

57

32ª Edição Revista
+ de 155.000 exemplares vendidos

Dermeval Saviani

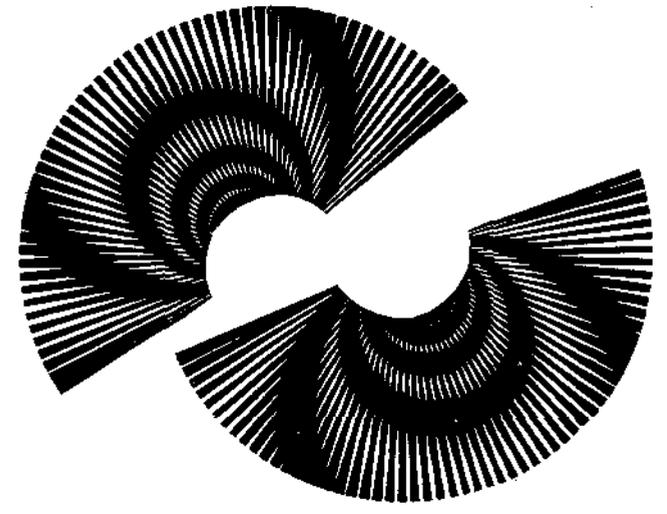
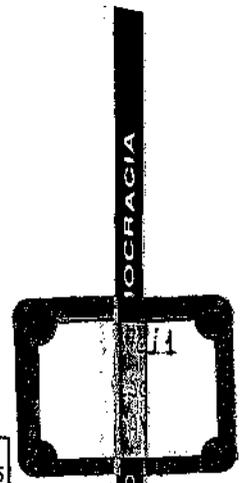
ESCOLA E DEMOCRACIA

POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO

É possível dizer que esta obra é uma contribuição significativa ao pensamento pedagógico latino-americano que expressa as transformações que sofreu nosso continente nas últimas décadas. ESCOLA e DEMOCRACIA constitui para nós uma valiosa fonte de reflexão. É um desafio. Incita-nos a valorizar e repensar criticamente nosso processo histórico. Estamos seguros que a divulgação e discussão deste livro nos ajudará a elaborar nosso próprio caminho educativo.

(Ema Julia Massera)

DERMEVAL SAVIANI



EDITORA AUTORES ASSOCIADOS

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS

Saviani, Dermeval, 1944-

Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política / Dermeval Saviani. — 32. ed. — Campinas, SP: Autores Associados, 1999. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

Bibliografia.

ISBN 85-85701-23-4

1. Auto-determinação (Educação) 2. Educação – Filosofia
3. Ensino 4. Pedagogia 5. Política e educação I. Título. II. Série.

95-5065

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

I. Educação e democracia 370.115

1ª Edição – 1983

Impresso no Brasil – Junho de 1999

Conselho Editorial:

*Casemiro dos Reis Filho, Dermeval Saviani,
Gilberta S. de M. Jannuzzi, Walter E. Garcia*

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Diretora Editorial

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Capa

Vlad Camargo

Milton José de Almeida

Copyright © 1999 by Editora Autores Associados

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS

Caixa Postal 6164 - CEP:13081-970 - Campinas - SP

Fone/Fax:(019) 289-5930

e-mail: editora@autoresassociados.com.br

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

Sumário

PREFÁCIO À 30ª EDIÇÃO.....	5
PREFÁCIO À 20ª EDIÇÃO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	13
AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA MARGINALIDADE.....	15
• O problema.....	15
• As teorias não-críticas.....	17
• As teorias crítico-reprodutivistas.....	27
• Para uma teoria crítica da educação.....	40
• <i>Post-scriptum</i>	42
ESCOLA E DEMOCRACIA I – A TEORIA DA CURVATURA DA VARA.....	47
• O homem livre.....	49
• A mudança de interesses.....	52
• A falsa crença da Escola Nova.....	53
• Ensino não é pesquisa.....	56
• A Escola Nova não é democrática.....	59
• Escola Nova: a hegemonia da classe dominante.....	60

descontinuidade da política educacional, os vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a consequente precariedade da educação pública.

A década de 90 surge, assim, marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea "boa vontade pública".

Nesse contexto não deixa de ser reconfortante o fato de que este livro, que se constitui ao mesmo tempo como denúncia das formas disfarçadas de discriminação educacional e anúncio de uma pedagogia superadora das desigualdades, tenha atingido 30 edições, quase um terço delas já nessa difícil década de 90.

Efetivamente, se as condições se tornaram adversas, esse fato, em lugar de nos levar ao desânimo como infelizmente tende a acontecer, deve nos conduzir a ampliar a nossa capacidade de luta, organizando-nos mais fortemente e atuando decisivamente no interior das escolas e junto ao Estado no sentido de transformar em verdade prática a consciência, já consensual, da importância estratégica da educação e da urgência da resolução de seus problemas.

Que esse livro continue a auxiliar os educadores de todos os níveis e de todas as regiões deste país em sua luta tenaz por uma educação de qualidade acessível a todos os brasileiros, é a única recompensa que almeja o seu autor.

Campinas, 19 de março de 1996.

Dermeval Saviani

Prefácio à 20ª edição

A primeira edição deste livro data de setembro de 1983. Portanto, em pouco mais de quatro anos se esgotaram 19 edições, cada uma delas com tiragem de 5.000 exemplares. A acolhida vem sendo, pois, calorosa, chegando mesmo alguns leitores a revelar grande entusiasmo por este trabalho.

A par da grande acolhida (e talvez mesmo por causa dela), surgiram também algumas críticas. Obviamente, esta obra não está isenta de limitações e defeitos. A julgar pelos depoimentos dos leitores, o reconhecimento de limitações não obscurece os méritos que o trabalho contém.

Assim, o primeiro texto, se não esgota a temática que aborda, constitui uma síntese clara e didática das principais teorias da educação, o que tem sido sobremaneira útil aos educadores ajudando-os na compreensão de sua prática e permitindo-lhes situarem-se mais claramente no universo pedagógico. Os próprios críticos têm se beneficiado dessa síntese já que nela se apóiam, o que implica um endosso da classificação e análise das teorias pedagógicas aí apresentadas.

O segundo texto tem um caráter preparatório para a teoria crítica da educação que fora apenas anunciada no texto anterior e cujo esboço é objeto da exposição efetuada no terceiro texto. Trata-se de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico do que no aspecto gnosiológico. Por is-

so, *mutatis mutandis*, vale para ele a observação feita por Gramsci a propósito da crítica de Croce à concepção marxista de "superestrutura ideológica": "Quando, por razões 'políticas', práticas, para tornar um grupo social independente da hegemonia de um outro grupo, fala-se de 'ilusão', como é possível – de boa-fé – confundir uma linguagem polêmica com um princípio gnosiológico?" (Gramsci, 1978: 261). A par dos limites ligados ao caráter polêmico, a exposição contém também defeitos de estilo derivados do fato de ser transcrição direta de uma fala não baseada em texto escrito. Daí o tom oral de que está impregnada. O mérito do texto é antes heurístico do que analítico. Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica. O leitor encontra aí um estímulo para um ajuste de contas consigo mesmo ante as tendências pedagógicas com as quais tem se envolvido.

Se na polêmica avulta a questão da Escola Nova, isto não deve induzir a equívocos. Este não é um livro contra a Escola Nova enquanto tal. É, antes, um livro contra a pedagogia liberal burguesa. Por isso, enganam-se aqueles que imaginam que, por efetuar a crítica à Escola Nova, o autor desta obra estaria de algum modo reabilitando a pedagogia burguesa. Ora, não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. Aliás, isso está formalmente explícito no terceiro texto. Entretanto, enquanto proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes. Do ponto de vista do proletariado a luta hegemônica implica o processo inverso: "Trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses dominados" (Saviani, 1980: 10-11).

