso produz, não obstante os esforços por evitar tal mal-estar, mitigá-lo ou encobri-lo.

Marx

*

*

Resulta secundário se isso são classes, grupos, setores, países ou povos, no caso dos processos de colonização e neocolonização ou os casos de hoje, aqueles que se fazem através dos meios ou instituições financeiras, de divulgação, propaganda ou difusão massiva de comunicação mundial. O essencial é que existe, manifesta-se porque há exploração, injustiça social, mal-estar e inconformidade com essa vida concreta e real que se vive e os povos não deixam de sentir de uma ou outra forma e isso os leva a lutar e resistir a esse estado de coisas e insistem em querer mudá-lo. Quanto se ganharia se também se pudesse chegar a conhecer uma explicação científica sobre isso que vivemos e muitas vezes não se sabe o por quê?

Minha hipótese, nesta análise, é que não é possível avaliar a possível existência das leis históricas que regem os processos de mudança e transformação social se não possuímos a educação e as condições do desenvolvimento psíquico que nos permitam seu estudo, análise, debate, apropriação e emprego em nosso trabalho emancipador e libertário, aquilatando ou avaliando as possibilidades que se encontram em condições de contribuir ao processo na forma em que elas influenciem.

Por isso, menciono que os setores hegemônicos que ostentam esse poder quase absoluto, e para manter o poder da exploração em todos os tempos, valem-se da insuficiente ou carente educação dos povos para garantir que seu mecanismo de submissão e produção de lucro seja eficiente ao máximo possível. A isso se soma o efficientíssimo trabalho educativo alienante dos poderosos meios de comunicação.

Não são os exércitos, nem a polícia, nem os sistemas judiciais que eficientemente conseguem ser os guardiões da ordem, do poder, da exploração e do enriquecimento de uns poucos que desfrutam em relação com uns muitos que são os que produzem o capital e cada vez são mais pobres. Esses são os mecanismos de opressão visíveis do Estado, podemos dizer o que vemos ou os mecanismos existentes mais aparentes, que atuam diretamente sobre os povos ou grupos em lutas. O essencial e o verdadeiramente dominante e paralisador são os mecanismos de uma educação insuficiente e não desenvolvimentista que conseguiram organizar e produzir os governos e os meios de divulgação, inclusive nas sociedades mais avançadas do mundo. É uma educação social e cultural, mas de conteúdo alienante e que não produz o desenvolvimento psíquico humano que se necessita para lutar mais conscientemente pelas mudanças e as transformações sociais e culturais que são necessárias realizar.

Dessa maneira, sem a educação necessária, o que move essencialmente a luta é só o mal-estar que se produz pelas condições concretas e materiais de

vida e a injustiça social que sofrem os povos que, nas sociedades atuais, por diferentes vias, souberam mitigar e anular os efeitos que esse mal-estar pode chegar a produzir nas lutas e resistências dos povos.

O grande problema é que esse mal-estar que se chega a sentir, ao ponto de não poder explicar plena e conscientemente por que existe, pode se debilitar e, com isso, o papel que esse tem na mobilização e na intensidade das lutas e resistências que as pessoas e os povos podem chegar a realizar. Nesse sentido, os meios de divulgação, os mecanismos de entretenimentos, entre outras vias, realizam uma magnífica função ou trabalho.

Apoio-me em toda essa análise na ideia de que Engels escreve para Bloch e Merhing acerca da relação dialética entre o material, objetivo e o subjetivo e entre o estrutural e o superestrutural, que também devemos conhecer e ter em conta nesta análise. Disse Engels

Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real.

Nem Marx nem eu afirmamos nunca mais que isto. Se alguém o tergiversa dizendo que o fator econômico é o único determinante, converterá aquela tese em uma frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura que sobre ela se levanta – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as Constituições que, depois de ganhada uma batalha, reafirma a classe triunfante, etc., as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas estas lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o desenvolvimento ulterior destas até convertê-las em um sistema de dogmas – exercem também sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam, predominantemente em muitos casos, sua forma. É um jogo mútuo de ações e reações entre todos estes fatores, no que, através de toda a multidão infinita de casualidades (ou seja, de coisas e acontecimentos cuja conexão interna é tão remota ou tão difícil de provar, que podemos considerá-la como inexistente, não fazer caso dela), acaba sempre se impondo como necessidade o movimento econômico (ENGELS, 1986, p. 353-395).

E conclui de forma mais simples essa complexa dialética que devemos prender com o interesse de fazer mais efetivas nossas lutas e resistências. Conclui Engels,

econômicas?

Somos nós mesmos quem fazemos nossa história, mas a fazemos, em primeiro lugar, conforme premissas e condições muito concretas. Entre elas, são as econômicas as que decidem em última instância. Mas também desempenham seu papel, ainda que não seja decisivo, as condições políticas e até a tradição, que vagueia como um duende nas cabeças dos homens (ENGELS, 1986, p. 353-395).

Luta de Classes e Educação na América Latina

Como já mencionei, sou filho de um povo e uma cultura conformada por pensadores e lutadores pela independência da nação de orientação religiosa, mas que converteram a Educação em um meio de luta e resistência. Esses pensadores, e toda sua obra, germinaram e, por isso, podemos afirmar que conseguiram, ou melhor dito, contribuíram com seu trabalho ao início da primeira guerra de independência em Cuba, em 1868. Tal embate foi essencialmente também o produto da agudização das contradições que se produziram na colonização espanhola no nosso país, os processos libertários que se apresentaram na colônia, a excessiva extração das riquezas, a natureza desumana e também custosa da escravidão, a guerra de independência das 13 colônias e o desenvolvimento capitalista de produção no mundo.

No entanto, é notório e evidente que a grande maioria dos combatentes promotores dessa guerra e as que seguiram depois, de uma ou outra forma, foram influenciados pelo pensamento e o trabalho educacional daqueles pensadores e seu legado histórico. Insisto, parece ser uma determinante a ter em conta no complexo processo de promover as lutas e resistências para a emancipação humana e dos povos oprimidos.

É por isso que todos os lutadores que promovem resistência ao estabelecido devem estudar e conhecer bem as histórias das lutas de seus povos e se converter em divulgadores e educadores essenciais desse lindo legado dos heróis do passado para produzir uma tendência de luta histórica e não só se reduzir a espera da agudização das contradições das condições atuais do fato ou fenômeno.

A história sempre é uma poderosa força a favor da tomada de consciência da nossa melhor existência.

Essas palavras de José Martí, sobre a vida e o lugar de José de la Luz y Caballero no processo de lutas em Cuba, dão conta do que expressei: Ele,

o pai; ele, o silencioso fundador: ele, que sozinho ardia e centelhava, e se sufocou o coração com mão heroica para dar tempo a que se lhe criasse dele a juventude com quem se haveria de ganhar a liberdade que só brilharia sobre seus ossos (MARTÍ, 1975, p.271).

Para os pensadores cubanos, a educação era um instrumento valioso para formar a consciência crítica necessária para promover as lutas emancipadoras e libertárias, mas insistiam que essa tinha que ser de uma determinada forma e baseada em fortes e claros fundamentos, muito diferentes dos predominantes nesse tempo e inclusive hoje.

Minhas ideias vão dirigidas a todos os educadores com o maior desejo de ajudar na busca de um trabalho educativo e, em particular, do ensino, que contribua melhor às aprendizagens de qualidade e, com isso, consigam alcançar o desenvolvimento psíquico humano ao máximo nível possível, porque essas são as bases da formação da consciência, da autoconsciência, da concepção do mundo, da sociedade e do próprio ser humano e, em definitivo, de toda a personalidade dos seres humanos.

O pensar criticamente e explicar a essência das coisas e dos fatos ou circunstâncias não é um produto inerente ou natural, não procede de uma propriedade "milagrosa" que todos os seres humanos possuem desde o nascimento, não o "segrega" o cérebro ou o forma os mecanismos do genoma humano, ainda que o cérebro, como o genoma, participem em sua constituição.