Dessa forma, a denúncia da Escola Nova é apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia burguesa de inspiração liberal e o âmbito da pedagogia socialista de inspiração marxista. Aliás, não foi outro o comportamento do próprio Marx que, em 1848, ao se engajar na luta política dos trabalhadores na Alemanha não se negou a participar do Movimento Democrático sob a condição, porém, de deixar sempre explícita a diferença entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas (cf. Fedosseiev *et alii*, 1983: 190). De minha parte, tenho procurado sistematicamente estabelecer esta diferenciação como pode ser comprovado de forma recorrente em meus diferentes trabalhos. Dentre eles, cito como exemplo o texto "A defesa da escola pública" que deveria integrar este livro, o que não ocorreu por falta de espaço – e esta é outra limitação da presente obra. No referido texto me empenho em demarcar a perspectiva burguesa da perspectiva socialista, explicitando os limites da concepção liberal na defesa da escola pública e registrando como o próprio movimento popular acabou por cair na armadilha da "ilusão liberal" (Saviani, 1984: 10-25).

É esse e não outro o sentido que assume neste livro a crítica à Escola Nova. Nesse contexto chegam a soar um tanto deslocadas as abordagens que, provocadas por este trabalho, pretendem reabilitar a Escola Nova a partir da perspectiva proletária.

Demarcadas as perspectivas, feita a crítica da visão liberal burguesa, os elementos progressistas desarticulados da concepção dominante são, no terceiro texto, articulados no âmbito da perspectiva pedagógica correspondente aos interesses da classe trabalhadora. Ainda que não se tenha podido explorar e aprofundar suas diversas implicações, avança-se aí decididamente na formulação de uma teoria crítica (não-reprodutivista) da educação a qual, como foi assinalado no final do primeiro texto, só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (cf. p. 41).

O último texto, "Onze teses sobre educação e política", procura situar o debate pedagógico muito além dos acanhados limites geralmente marcados pela repetição de *slogans* esvaziados de conteúdo. Com efeito, sem perder de vista a realidade concreta da sociedade de classes, projetou-se a reflexão para o horizonte de possibilidades, isto é, para o momento da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, o momento da constituição da sociedade sem classes, momento catártico por excelência em que toda a sociedade humana se reencontra consigo mesma. A alguns leitores parece ter escapado tal intento, talvez em razão do caráter lapidar das teses formuladas e da economia das explicações apresentadas (seria este outro defeito do livro?). A questão do "desaparecimento do Estado" permite ilustrar esse ponto. No texto afirmo: "Sabe-se que não se trata de destruir o Estado; ele simplesmente desaparecerá por não ser mais necessário" (cf. p. 96). Obviamente, o contexto aí é o da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, portanto, a passagem do socialismo ao comunismo que significa o advento da sociedade sem classes. Conseqüentemente, o Estado que fora utilizado pelo proletariado como instrumento de transição para a sociedade sem classes, ao ser esta consolidada, perde a razão de ser e desaparece.

Que dizer então da interpretação que considera a colocação supra como indicadora de que o Estado burguês não é destruído mas consente no seu desaparecimento? Antes de qualquer outra consideração, cabe registrar que tal interpretação não corresponde ao que foi registrado no texto. Com efeito, lá está escrito: "sabe-se que não se trata de destruir o Estado"; e não: "sabe-se que não se trata de destruir o Estado *burguês*". Nesse ponto da reflexão supõe-se já superada a sociedade burguesa. Ora, a revolução socialista (proletária) não destrói o Estado em si mesmo. Ao conquistar o poder, o proletariado, através do mesmo ato revolucionário, destitui (destrói) o Estado burguês e constitui o Estado proletário. Como falar, nessa nova situação, de destruição do Estado? Quem destruirá o Estado proletário? Não será uma outra

classe, pois com a conquista do poder pelo proletariado, que é a classe cujo domínio consiste na superação das classes, já não há outra classe que a ele se possa contrapor como historicamente progressista. Seria, então, o próprio proletariado? Na verdade, não se trata já da destruição do Estado. Uma vez cumprido o papel de instrumento coercitivo para inviabilizar as tentativas de restauração do poder burguês, o Estado (sociedade política), não sendo mais necessário, desaparecerá.

A concepção acima exposta é encontrada reiterativamente nos escritos de Marx, resultando, assim, um contrasenso invocar esse autor para desautorizar a linha de reflexão por mim desenvolvida (cf. Marx, s. d.: 38; Marx, 1974: 80 e 90; Marx, 1968: 47-8; Marx, 1984: 62-8). Para economia deste prefácio, cito apenas o final de *A miséria da filosofia*: "Somente numa ordem de coisas em que não existem mais classes e antagonismos entre classes as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas" (Marx, 1985: 160). O mesmo se diga de Gramsci: "O fim do Estado sublinhado por Marx e Lênin é concebido por Gramsci como a absorção, pela sociedade civil, da sociedade política que, numa sociedade sem classes, está destinada à extinção na proporção e na medida em que se harmonizam os interesses do proletariado e os interesses do conjunto do corpo social" (Grisoni & Maggiori, 1973: 177-8). Nas palavras do próprio Gramsci: "A classe burguesa está 'saturada'; não só não se amplia, mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, em virtude de terem eles completado a sua missão e de terem sido absorvidos pela Sociedade Civil" (Gramsci, 1976: 147). E, mais adiante: "O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo

de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil)" (Gramsci, 1976: 149).

Para esta edição foi feita uma revisão de todo o trabalho corrigindo-se algumas falhas de impressão ao mesmo tempo em que se procurou minorar os defeitos de estilo do segundo texto.

Agradecendo a confiança dos leitores espero que os esclarecimentos deste prefácio os ajudem a melhor compreender as posições assumidas pelo autor. Os comentários feitos tiveram apenas essa intenção, não cabendo, pois, interpretá-los como resposta às objeções dos críticos. Pelo respeito que merecem os colegas que valorizaram este trabalho com suas apreciações, cabe considerá-las uma a uma de forma detida. Como não é possível fazer isso num simples prefácio, tais considerações são remetidas para outro momento e outro lugar.

São Sepé (RS), 26 de janeiro de 1988

O Autor

Apresentação

Este pequeno livro foi organizado da seguinte maneira: o primeiro texto reproduz o artigo "As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina" publicado originalmente em *Cadernos de Pesquisa*, nº 42, agosto/82, da Fundação Carlos Chagas.

Os textos seguintes, *Escola e Democracia (I)* e *Escola e Democracia (II)* reproduzem, respectivamente, os artigos "Escola e democracia ou a 'teoria da curvatura da vara' ", *ANDE*, 1981 e "Escola e democracia: para além da 'teoria da curvatura da vara' ", *ANDE*, 1982.

O último texto, *Onze teses sobre Educação e Política*, foi escrito especialmente para integrar a presente publicação. Seu objetivo é encaminhar, de modo explícito, a discussão das relações entre educação e política já que aí reside a questão central que atravessa de ponta a ponta o conteúdo deste livro.

Dada a estreita conexão entre os artigos acima mencionados, tem havido uma tendência a estudá-los conjuntamente, o que, entretanto, tem sido obstado pelas dificuldades em encontrá-los disponíveis nas livrarias. A decisão de reuni-los numa mesma publicação atende, assim, à solicitação de diversos leitores no sentido de contornar aquelas dificuldades.

ESCOLA E DEMOCRACIA II – PARA ALÉM DA TEORIA DA CURVATURA DA VARA.....	69
• Pedagogia nova e pedagogia da existência.....	71
• Para além das pedagogias da essência e da existência.....	73
• Para além dos métodos novos e tradicionais.....	76
• Para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula.....	85
• Conclusão: a contribuição do professor.....	88
 ONZE TESES SOBRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA.....	91
 BIBLIOGRAFIA GERAL.....	103

Prefácio à 30ª edição

Quando essa obra foi lançada a sociedade brasileira passava por uma fase de grande mobilização. Estávamos no início da década de 80 e os primeiros frutos das lutas pela democratização começavam a ser colhidos. Em 1983 tomavam posse os governadores de Estado eleitos diretamente, após quase 20 anos de eleições indiretas controladas pelo regime militar instalado no poder em consequência do golpe de 1964. “Escola e Democracia” vinha a público em setembro de 1983 e começavam-se as articulações em torno da campanha pelas eleições diretas para presidente da República, campanha essa que seria o fato político mais saliente de 1984.

No contexto indicado era intensa a mobilização dos educadores, carregada de expectativas favoráveis. Esperava-se que, no quadro das transformações políticas, a educação encontraria canais adequados para se desenvolver no sentido da universalização da escola pública, garantindo um ensino de qualidade a toda a população brasileira. Ensaios nessa direção foram tentados por alguns governos estaduais e municipais, mas os desdobramentos da transição democrática no âmbito da chamada “Nova República” não corresponderam àquelas expectativas educacionais. Em verdade, o referido processo de transição acabou sendo dominado pela “conciliação das elites”, mantendo-se a

Esperamos que este livro, a exemplo dos artigos que lhe deram origem, continue a auxiliar professores e alunos na busca de uma compreensão mais sistemática e crítica das diferentes teorias da educação.

Finalmente, aproveitamos a oportunidade para agradecer a *Cadernos de Pesquisa*, Revista de estudos e pesquisas em Educação, da Fundação Carlos Chagas e ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação pela anuência à inclusão dos artigos na presente obra.

São Paulo, setembro de 1983.

DERMEVAL SAVIANI

AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA MARGINALIDADE

O PROBLEMA

De acordo com estimativas relativas a 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina" (Tedesco, 1981: 67). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram *a priori* marginalizadas dela.

O simples dado acima indicado lança de imediato em nossos rostos a realidade da marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização. Como interpretar esse dado? Como explicá-lo? Como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação?

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos.

Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.

Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Ora, percebe-se facilmente que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade. Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existe, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas”.

AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

A PEDAGOGIA TRADICIONAL

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos,

ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, "redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política" (Zanotti, 1972 : 22-3).

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – a escola tradicional – se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto. É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os "anormais" (ver, por exemplo, Decroly e Montessori). A partir das experiências levadas a efeito com crianças "anormais" é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de "anormalidade biológica" construído a partir da constatação de

deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de "anormalidade psíquica" detectada através dos testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais. Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os "anormais", isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a "anormalidade" não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade. Esta está marcada pela desadaptação ou desajustamento, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-direti-

vismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Para funcionar de acordo com a concepção acima exposta, obviamente a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação. Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educado-

res acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o 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 freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino" ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante" (Saviani, 1980).

Cabe assinalar que o papel da "Escola Nova" acima descrito se manifestou mais nitidamente no caso da América Latina. Em verdade, na maioria dos países dessa região os sistemas de ensino começaram a assumir feição mais nítida já no século atual, quando o escolanovismo estava largamente disseminado na Europa e principalmente nos Estados Unidos, não deixando, em conseqüência, de influenciar o pensamento pedagógico latino-americano. Portanto, a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as "deficiências" da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos.

A PEDAGOGIA TECNICISTA

Ao findar a primeira metade do século atual, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de "Escola Nova Popular", cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual

nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

O fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de "pedagogia tecnicista". Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

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

Cumprir notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova os meios são dis-

postos e estão à disposição da relação professor-aluno, estando, pois, a serviço dessa relação, na pedagogia tecnicista a situação se inverte. Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema. Como o sistema comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações; como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema – cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que, se para a pedagogia tradicional a questão central é

aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

À teoria pedagógica acima exposta corresponde uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planejadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas de como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas alocadas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente através do preenchimento de formulários. O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

A situação acima descrita afetou particularmente a América Latina já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Por outro lado sabe-se que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nesses países tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a venda de ar-

tefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos (cf. Mattelart, 1976 e s.d.).

AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Como já assinaléi, o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo eu as denominei de "teorias não-críticas". Inversamente, as teorias do segundo grupo – que passarei a examinar – são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas". Tais teorias contam com um razoável número de representantes e se manifestam em diferentes versões. Há, por exemplo, os chamados "radicais americanos" cujos principais representantes são Bowles e Gintis, através do livro *Schooling in Capitalist America* (1976) que podem ser classificados nesse grupo de teorias. Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora. Entretanto, atualmente ela se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

Em que pesem as diferentes manifestações, considero que, no âmbito desse grupo, as teorias que maior repercussão tiveram e que alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes:

- a) "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica";
- b) "teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)";
- c) "teoria da escola dualista".

A seguir comentarei brevemente cada uma delas.

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Esta teoria está desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). A obra é constituída de dois livros. No Livro I, fundamentos de uma teoria da violência simbólica, a teoria é sistematizada num corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema analítico-dedutivo. O Livro II expõe os resultados de uma pesquisa empírica levada a cabo pelos autores no sistema escolar francês em um de seus segmentos, qual seja, a Faculdade de Letras. Como as análises do Livro II podem ser consideradas como aplicações a um caso historicamente determinado dos princípios gerais enunciados no Livro I, ainda que tenham servido, ao mesmo tempo, como ponto de partida para a construção dos princípios do Livro I, minha exposição se limitará ao conteúdo do Livro I.

O arcabouço do Livro I constitui, mais do que uma sociologia da educação, uma sócio-lógica da educação. Isto porque não se trata de uma análise da educação como fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar. Trata-se de uma

teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas conseqüências particulares. Por isso, cada grupo de proposições começa sempre por um enunciado universal (todo poder de violência simbólica..., toda ação pedagógica etc.) e termina por uma aplicação particular, expressa através da fórmula "uma formação social determinada...". Por outro lado, no intuito de preservar a validade universal da teoria, os autores têm o cuidado de utilizar sempre a expressão "grupos ou classes", jamais se referindo apenas às classes simplesmente; o que indica que a validade da teoria não pretende se circunscrever apenas às sociedades de classes mas se estende também às sociedades sem classes que porventura tenham existido ou venham a existir. Em suma, o axioma fundamental (proposição zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, se aplica ao sistema de ensino que é definido, pois, como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4) através de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3).

Por que violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. É essa a idéia central contida no axioma fundamental da teoria. Senão vejamos o seu enunciado: "Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força" (Bourdieu & Passeron, 1975: 19).

Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz

e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural).

A violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Daí o subtítulo da obra: "elementos para uma teoria de sistema de ensino". Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP), isto é, um "poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima" (Bourdieu & Passeron, 1975: 27).

A referida ação pedagógica que se exerce através da autoridade pedagógica (AuP) se realiza através do Trabalho Pedagógico (TP) entendido "como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado" (Bourdieu & Passeron, 1975: 44).

Para a compreensão do sistema de ensino é de fundamental importância a distinção entre trabalho pedagógico (TP) primário (educação familiar) e trabalho pedagógico secundário, cuja forma institucionalizada é o trabalho escolar (TE). Como os autores indicam no "escolio" da proposição 1,

"reservou-se a seu momento lógico (proposições de grau 4) a especificação das formas e dos efeitos de uma ação pedagógica que se exerce no quadro de uma instituição escolar; é somente na última proposição (4.3) que se encontra caracterizada expressamente a AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima" (Bourdieu & Passeron, 1975: 20-1).

A proposição 4.3 sintetiza, pois, de modo exaustivo, o conjunto da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica. Vale a pena, então, apesar de sua extensão, transcrevê-la integralmente: "Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)" (Bourdieu & Passeron, 1975: 75).

Portanto, a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.

Como interpretar, nesse quadro, o fenômeno da marginalidade?

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

Eis a função logicamente necessária da educação. Não há, pois, outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma através da qual ela dissimula, e por isso cumpre eficazmente, a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes.

"É pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetiva e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas AP dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico)" (Bourdieu & Passeron, 1975: 22).

Eis por que Snyders resumiu sua crítica a essa teoria na seguinte frase: "Bourdieu-Passeron ou a luta de classes impossível" (Snyders, 1977: 287).

TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (AIE)

Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser é levado a distinguir no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Pri-

sões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que ele enumera provisoriamente, da seguinte forma:

- AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas),
 - O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
 - O AIE familiar,
 - O AIE jurídico,
 - O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
 - O AIE sindical,
 - O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.),
 - O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.)"
- (Althusser, s.d.: 43-4).

A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto que, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (Althusser, s.d.:46-7).

O conceito "Aparelho Ideológico de Estado" deriva da tese segundo a qual "a ideologia tem uma existência material". Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais (Althusser, s.d.: 88-9).

Em suma, a ideologia se materializa em aparelhos: os aparelhos ideológicos de Estado.

A partir desses instrumentos conceituais, Althusser (s/d.:60) avança a tese segundo a qual "o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar*".

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante

anos a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante (Althusser, s.d.: 64).

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os "pequeno-burgueses de toda a espécie" (Althusser, s.d.: 65).

Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos "agentes da exploração" (no sistema produtivo), dos "agentes da repressão" (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos "profissionais da ideologia" (nos Aparelhos Ideológicos de Estado) (Althusser, s.d.: 65)

Em todos os casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista. Nas palavras de Althusser (s.d.: 66): "é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados".

Nesse contexto, como se coloca o problema da marginalidade? O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não-críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras.

No entanto, diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser (s/d.: 49) não nega a luta de classes. Ao contrário, chega mesmo a afirmar que "os AIE podem ser não só o alvo mas também o /oca/ da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes".

Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito. O parágrafo um tanto longo que me permito transcrever, fundamenta essa conclusão: "Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos" (Althusser, s.d.: 67-8).

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971). Chamo de "teoria da escola dualista" porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Os autores procedem de modo didático, enunciando preliminarmente as teses básicas que sucessivamente passam a demonstrar. Assim, na primeira parte, após dissipar as "ilusões da unidade da escola" formulam seis proposições fundamentais que passarão a demonstrar ao longo da obra:

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária-superior (rede S.S.).
2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária-profissional (rede P.P.).
3. Não existe terceira rede.
4. Estas duas redes constituem, pelas relações que as definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho *ideológico* do Estado capitalista.
5. Enquanto tal, este aparelho *contribui, pela parte que lhe cabe*, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante.
6. É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a *existência* das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os *mecanismos* de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos" (Baudelot & Establet, 1971: 42).

Através de minuciosa análise estatística os autores se empenham em demonstrar, na segunda parte, as três primeiras proposições, isto é, a existência de apenas duas redes de escolarização: as redes PP e SS. A quarta proposição é objeto das terceira e quarta partes; na terceira parte se procura pôr em evidência que "é a mesma ideologia dominante que é imposta a todos os alunos sob formas necessariamente incompatíveis"; na quarta parte se demonstra que a divisão em duas redes atravessa o aparelho escolar em seu conjunto, portanto, desde a escola primária, contrariamente

às aparências de unidade da escola primária. Mais do que isso, afirmam os autores que "é na escola primária que o essencial de tudo o que concerne ao aparelho escolar capitalista se realiza". Finalmente, a quinta parte é dedicada à demonstração das duas últimas proposições evidenciando, então, que "o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista" (Baudelot & Establet, 1971: 47).

Importa refer que, nesta teoria, é retomado o conceito de Althusser ("Aparelho Ideológico de Estado") definindo-se o aparelho escolar como "unidade contraditória de duas redes de escolarização" (Baudelot & Establet, 1971: 281).

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o distorção da ideologia proletária.

Vê-se, pois, a especificidade dessa teoria. Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência *fora* da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico *da burguesia* e a serviço de seus interesses. O parágrafo abaixo transcrito é extremamente esclarecedor a respeito: "A contradição principal existe bru-

almente *fora* da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado: ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração. Como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos *exteriores* à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está *presente em pessoa* na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é *visada no horizonte* pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa" (Baudelot & Establet, 1971: 280).

No quadro da "teoria da escola dualista" o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalá-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burgue-

sa. Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.

Pode-se, pois, concluir que, se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. Eis por que Snyders (1977: 338-44) resume sua crítica à teoria da escola dualista com a expressão: "Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil".

Ao terminar esse rápido esboço relativo às teorias crítico-reprodutivistas cumpre assinalar que, obviamente, tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina tendo alimentado ao longo da década de 70 uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de

superação do problema da marginalidade nos países da região.

PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

O leitor terá notado que, quando me referi às teorias não-críticas após expor brevemente o conteúdo de cada uma, procurei mostrar a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica veiculada pela teoria. Já em relação às teorias crítico-reprodutivistas isto não foi feito. Na verdade estas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais.

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real.

No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

O problema permanece, pois, em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos de escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dominados? Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (Limiteme aqui a afirmar a possibilidade dessa teoria, já que escapa aos objetivos desse artigo o desenvolvimento da mesma).

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é ne-

cessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. O leitor encontrará um esboço dessa teoria no texto "Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara", neste livro, pp. 69-89.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

POST-SCRIPTUM

Os leitores certamente terão estranhado que, ao longo de um texto versando sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade, não apareceu uma palavra sequer sobre a "teoria da educação compensatória". Tal estranheza parece procedente já que, se há alguma proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade, esta é a chamada educação compensatória. Com efeito, não é exatamente a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas "crianças carentes" que constitui a razão de ser da educação compensatória? Não é a educação compensatória a estratégia acionada para superar o problema da marginalidade na medida em que propõe nivelar as pré-condições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças carentes?

Entretanto, devo dizer que não considero a educação compensatória uma teoria educacional seja no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta de-

terminada proposta pedagógica (como ocorre com as teorias não-críticas), seja no sentido de explicitar os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação explicando, em conseqüência, as suas funções (como no caso das teorias crítico-reprodutivistas) seja, ainda, no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade (como será o caso de uma teoria crítica da educação).

A meu ver, a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização nos permite compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no

poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A conseqüência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Essas constatações me levaram à conclusão de que a própria expressão "educação compensatória" coloca o problema em termos invertidos, isto é, o termo que aparece como substantivo deveria ser o adjetivo e vice-versa. Portanto, se se quer compensar as carências que caracterizam a situação de marginalidade das crianças das camadas populares, é preciso considerar que há diferentes modalidades de compensação: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar etc. Neste quadro, constatada a existência de deficiências especificamente educacionais, caberia se falar não em educação compensatória (atribuindo-se à educação a responsabilidade de compensar todo tipo de deficiência) mas em compensação educacional. E aqui fica, finalmente, evidenciada a não-autonomia teórica da "educação compensatória", uma vez que a exigência de tratamento diferenciado, de respeito às diferenças individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem bem como a ênfase na diversificação metodológica e técnica, no sentido de suprir as carências dos educandos, são preocupações próprias do tipo de teoria denominada neste texto de "pedagogia nova".

No contexto da América Latina, a tendência atualmente em curso (freqüentemente reforçada pelo patrocínio de organismos internacionais) de difusão da educação compensatória com a conseqüente valorização da pré-escola entendida como mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau deve, pois, ser submetida a crítica. Com efeito, tal tendência acaba por se configurar numa nova forma de

contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente. Exemplo eloqüente desse desvio é o caso da cidade de São Paulo, onde, após dez anos de merenda escolar, os índices de fracasso escolar na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, em lugar de diminuir, aumentaram em 6%.

Cumpra, pois, não tergiversar. Não se trata de negar a importância dos diferentes programas de ação compensatória. Considerá-los, porém, como programas educativos implica um afastamento ainda maior, em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo.