O pensar criticamente e o fato de podermos nos explicar por meio de signos ou palavras e significados a essência das coisas e dos fatos é o resultado mais sublime e superior da espécie humana, que só se consegue por meio de afazeres sociais e culturais, tais como o trabalho, o estudo, o debate e o intercâmbio que se deve produzir sistematicamente entre os seres humanos, produzindo, analisando e explicando sua existência, os problemas que ela produz e suas realizações, suas necessidades e possibilidades de satisfazê-las ou não e por quê.

O cérebro e o genoma, praticamente, não produzem algo se não recebe dos mecanismos sociais e culturais por meio da educação todo esse acervo que a humanidade, através de centenas e centenas de gerações, produziu e é transmitido até hoje.

Até Piaget, que sua concepção e explicação, em geral, não chega a essas análises, pode-se aproximar a dizer que o desenvolvimento do pensamento da criança provinha ou se produzia graças às disputas ou discussões infantis. Lamentavelmente, ele não conseguiu generalizar essa análise como utilizou e generalizou Vygotski por ter as fontes do materialismo dialético e histórico e o melhor da psicologia tradicional nesse momento, cuja filosofia lhe permitiu

filtrar através de uma crítica correta. Com isso, Vygotski nos oferece um exemplo ímpar, o qual desejo destacar em relação à necessidade de uma educação, formação e desenvolvimento do pensamento crítico e explicativo ou teórico, para garantir uma explicação plena, integral e o mais cientificamente possível de nossa existência e de nosso papel para poder contribuir a uma melhor luta pelas mudanças e transformações que se requerem (VYGOTSKI, 1993). Por isso, insisto que temos de converter a educação em via essencial para formar o processo do pensamento e para que esse alcance os níveis que se necessita para que se converta em um instrumento de luta.

Excd Cheguei a compreender no meu trabalho científico e profissional, estudando os trabalhos da Teoria Histórico Cultural e do Marxismo, a relação que existe, salvando as condições do tempo e da história, entre esses conhecimentos e os do legado dos pensadores cubanos do século XIX, que criaram uma pedagogia e educação para um projeto social revolucionário de nação e de pátria, que permitiu formar e desenvolver nas jovens gerações de finais do século XVIII e XIX a consciência necessária para lutar contra o colonialismo e conseguir ser livres e independentes. Portanto, parece-me que nós cubanos somos uma continuidade de gerações de lutadores pela justiça social e a ética, pelo racional e o belo da sociedade humana. Tenho a hipótese de que, estudando esse tipo de pensamento no resto da América Latina, encontraremos ilustres representantes dessas ideias que tento desenhar nesta análise e que, ainda terá que analisar criticamente, deste estudo sairão nossas melhores e originais formas de pensar humanista e pedagógica da América Latina.

Não podem ser casuais as diferentes tentativas, até hoje, de lutas e resistências por uma América Latina livre e independente do poder imperial. As lutas produzidas na história e os pensadores que as promoveram e se constituíram em seus ideólogos devem ser estudados e divulgados, para que sejam conhecidos pelo povo e todos aqueles que sofrem e padecem às consequências da intromissão estrangeiras em nossa vida real.

Os pensadores cubanos do século XIX postularam com clareza meridiana:

- 1) que a educação tinha que formar e desenvolver a consciência e as faculdades, como lhe diziam então; em uma unidade indissolúvel, tal e como um século depois, com o nome de funções psíquicas superiores explica mais ampla e profundamente científica e, de forma inovadora, a teoria histórico cultural. Eles não aceitam

que esses processos ou funções se formem de maneira isolada, ou como qualidades independentes em si mesmas, como continuam defendendo as psicologias mais tradicionais, como o cognitivismo e as neurociências.