ESCOLA E DEMOCRACIA I

A teoria da curvatura da vara

O tema desta exposição¹ é a *Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de 1º grau*. Parece-me à primeira vista, que poderíamos fazê-lo de duas maneiras: abordarmos a questão da organização da escola de 1º grau, e aí então colocaríamos ênfase nas atividades-meio, focalizando o papel do diretor, suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores, assim por diante, chegando em seguida ao professor e aos alunos. Neste caso o enfoque estaria nas atividades-meios, ou seja, na organização. A outra forma de abordar seria enfatizar as atividades-fins, e nesse sentido examinar mais propriamente como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos. Bem, é melhor me preocupar com as atividades-fins e deixar à margem a questão da organização da escola de 1º grau. Enfatizarei justamente a problemática do ensino que se desenvolve no interior da escola de 1º grau, pensando que funções políticas esse ensino desempenha. Já que a abordagem é política, vou logo me colocar no coração do político.

1. Exposição oral apresentada no Simpósio "Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau", 1ª CBE, São Paulo, 31-03-1980.

Nesse sentido, farei uma exposição centrada em três teses. Enunciarei para vocês as três teses, que vou apenas comentar rapidamente; em seguida, extrairéi delas algumas conseqüências para a educação brasileira e complementarei com um apêndice. Para retirar o *suspense* sobre a forma da minha exposição, eu já antecipo quais são as teses e também qual é o apêndice. Vejam bem, todas elas são teses políticas; no entanto, a primeira, por ser mais geral, eu a considero uma tese filosófico-histórica. Poderíamos enunciá-la da seguinte maneira: "do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência".

Uma segunda tese, que se articula com essa, é uma tese que eu chamaria pedagógico-metodológica, e a enuncio assim: "do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos".

Vejam, então, que estou me colocando diretamente no coração do político. Estou enunciando teses; isso significa posições, e posições polêmicas. Dessas duas teses eu retiro uma terceira, que, portanto, opera como uma conclusão das duas primeiras. As duas primeiras funcionam como premissas para extrair uma terceira tese conclusiva. Essa é uma tese especificamente política, de política educacional. Eu a enuncio da seguinte maneira: "de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática".

Bem, essa terceira tese eu derivo das duas primeiras. Em seguida examinaremos as conseqüências disso na educação brasileira, e por último farei referência a um apêndice. Nesse apêndice farei uma pequena consideração sobre a "teoria da curvatura da vara". Eu não sei se a teoria da curvatura da vara é conhecida. Ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta

colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto".

Com essa teoria da curvatura da vara, completarei este texto.

A impossibilidade de desenvolver todas as teses acima colocadas faz com que eu apenas as enuncie para, em seguida, tirar algumas conseqüências e, a partir delas, provocar um debate e, mais do que isso, deixá-las para serem exploradas mais profundamente em outros trabalhos. Entre parênteses, eu acrescentaria apenas que essas teses derivam de uma reflexão relativamente amadurecida, que venho desenvolvendo há algum tempo. Alguma coisa já tenho até exposto em alguns textos ou palestras.

Quanto à primeira tese, "do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência", o que eu quero dizer com isso é, basicamente, o seguinte: nós estamos hoje, no âmbito da política educacional e no âmbito do interior da escola, na verdade nos digladiando com duas posições antitéticas e que, via de regra, convencionalmente são traduzidas em termos do novo e do velho, da pedagogia nova e da pedagogia tradicional. Essa pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência. O que isso significa do ponto de vista histórico-filosófico?

O HOMEM LIVRE

Se nós voltarmos à antigüidade grega, vamos verificar que, em verdade, a filosofia da essência não implicava maiores problemas lá, e a pedagogia que decorria dessa filosofia, por sua vez, não implicava problemas políticos muito sérios, na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres. Então, o problema do escravismo, sobre o qual

se assentava a produção da sociedade grega, fica descartado e nem era um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico.

Durante a Idade Média, essa concepção essencialista recebe uma inovação, que diz respeito justamente à articulação da essência humana com a criação divina; portanto, ao serem criados os homens segundo uma essência predeterminada, também já seus destinos eram definidos previamente; conseqüentemente, a diferenciação da sociedade entre senhores e servos já estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana. Então, a essência humana justificava as diferenças.

Ora, coisa diversa vem a ocorrer na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. Nesse momento a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não-essencial, mas, social e acidental, portanto, histórica. Vejam que toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história. Ora, naquele momento, a burguesia se colocava na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como conseqüência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade, que se vai postular a reforma da sociedade. Lembrem-se, de passagem, de Rousseau. O que defendia Rousseau? Que tudo é bom enquanto sai do autor das coisas. Tudo degenera quando passa às mãos dos homens.

Em outros termos, a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades (vejam o *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*) são geradas pela sociedade. Ora, esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a idéia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais, configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria que ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual.

Vejam então como é que se tece todo o raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre de vendê-la ou não, de vendê-la a este ou aquele, de vender, então, a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles

consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

A MUDANÇA DE INTERESSES

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Eis, em síntese, o que eu quis dizer com a minha *primeira tese*, tese filosófico-histórica, "do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência".

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora.

A FALSA CRENÇA DA ESCOLA NOVA

A segunda tese eu enunciei da seguinte forma: "do caráter científico do método tradicional, e do caráter pseudo-científico dos métodos novos".

Vejam que no fundo as minhas teses estão indo contra a tendência corrente, contra a tendência dominante. E por que isso? Porque, vejam bem, tanto na primeira tese, como veremos agora na segunda, o que em verdade a burguesia faz, ao defender a posição que corresponde aos seus interesses, é contrapô-la ao momento anterior. Assim, no caso da pedagogia da existência e da essência, a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval. Nesse sentido, ela deixa de assumir a pedagogia da essência como uma construção dela própria. Veremos agora, em relação ao método, como essa questão se coloca de modo também bastante claro. Eu vou especificar um pouco mais a questão do método, porque diz respeito justamente ao modo como a gente trabalha no interior da própria escola, no interior da sala de aula. E aqui nós poderíamos nos lembrar, já diretamente, do movimento da

Escola Nova, que pintou o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval. Basta nós nos lembrarmos, por exemplo, de Kilpatrick, *Educação para uma civilização em mudança*, onde ele vai caracterizar a civilização que foi se construindo com base no surgimento da ciência moderna a partir do Renascimento como sendo a civilização em mudança. Nesse sentido, os métodos tradicionais são remetidos para a Idade Média, e, portanto, para um caráter pré-científico, e mesmo anticientífico ou seja, dogmático. Ora, no entanto, essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola re-dentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

O que estou querendo enfatizar com isto é que esse método tradicional foi constituído após a revolução industrial, contrariamente, portanto, ao argumento que os escolanovistas comumente levantam de que a revolução industrial transformou a sociedade, determinou uma sociedade não mais estática, em mudança contínua, que essa revolução industrial, que tem seu fundamento na ciência, não teve sua contrapartida na educação, que continuou sendo pré-científica, seguindo lemas medievais. Daí a razão do método novo proclamar-se científico, proclamar-se instrumento de introdução da ciência na atividade educativa e, em conseqüência, colocar a educação à altura do século, à altura da época. No entanto, esse ensino dito tradicional se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o

passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. Eu acho que esse ponto precisa ser explicitado um pouco melhor.

No ensino herbartiano, o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; a assimilação, portanto o terceiro passo, ocorre por comparação, daí por que eu o denominei assimilação-comparação — a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho. Esses três passos correspondem, no método científico indutivo, ao momento da observação. Trata-se de identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos. O passo seguinte, o da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. Ora, no método indutivo, o momento da generalização não é outra coisa senão a subsunção, sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinada classe de fenômenos, de todos os elementos (observados ou não), que integram a mesma classe de fenômenos. O passo da aplicação, que é o quinto passo do método herbartiano, coincide, via de regra, com as "lições para casa". Fazendo os exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Trata-se de verificar através de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se ele efetivamente assimilou o que foi ensinado. Corresponde, pois, ao momento da confirmação, no caso do método científico, uma vez que, se o aluno aplicou corretamente os co-

nhcimentos adquiridos, se ele acertou os exercícios, a assimilação está confirmada. Pode-se afirmar que ao ensino correspondeu uma aprendizagem. Por isso, a preparação da lição seguinte começa com a recapitulação da anterior, o que é feito normalmente mediante a correção da lição de casa. Eis, pois, a estrutura do método tradicional; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizeram corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento.

Cabe aqui perguntar: por que o movimento da Escola Nova tendeu a classificar como pré-científico, e até mesmo como anticientífico, dogmático, o método aqui citado? Acredito que demonstrei a sua cientificidade. Mas vamos tentar agora responder a essa pergunta. A Escola Nova deve ter suas razões.

ENSINO NÃO É PESQUISA

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer uma atividade – vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõem simetricamente aos passos do ensino

tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Vê-se, pois, que o ensino novo basicamente se funda nessa estrutura: ele começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem à cata de dados, dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, bibliográficos, dados de campo etc. Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formulada a hipótese, é preciso passar à experimentação, é preciso testar essa hipótese. São esses os cinco passos do método novo. Diferentemente disso, o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto que os métodos novos se centram no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, se centra nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, se privilegiam os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, se privilegiam os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos.

Bem, acho que, isto posto, um e outro método, uma e outra pedagogia, estão indicadas também as razões de cien-

tificidade de uma e de outra. Mas, que conseqüências isso tem?

Vejam que com essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. Daí o meu prefixo pseudo ao científico dos métodos novos. Eu vou tentar explicar um pouquinho ainda isso. Por que é que o ensino era empobrecido e ao mesmo tempo se inviabilizava a pesquisa?

Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí me parece que está uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí que está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido, e isso é um negócio muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de "mentirinha", da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o ma-

nancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade. Creio que está demonstrada a minha segunda tese, isto é, o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos.

A ESCOLA NOVA NÃO É DEMOCRÁTICA

Destas duas teses, eu vou, então, extrair a *terceira*, que é aquela conclusão segundo a qual quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

Parece-me que, como diziam os escolásticos, *conclusio patet*, isto é, essa tese é evidente depois do que foi explicitado em relação às duas primeiras, porque, obviamente, nós sabemos que, em relação à pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. Os pais das crianças pobres têm uma consciência

muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade.

É nesse sentido que digo que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Ora, na explicação da minha primeira tese, eu tinha indicado que a burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Conseqüentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade.

ESCOLA NOVA: A HEGEMONIA DA CLASSE DOMINANTE

Passemos, enfim, às conseqüências para a situação educacional brasileira.

Vou tomar dois momentos para ilustrar: o primeiro momento seria aí em torno da década de 30 e o segundo seria da década de 70, mais exatamente uma referência à reforma do ensino instituída pela Lei n.º 5.692 para verificar como é que ela se enquadra nesse esquema mais amplo de compreensão e como é que ela interferiu no interior da escola do ponto de vista político, determinando que, interiormente, as escolas cumprissem certas funções políticas.

Em relação ao momento de 30, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 34. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de "os meios de comunicação de massa" e "as tecnologias de ensino". Eu não vou poder entrar nesse detalhe. Já tratei disso em algumas palestras que estão publicadas no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

O que eu queria destacar em relação ao momento de 30 é, basicamente, o seguinte: o contraste entre o "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico". J. Nagle analisa isso com razoável detalhe na sua tese de livre-docência que versou sobre a década de 20, e foi publicada sob o título *Educação e sociedade na 1ª República*. Ali, Nagle faz referência a duas categorias, uma que ele chama "o entusiasmo pela educação", que foi uma marca característica do início do século e também da década de 20 que, no entanto, entra em refluxo no final dessa década, cedendo lugar àquilo

que ele chama "otimismo pedagógico" que é uma característica do escolanovismo. Ora, o importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, se pensava a escola como uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 10, e a terceira, a década de 20, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. Nós sabemos que a década de 20 foi uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia foi de certo modo aguçada pela organização dos trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais também se deram. Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. Daí essa expressão de Jorge Nagle "otimismo pedagógico". Passou-se do "entusiasmo pela educação", quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o "otimismo pedagógico", em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. Num outro texto, faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se na fase do "entusiasmo pela educação" o lema era "Escola para todos", essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. Ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose! Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (é por isso que era instrumento de hegemonia), ela estava num período

capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões.

Ocorre que, na medida em que tem início essa participação, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo comum vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. Observe-se que não escolhiam os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores ele não podia escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. Então ele tinha que escolher, entre as facções em luta no próprio campo burguês, as opções menos piores; só que as menos piores, do ponto de vista dos interesses dos dominados, eram as piores do ponto de vista dominante. "Ora, então essa escola não está funcionando bem", foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. Sobre isso haveria coisas interessantíssimas para a gente discutir

em relação ao que está ocorrendo no Brasil, hoje; a contradição da política educacional atual, em que a proposta de base, referente ao ensino fundamental, é, a meu modo de ver, populista, e a proposta de cúpula, em relação à pós-graduação, é elitista.

Em suma, o movimento de 30, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista. Bem, eu poderia me estender, puxar o fio da história, de 30 até agora, mas vamos fazer um corte, e vou tomar a reforma de 1971 como uma outra indicação prática dessa tese que enunciei.

O que fez a Lei nº 5.692? Tomemos, por exemplo, o princípio de flexibilidade, que é a chave da lei, que é a grande descoberta dessa lei, a sua grande inovação. Ela é tão flexível que pode até não ser implantada. E mais ainda: é tão flexível que pode até ser revogada sem ser revogada; e eu não estou inventando, não. Peguem o Parecer nº 45/72, da profissionalização, em confronto com o Parecer nº 76/75, também da profissionalização. O primeiro parecer regulamentou o artigo 5º da Lei; o segundo revogou o primeiro e, com ele, revogou também o artigo 5º da Lei; só que, mediante o princípio da flexibilidade, ele não revogou, ele reinterpretou. Reinterpretou, e o artigo 5º permanece nela.

Através dessa flexibilidade, se instituiu, por exemplo, aquela diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal. Ora, o que é a terminalidade real senão admitir que quem tem pouco continua tendo menos ainda? Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico. Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica

enunciada na parábola dos talentos: "ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado".

Em relação a essa diferenciação entre terminalidade ideal e terminalidade real, se diz comumente o seguinte: todo o conteúdo de aprendizagem do 1º grau será dado em oito anos; eis o legal, ou seja, o ideal. Mas, naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então que se organize esse conteúdo para seis anos, em outros para quatro ou para dois, e assim por diante; e, numa mesma região, a escola que não tem condição de dar oito, que dê seis, e assim por diante; e, numa mesma classe, para aqueles alunos que não têm condições de chegar lá no oitavo, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e se encaminha para o mercado de trabalho. Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade.

Outro ponto apenas, e eu já passo para a teoria da curvatura da vara, porque acho que estão todos curiosos em relação a ela. Então, uma observação só, sobre a reformulação curricular. Uma outra "descoberta" da Lei nº 5.692 foi a reformulação curricular através de atividades, áreas de estudos e disciplinas, determinando que o ensino, nas primeiras oito séries, se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudo. Ora, essas atividades e áreas de estudos são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo.

Vou dispensar outras ilustrações vinculadas à Lei nº 5.692; apenas eu gostaria de enfatizar isso: que contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos

são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, me parece fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses

pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. Por exemplo, o problema dos elementos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, via de regra, é que, dadas as condições de trabalho, e dado o próprio modelo que impregna a atividade de ensino e traz, então, exigências e expectativas para professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários.

Quanto ao apêndice, relativo à "teoria da curvatura da vara", eu faço apenas um comentário rápido e encerro. Na verdade, introduzi esse apêndice simplesmente pelo seguinte: a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorre da consideração de que, na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova. E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia através de minhas teses é justamente o inverso.

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 recomposi-

ção 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.