- 2) insistiam, além disso, em que essas qualidades psíquicas deviam ser transformadas no marco de uma educação organizada na escola, por meio dos conteúdos culturais e científicos das disciplinas, e não por meio de um trabalho isolado, repetitivo, mecânico e memorístico;
- 3) que os métodos de ensino, por tanto, deviam ser de tal maneira que usassem não só a memorização mecânica, como também o processo de pensar que fazia essa, a memória uma faculdade ou função mais robusta e poderosa ao se encontrar unida ao pensamento.
- 4) que era necessário formar virtudes e valores, também, por meio das artes incluídas nos programas educacionais.

Isto é, só uma mínima expressão do parentesco ou analogia que pode encontrar entre ambas as concepções, apesar das suas diferenças.

Aqueles pensadores, ao insistirem que a música, a poesia e as artes em geral são vias para a formação dos sentimentos e as virtudes, indica-nos que não concebiam uma classificação hierárquica, formal e excludente de nenhuma das formas de produzir conhecimentos, como faz o positivismo; foram mais genuinamente iluministas e humanistas e, por isso, era legítimo que pensassem que com o trabalho educativo poderiam alcançar o desenvolvimento pleno da consciência necessária para formar um ser humano crítico e defensor de sua independência, autonomia e emancipação. Não foi esse o papel que desempenhou o pensamento humanista e iluminista em relação com o impulsionar às Revoluções contra os abusos e desmanes da aristocracia feudal?

Defenderam o estudo da filosofia e história como um conteúdo a ser analisado e estudado criticamente, ou seja, mediante o exercício de se formar um critério próprio, como chegou a dizer Martí (MARTÍ, 1975), para poder produzir uma explicação pessoal daquilo que se pudesse explicar. A crítica, nesses pensadores, desempenha um papel semelhante que, na dialética, constitui-se no meio essencial para se apropriar do conhecimento, eliminar suas possíveis contradições e produzir algo novo.

Estes pensadores, por tudo isso, realizaram uma luta antiescolástica, insistindo que a educação tinha de ser científica e de conteúdo científico, formadora de uma consciência para lutar por libertar nosso povo do roubo de

Artes
*ob. edu.

que era vítima. Isso foi uma forma de destacar o caráter político que sempre tem o saber científico na formação da consciência social e crítica dos seres humanos e dos povos.

José Martí chegou a nos dizer que o domínio dos conteúdos das ciências era uma condição essencial para que os povos latino-americanos alcançassem sua mais plena e verdadeira emancipação e liberdade (MARTÍ, 1975; TOLEDO BENEDIT, 2003).

Por tudo isso e mais, é que disse sempre que aos cubanos nos “resultou cômodo” compreender o significado que tinha a teoria histórico cultural para melhorar a educação das crianças. Não acredito que seja casualidade que assumíssemos a essa Teoria no meio de outro projeto social revolucionário, pois essa possui um enfoque humanista integral, concebendo a educação de qualidade e para todos, como aquilo que produz, conduz e arrasta ao desenvolvimento psíquico e, inclusive, contribui com o desenvolvimento biológico do ser humano, liberando-o das dependências cegas e fatalistas de os resíduos do preformismo ou de um biologicismo atroz.

Não é casualidade, portanto, que nos apropriássemos da teoria histórico cultural que, um século depois, nos oferecia explicações mais acabadas e que, definitivamente, contribuíram para as transformações e mudanças necessárias na Educação em Cuba. Dessa maneira, introduzindo os pressupostos dessa teoria, em estreita relação com nossas tradições culturais, filosóficas e educativas, conseguimos elevar a qualidade de nossa educação até os limites que nos permitiu diminuir, até agora, sensivelmente, o fracasso escolar e, portanto, garantir melhores aprendizagens e domínio de meios da cultura como a escrita, o desenho, o cálculo, os conceitos científicos e as artes. No entanto, temos que seguir trabalhando desde a educação, a política, as ciências e as belas artes, para evitar que os obscuros, complexos e contraditórios e naturais processos que hoje nos ocupam para nos defender do acosso que ainda sofremos possam afetar o alcançado.