ESCOLA E DEMOCRACIA II

Para além da teoria da curvatura da vara

No texto anterior, partindo da suposição de que o ideário escolanovista logrou converter-se em senso comum para os educadores, isto é, se tornou a forma dominante de se conceber a educação, enunciei teses polêmicas visando a contestar as crenças que acabaram por tomar conta das cabeças dos educadores. Meu objetivo era reverter a tendência dominante. Uma vez que a concepção corrente, na qual o reformismo acabou por prevalecer sobre o tradicionalismo, tende a considerar a pedagogia nova como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício atribuindo, inversamente, à pedagogia tradicional todos os vícios e nenhuma virtude, empenhei-me, no texto citado, em demonstrar exatamente o inverso. E o fiz através de três teses que enunciei e explicitiei de modo sucinto, as quais constituíram o arcabouço daquilo que denominei, utilizando uma expressão tomada de empréstimo a Lênin, de "teoria da curvatura da vara" (Althusser, 1977: 136-38).

Para comodidade dos leitores penso ser útil reproduzir aqui as teses referidas:

Primeira tese (filosófico-histórica)

Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova).

Segunda tese (pedagógico-metodológica)

Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.

Terceira tese (especificamente política)

De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática.

Como se percebe de imediato, o próprio enunciado dessas proposições evidencia que, mais do que teses, elas funcionam como antíteses por referência às idéias dominantes nos meios educacionais. É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão "teoria da curvatura da vara". Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta mas é necessário curváv-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso². Meu objetivo, pois, ao introduzir no debate educacional a "teoria da curvatura da vara" foi o de polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar. E creio ter conseguido, ao menos em parte, uma vez que as reações não tardaram, tendo alguns, ainda que com

2. É interessante assinalar que o procedimento acima indicado pode, até certo ponto, ser considerado uma característica da filosofia. Com efeito, ele é encontrado nos diálogos platônicos; na expressão maior da filosofia medieval, a *Summa Theologica* de Tomás de Aquino, através da expressão "*videtur quod non*"; em Descartes, com a dúvida metódica e assim por diante. Com a filosofia dialética tal procedimento adquire sua máxima expressão teórica.

certa ponta de ironia, insinuado que eu seria conservador em matéria de educação. Entretanto, no final daquele texto, afirmei textualmente: "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".

Neste texto pretendo prosseguir o debate tentando ultrapassar o momento da antítese na direção do momento da síntese.

Por isso a estrutura deste texto parte do arcabouço do anterior. Assim, após esclarecer a razão do emprego indiferenciado das expressões "pedagogia da existência" e "pedagogia nova" serão retomadas consecutivamente, com intento de superação, cada uma das três teses anteriormente enunciadas com inteto negador.

PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

Entendidas em sentido amplo, as expressões "pedagogia nova" e "pedagogia da existência" se equivalem. Isto porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de "concepção humanista moderna de Filosofia da Educação". Tal concepção centra-se na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na *essência*, no conhecimento. Nesta acepção, estamos nos referindo a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o Pragmatismo, o Vitalismo, o Historicismo, o Existencialismo e a Fenomenologia, com importantes repercussões no campo educacional. Obviamente, assim como não se ignora a diversidade de correntes filosóficas, também não se perde de vista a existência de diferentes nuances pedagógicas no bojo do que denominamos "Concepção 'humanista' moderna da filosofia da educação". Em outros termos: as expressões "pedagogia nova" e "pe-

dagogia da existência" se equivalem sob a condição de não reduzir a primeira à pedagogia escolanovista e a segunda, à pedagogia existencialista. Esse esclarecimento se faz necessário uma vez que a concepção "humanista" moderna se manifesta na educação predominantemente sob a forma do movimento escolanovista cuja inspiração filosófica principal situa-se na corrente do pragmatismo. Atualmente alguns educadores buscam rever suas posições pedagógicas à luz da fenomenologia e do existencialismo (Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger). A esses educadores soou estranho o fato de eu ter utilizado a expressão "pedagogia da existência" como equivalente à "pedagogia nova". Entretanto, quando em outro texto caracterizei a concepção "humanista" moderna de filosofia da educação, registrei de modo explícito essa diferença de matiz ao afirmar que a referida concepção admite a existência de formas descontínuas na educação, entendidas, porém, em dois sentidos: "num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade" (Saviani, 1980).

É nesse segundo sentido que se desenvolve o trabalho de O. F. Bollnow (1971). Já Suchodolski (1978) entende a pedagogia da existência no primeiro sentido. Cabe observar, por fim, que o primeiro sentido abrange o segundo e que, a rigor, não se pode falar numa "pedagogia existencialista" uma vez que esta não chegou a se configurar, havendo mesmo

controvérsias no que diz respeito à compatibilidade entre pedagogia e existencialismo (Bollnow, 1971 : 11-35).

PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

Na primeira tese do texto anterior empenhei-me em demonstrar ao mesmo tempo o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova. Isto foi feito através da historicização de ambas as pedagogias. Em outros termos, evidenciou-se como se deu historicamente a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios. Ora, ao proceder desta maneira eu já estava, naquele mesmo texto, me situando para além das pedagogias da essência e da existência. Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como "redentora da humanidade". Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da "inversão idealista" já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido.

Foi destacado que o caráter revolucionário da pedagogia da essência centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens. É preciso insistir em que tal

posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. No entanto é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, se modifica historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* ("todos são iguais perante a lei") própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando através da Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser contabilizada como um dos méritos da Escola Nova. Entretanto, ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o Movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos

e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova.

Uma pedagogia revolucionária 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 do processo educativo em geral e da escola em particular.

Em suma: 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.

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-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.

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorpo-

3. Para um entendimento do que está sendo denominado de "concepção crítico-reprodutivista", ver, neste livro, p. 27 - 40.

rando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.

PARA ALÉM DOS MÉTODOS NOVOS E TRADICIONAIS

Na segunda tese do texto anterior afirmei o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos. Questionei com isso o principal argumento da crítica escolanovista ao método tradicional de ensino. Isto significa que a referida crítica é inteiramente infundada? Eu diria que não se trata disso. A crítica escolanovista atingiu não tanto o método tradicional mas a forma como esse método se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificavam. Essa defasagem entre a proposta original e suas aplicações subseqüentes me faz lembrar da afirmação de Goldmann (1976 : 37) segundo a qual Durkheim foi suficientemente inteligente para não tomar ao pé da letra o seu lema "tratar os fatos sociais como coisas". Com isto, trouxe contribuições decisivas à constituição da ciência sociológica. Já os sociólogos quantitativistas, de modo especial os americanos, tomando ao pé da letra o lema de Durkheim, acabaram por desenvolver uma tendência esterilizadora da ciência sociológica.

Aplicando o mesmo raciocínio à situação educacional, cabe observar que as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional não em si mesmo mas em sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas. A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas conseqüências que produziram historicamente. Essa regra, porém, deve ser aplicada também à própria Escola Nova. Nesse sentido cumpre constatar que as críticas, ainda que procedentes, tiveram,

como assinalamos no texto anterior, o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente aquelas freqüentadas pelas elites contribuíram para o seu aprimoramento. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

Ora, se o principal problema da pedagogia nova está no seu efeito discriminatório, surge, então, a questão: os métodos novos não seriam generalizáveis? Assim como esses métodos foram capazes de aprimorar a educação das elites, não seriam eles úteis também para aprimorar a educação das massas?

É nessa direção que surgem tentativas de constituição de uma espécie de "Escola Nova Popular". Exemplos dessas tentativas são a "Pedagogia Freinet" na França e o "Movimento Paulo Freire de Educação" no Brasil. Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da "concepção 'humanista' moderna de filosofia da educação", através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers (Freire, 1967).

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses

populares. Seu alvo inicial foi, com efeito, os adultos analfabetos.