Mencionei em outras comunicações orais e escritas que a educação de baixa qualidade que predomina no mundo, inclusive para as elites, não tem razão de ser. Se estudássemos profundamente, com rigor e com espírito crítico tudo o que foi dito, escrito e feito por uma educação de mais qualidade, poderíamos projetar e garantir às nossas novas gerações e a todos, sem discriminação, a educação, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico e cultural que o ser humano merece, necessita e lhe é possível. Claro, serão necessárias grandes transformações estruturais na sociedade para conseguir definitivamente isso, mas podemos ir criando condições para que essas ocorram e ideando

ou criando formas alternativas de educação popular e comunitária que tirem os cidadãos do analfabetismo, ou analfabetismo funcional. Ações que lhes ajudem a explicar melhor e mais conscientemente sua existência, seus sofrimentos e suas carências. O que estamos fazendo neste encontro é uma tentativa a mais para conseguir. Brasil tem magníficas experiências neste terreno, mas, estou insistindo em incrementá-las e fazê-las mais gerais.

Essa educação de baixa qualidade que predomina e tem o risco de continuar, sendo mais deficiente, porque se juntou ao poder e extensão dos meios de propaganda e divulgação hegemônicos e alienantes, entre outros meios imersos nas sociedades atuais, são as vias políticas e educacionais que usam os governos atuais para tentar manter as pessoas alheias à busca de soluções a seu mal-estar e inconformidades e inclusive conseguir que, apesar delas, as pessoas criem e se sintam conformes e adaptadas às condições da imperante injustiça social, as irracionais desigualdades e a burocracia autoritária e corrupta que existe. Inclusive, em certas ocasiões, fazem com que as mesmas pessoas se sintam responsáveis de suas próprias dificuldades.

Vocês, queridos educadores, caminham na contracorrente do que predomina no mundo de hoje e, em particular, na América Latina, e se somam às manifestações de lutas e de resistência contra esses males que nos afetam e incomodam. São poucas as discussões dessa natureza que existem com esse sentido em nossa região. Devemos incrementá-las até os limites de conseguir maiores e melhores resultados.

Sobre esse aspecto, só desejo falar de como a mensagem e as explicações ainda inconclusivas, que nos oferece a Teoria Histórico Cultural que, ao meu julgamento, é uma concepção integral e geral do desenvolvimento psíquico, biológico, social e cultural do ser humano, podem servir de conteúdo central para continuar sistematizando criticamente o melhor que se produziu em matéria de educação e desenvolvimento humano desde os tempos de Confúcio, Sócrates e outras centenas de pensadores e modestos educadores, pessoas humildes que seguem trabalhando para conseguir a educação de qualidade para todos que necessitam.

Deveríamos estudar e conhecer melhor o emprego dessa teoria na organização e execução da educação em alguns países, e o que se conseguiu melhorar nas aprendizagens e no desenvolvimento dos escolares; seguir criando condições que permitam continuar avaliando suas teses e reforçar as formas de implementar processos pedagógicos e educativos que mostrem sua eficiência e qualidade nas aprendizagens e desenvolvimento.

Também, no terreno da Psicologia e da Pedagogia comparada, deveríamos estudar como o emprego de pressupostos teóricos, metodológicos e práticos afins, ou análogos aos que postula a teoria histórico cultural, permitiram resultados significativamente elevados naqueles lugares onde se aplicaram ou se aplicam e em que podem contribuir os da Teoria Histórico Cultural. Tudo isso é necessário porque é seguir um dos pressupostos metodológicos, práticos e organizativos que nos ofereceu o próprio Vygotski (1991, p. 259) desde o início, quando, em sua plataforma programática, disse: “se deve traçar um caminho” e insistiu na busca de uma educação de qualidade e para todos, que produzisse o desenvolvimento psíquico pleno do ser humano e para a nova sociedade que terá que existir algum dia.

Os conteúdos e pressupostos teóricos que sistematizamos me permitem insistir nos seguintes aspectos para delinear o que pudesse se constituir em uma educação de qualidade. Segundo nossa experiência, e as experiências de mais de 30 anos, toda educação de qualidade começa desde a tenra idade e no meio da família. A sociedade garantiu a seus integrantes uma boa alfabetização em todos os sentidos: a escrita, o cálculo e o conhecimento científico, que os centros educacionais para a educação infantil devem ampliar e fortalecer, por meio de uma educação e orientação para o trabalho educativo em família, e não só ser centros para cuidar, entreter e alimentar os meninos e as meninas, mas sim, para educá-los e assegurar que se produza o desenvolvimento e a formação cultural que necessita e deve chegar a ter o sujeito nessas idades (ARIAS BEATÓN, 2015, 2017).

Dessa maneira, essas instituições infantis, mediante ao vínculo afetivo e a uma pedagogia pré-escolar, devem garantir uma atividade com os objetos da cultura que permita aos educandos, ao mesmo tempo em que aprendem a explorá-los, apreciar as características, a forma, o emprego, o uso e os diferentes tipos de funções para que servem ou que podem ser empregados, inclusive aqueles tão importantes, como utilizá-los como instrumentos para resolver tarefas práticas da vida cotidiana. Em todo esse processo, nos meninos e nas meninas, serão desenvolvidos e formados esquemas sensoriais ou tipos de imagens generalizadas sobre os objetos e, além disso, se incrementará para a comunicação interpessoal e posterior desenvolvimento e linguagem oral. Esse resultado se constitui, prematuramente, nas primeiras bases da aprendizagem e do domínio posterior de meios culturais tão complexos, como a leitura, a escrita, o cálculo e os conceitos científicos.

Outros conteúdos essenciais da educação infantil são o desenho, os jogos e os jogos de papéis por suas funções simbólicas. Isso significa dizer que, para

teoria histórico cultural, junto com o desenvolvimento da linguagem oral, esses conteúdos se constituem na pré-história da escrita, ou seja, suas bases essenciais. Nossa experiência prática corroborou para essa explicação científica de maneira significativa.

Com esses conteúdos essenciais, garante-se, em grande medida, não só que os escolares nos primeiros anos do ensino fundamental aprendam em poucos meses a ler, escrever e calcular, como também que os educadores e professores trabalhem com maior motivação e prazer ao poder ver os progressos sensíveis de seus estudantes.

São essas as condições essenciais que permitem promover um desenvolvimento para que o escolar se aproprie dos meios essenciais da cultura que lhe permitirá, numa educação ulterior, apropriar-se dos conceitos científicos essenciais das ciências e operar com as artes para, inclusive, promover o desenvolvimento da apreciação estética nas coisas e nos fatos da vida. Claro, esse último também começa a ser trabalhado educativamente desde as idades mais iniciais em seus conteúdos mais elementares, ainda que também complexos.

Cheguei a pensar, apesar do que, às vezes, acredita-se que a educação nessa idade é mais essencial em relação com o ensino universitário, dado que se constitui nas bases ou cimentos daquela ou de qualquer outra formação técnica e profissional. Além disso, uma educação de qualidade nessas idades evitará que o ensino universitário se constitua no mecanismo de seleção, garantindo que um maior número de pessoas tenha acesso a esses estudos superiores e, com isso, a sociedade possa contar com uma maior quantidade de graduados do mais alto nível de estudos, portanto, de um maior desenvolvimento cultural.

Seria um luxo ter em conta, também, em um sistema com uma educação de qualidade, atenção educativa mais especializadas e individualizadas para alguns meninos e meninas que aprendem com maiores dificuldades, dado que nunca 100% dos educandos alcançam o êxito que podem alcançar e, portanto, os sistemas de educação de qualidade devem prever esses casos e situações que resultam ser muito complexas e, ainda que diminuem na medida em que se trabalhe como mencionamos, não se eliminam completamente. Também, acredito que no ativismo social e cultural que insisto deveria ser trabalhado nessa perspectiva. As universidades, as disciplinas de psicologia, pedagogia, psicopedagogia e outras correspondentes poderiam ajudar muito nesse sentido, por meio do trabalho de extensão, o que contribuiria não só para atender a esses problemas nas práticas escolares, como também para elevar o nível da formação profissional dos estudantes universitários nestas especialidades.

Quis lhes mostrar uma breve síntese da organização dos conteúdos de uma educação que pudesse promover melhor desenvolvimento do que hoje se observa nos ambientes escolares, mas, além disso, o faço com o propósito de que seja um pequeno esquema de como acredito que a educação popular e comunitária pudesse se orientar, organizar-se e se realizar, de maneira não formal ou por meio do ativismo social e cultural que, instrumentando ditos conteúdos, tentem compensar as carências dos meninos e meninas, adolescentes e jovens na América Latina e, particularmente, no Brasil.

Nesta breve análise, desejo ressaltar que a teoria histórico cultural não é uma panaceia, nem é a solução de tudo; muito há que seguir fazendo e criando para continuar trabalhando para mudar e transformar, pouco a pouco, o que nos afeta. O próprio Vygotski (1991, p. 301) nos deixou uma recomendação e um comentário que não devemos esquecer: “duvidar de tudo, criticar tudo”. Essa é a chave de todo o processo de produção de conhecimentos, visto que a história da humanidade nos mostrou que não chegamos à verdade facilmente, mas sim “bancando”. A verdade não surge *a priori* nas mentes “geniais” de alguns seres humanos, mas sim *a posteriori*, como produto do trabalho histórico, o trabalho coletivo e social de dezenas e centenas de gerações de científicos e trabalhadores orientados a fazer o que acreditam ser melhor. Assim é a história, assim é a Ciência, assim são as artes, assim é o processo de produção de conhecimentos, o trabalho social e da cultura dos seres humanos e sua história.

Diante desta realidade que tentamos trazer para vocês, só se apresenta uma possível solução: os movimentos sociais, as comunidades e povos devem pensar e criar formas alternativas de atender e educar a seus filhos e cidadãos. Como fazer isso? Com os modestos e insignificantes recursos com que seguramente se contam e em meio de uma incrível oposição a fazer e criar isto.

Os professores e educadores presentes, sem desespero, pouco a pouco, podem pensar em como criar algo que, sob sua organização e direção, possam ensinar a ler e a escrever, a calcular e a pensar crítica e explicativamente, não só a descrever os fatos e problemas. Tudo isso em meio a leituras e análises críticas das condições concretas nas que se vive, tentando explicá-las e buscar alternativas para melhorar, mudar ou transformar. O trabalho em grupo e o debate em coletivo pode ser a via idônea para promover o estudo e a busca do conhecimento mínimo necessário.

Uma educação alternativa, de origem e de natureza popular, resulta essencial pensar nela, além disso, como meio e base para uma educação política que contribua para ir criando as condições objetivas e subjetivas que são essenciais

para que se produzam as lutas necessárias para produzir as transformações e mudanças que a sociedade precisa.

O processo será de tempo e de muito trabalho, pouco a pouco e na medida em que as possibilidades vão permitindo, mas quanto mais tarde o comecemos, mais atrasará a tentativa de compensar os males que produz a educação insuficiente que existe e que não garante uma educação para todos de qualidade, produzindo analfabetismo e analfabetos funcionais que não permitem que esses seres humanos se elevem no saber de conceitos científicos e históricos para o pensamento crítico, mais reflexivo e explicativo que exige uma consciência crítica que os preparem mais adequadamente para poder compreender melhor a plenitude de suas demandas e exigências e possam lutar por elas mais conscientemente.

Penso que tudo o que estamos sofrendo nesses momentos é produto da acumulação de anos de uma educação insuficiente para nossos povos e que os governos progressistas, que durante mais de uma década trabalharam para solucionar esses problemas, não puderam chegar a alcançar os níveis de escolarização e, principalmente, de qualidade. Isso, talvez, nos alerte mais, nos coloque em condições de pensar nesses aspectos que ressaltarei nesta análise para poder idear e criar formas de trabalho e de educação alternativas que contribuam para solucionar essas insuficiências que, ao fazê-lo, contribuirão para um melhor trabalho político com o interesse de promover as lutas e os debates por esse mundo melhor que acreditamos que é possível.

OBRIGADO.

Referências

ARIAS BEATÓN, G. La Educacion Inicial y Preescolar, La Funcion Simbolica y El Signo en El Desarrollo Psiquico Humano. In: ARIAS BEATÓN, G.; LEÓN, G. F. y TROITEIRO, R. P. (Org.). *Enfoque Historico-Cultural: otros problemas de las practicas profesionales*. São Paulo: Editorial Terracota, 2017. Vol. 3, p. 257-277.

_____. Los aportes del Enfoque Histórico Cultural y la Educación Cubana. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 2, p. 23-38, jul.-dez., 2015.

ENGELS, F. Carta Engels a Bloch, 21/22 de setembro de 1890. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escogidas*. Moscou: Editorial Progreso, 1986. 3t.



- LUZ Y CABALLERO, José De La. *Obras. Aforismo Volumen I. Ediciones Imágenes Contemporáneas*. Ciudad de la Habana, Cuba. 2001.
- _____. *Obras. Escritos Educativos Volumen II. Ediciones Imágenes Contemporáneas*. Ciudad de la Habana, Cuba 2001a.
- _____. *Obras. Elencos y discursos académicos. Volumen III. Ediciones Imágenes Contemporáneas*. Ciudad de la Habana, Cuba. 2001b.
- MARTÍ, J. *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975
- MARTIN-BARÓ, I. *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA, 2005.
- _____. *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta S.A. 1998.
- MARX, C. Tesis sobre Feuerbach. In: MARX, C.; F. ENGELS. *La Ideología Alemana*. Cuba: Pueblo y Educación Ciudad de la Habana, 1982. p. 633-635.
- MARX, C.; ENGELS, F. *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx, 2011.
- _____. *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso, 1986. 3t.
- TOLEDO BENEDIT, J. *La ciencia y la técnica en José Martí*. 2. ed. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996. t. IV.
- _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1993. t. II.
- _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1991. t. I.
- _____. Interacción entre enseñanza y desarrollo. In: COLECTIVO DE AUTORES. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades*. La Habana: Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Editorial del Ministerio de Educación superior, 1988.
- ZEA, L. *El pensamiento latinoamericano*. Edición de Liliana Jiménez Ramírez, con la colaboración de Martha Patricia Reveles Arenas y Carlos Alberto Martínez López, Diciembre 2003. La edición digital se basa en la tercera edición del libro (Barcelona: Ariel, 1976) y fue autorizada por el autor para Proyecto Ensayo Hispánico y preparada por José Luis Gómez-Martínez. Se publica únicamente con fines educativos.

Este livro é resultado de um processo de reflexão acerca da educação brasileira na contemporaneidade. A obra reúne um conjunto de artigos, resultado de estudos articulados ao Grupo de Pesquisa História da Educação, da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR), vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel.

O foco é a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições na formação de professores, bem como os aspectos essenciais para a implementação da práxis revolucionária na educação.

Precisamos pensar a escola pública como espaço de socialização do saber sistematizado e acesso às camadas populares como possibilidade de superação das imposições nefastas e desumanizadoras do sistema capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica tem como desafio implementar na prática docente uma proposta pedagógica com a finalidade de alcançar os interesses da classe trabalhadora, visando à valorização da escola pública e ao interesse pela aquisição de conhecimento científico por meio da educação escolar.

Assim, os artigos trazem importantes contribuições para a educação escolar em geral, tendo em vista a necessidade de instrumentalizar profissionais da área de educação comprometidos com as necessárias intervenções perante o resgate da função social da escola e do professor na contemporaneidade.