Esse fenômeno histórico do surgimento daquilo que chamei de "Escola Nova Popular" põe em evidência que a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa. Assim como a escola tradicional, proposta pela burguesia, volta-se contra seus interesses obrigando a uma recomposição de hegemonia através da Escola Nova, assim também a Escola Nova não fica imune à luta que se trava no seio da sociedade. Se o credo escolanovista se torna predominante e toma conta das cabeças dos professores, é inevitável o surgimento de pressões no sentido de que a Escola Nova se generalize. Se o escolanovismo pressupõe métodos sofisticados, escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar; se se trata de uma escola mais agradável, capaz de despertar o interesse dos alunos, de estimulá-los à iniciativa, de permitir-lhes assumir ativamente o trabalho escolar, por que não implantar esse tipo de escola exatamente para as camadas populares onde supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores?

Não é, pois, por acaso que justamente quando esse tipo de questionamento vai se tornando mais agudo; quando surgem propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares; quando aparecem críticas à Escola Nova que visam incorporar suas contribuições no esforço de formulação duma pedagogia popular, exatamente nesse momento, novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal etc. No limite, chega-se mesmo a defender a destruição da escola. Ora, nós sabemos que o povo não está interessado na desescolarização. Ao contrário; ele reivindica o acesso às escolas. Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já des-

colarizados. Conseqüentemente, para eles a escola não tem mais importância uma vez que eles já se beneficiaram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

⇒ Não se deve pensar, porém, que os métodos acima indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não. Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais. Assim, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a *atividade* que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a

essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

1) O segundo passo não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a *identificação dos principais problemas* postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar.

2) Segue-se, pois, o terceiro passo que não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova) ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhe-

cimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

3) O quarto passo não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978: 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

4) O quinto passo, finalmente, também não será a *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser consi-

derado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (Saviani, 1980a).

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. Como diz Vázquez (1968: 206-7): "A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efe-

tivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação".

As reflexões acima desenvolvidas podem ser consideradas como uma tentativa de aduzir elementos para a explicação de uma definição de educação na qual venho insistindo há alguns anos⁴. Trata-se da conceituação de educação como "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (Saviani, 1980a: 120). Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social. Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência 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 síntese ("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).

4. Ainda não tive tempo de elaborar por escrito a referida definição. Entretanto, minha insistência em diferentes oportunidades já produziu seus frutos. Assim, Carlos Roberto Jamil Cury tomou a si a tarefa de desenvolver o conceito de mediação como uma das categorias-chaves de compreensão do fenômeno educativo (Cury, 1979). Algo semelhante ocorreu com Guiomar N. Mello que construiu uma visão da escola a partir do conceito de mediação (Mello, 1982).

Cabe, por fim, levar em conta que o empenho de apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. Em lugar de passos que se ordenam numa seqüência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irá variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. Assim, nos inícios da escolarização a problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos. A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela prática social não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo. No entanto, é fácil de perceber que as crianças captam de modo sincrético, isto é, de modo confuso, caótico, a relação entre a alfabetização e a prática social; já o professor capta essa relação de modo sintético, ainda que em termos de uma "síntese precária". A instrumentalização no sentido de se passar da condição de analfabeto para alfabetizado se impõe. E aqui o momento catártico é fixado com nitidez, e, embora metaforicamente por referência ao sentido contido na frase de Gramsci, dá-se, de fato, uma "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens", isto é, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua. E o alfabetizado adquire condições de se expressar em nível tão elaborado quanto o era capaz o professor no ponto de partida, isto é, ele se expressa agora não apenas oralmente mas também por escrito.

De outro lado, se as pedagogias tradicional e nova podiam alimentar a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal, isto se devia ao fato de que dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não-contraditória. Já o método

que concepção deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Conseqüentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso mas do dissensão. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. 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", não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

PARA ALÉM DA RELAÇÃO AUTORITÁRIA OU DEMOCRÁTICA NA SALA DE AULA

Com o enunciado da terceira tese procurei evidenciar como a Escola Nova, a despeito de considerar a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária, proclamando-se, por seu lado, democrática e estimulando a livre iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático.

Ora, assim como aquela terceira tese derivava diretamente das duas anteriores de tal modo que, uma vez demonstradas as duas primeiras a terceira ficava evidente, penso também que neste artigo, após a superação das antinomias contidas nas duas teses iniciais, fica também superada a antinomia própria da terceira tese. Assim, após as considerações anteriores resulta óbvio que, ao denunciar os efeitos socialmente antidemocráticos da Escola Nova, nem por isso estava eu defendendo que a relação pedagógica no

interior da sala de aula devesse assumir um caráter autoritário. Simplesmente importa reter que o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social.

Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo? Acrescente-se, ainda, que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isto porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isto o processo educativo fica sem sentido. Veja-se o paradoxo em que desemboca a Escola Nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta a sua proposta pedagógica: de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo

místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido. Ora, com isso perdeu-se de vista que o processo jamais pode ser justificado por si mesmo. Ele é sempre algum tipo de passagem (de um ponto a outro); uma certa transformação (de algo em outra coisa). É, enfim, a própria catarse (elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens).

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida, inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, isto é; se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. E neste ponto vale lembrar que, se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. Isto porque o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Digase de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Conseqüentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos.

CONCLUSÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR

Como assinali na introdução, o objetivo deste texto era prosseguir o debate iniciado em "Escola e democracia I – a teoria da curvatura da vara". Para isso lancei uma série de idéias que, obviamente, necessitam ser mais desenvolvidas e detalhadas. Eventualmente, poderá ser o caso de que elas necessitem ser retificadas. Daí a importância de que se dê prosseguimento ao debate.

Entretanto, penso não ser demais lembrar que o desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das idéias expostas passam pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual. Daí o interesse em que os professores as submetam a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem. Com isso espero também contribuir para que os professores revejam sua

própria ação pedagógica auxiliados e/ou provocados pelas minhas posições.

Evidentemente, a proposição pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, onde predomina a divisão do saber. Entendo, pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais. Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc., têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. Insisto neste ponto porque via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em conseqüência, a sua importância política.

ONZE TESES SOBRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Concluí o texto anterior sugerindo que a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida.

A compreensão do que foi dito requer delimitar mais precisamente as relações entre política e educação.

De uns tempos para cá se tornou lugar comum a afirmação de que a educação é sempre um ato político. Mas o que significa essa afirmação? Obviamente, trata-se de um "slogan" que tinha por objetivo combater a idéia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política. Nesse sentido o "slogan" cumpriu uma função cuja validade se inscreve nos limites da "teoria da curvatura da vara". Com efeito, se a vara havia sido curvada para o lado técnico-pedagógico, o referido "slogan" forçou-a em direção ao pólo político. Com isto, entretanto, corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo.

Cabe, pois, indagar: educação e política se equivalem, se identificam? Se são diferentes, em que consiste a diferença?

Entendo que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria.

Em que consiste a especificidade de cada uma dessas práticas?

O problema de se determinar a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo. Trata-se de uma questão nodal que vem ocupando o centro de minhas reflexões nos últimos anos. Penso que é necessário enfrentá-la e acredito dispor já de algumas evidências que me indicam a direção por onde tal questão pode ser elucidada. Tal tarefa implica, porém, um projeto mais ambicioso, impossível de ser desenvolvido a curto prazo. Neste texto pretendo apenas adiantar alguns elementos relativos à natureza da prática educativa por confronto com a especificidade da prática política.

Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto.

Em se tratando da política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer.

Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer. O educador, seja na família, na escola ou em qualquer outro lugar ou circunstância, acredita sempre estar agindo para o bem dos educandos. Os educandos, por sua vez, também não vêem o educador como adversário. Acreditam, antes, que o educador está aí para ajudá-los, para possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspecti-

vas, iniciá-los em domínios desconhecidos. Ainda quando tais características são negadas pelos fatos a nível de superfície, elas permanecem como suporte, como a estrutura, como o substrato que permite à relação manter-se enquanto educativa. Assim, a rebeldia dos educandos tende a ser encarada pelo educador como um desafio que lhe cumpre superar, conduzindo-os à percepção de que eles próprios são os maiores prejudicados com tal comportamento. Já no plano político a rebeldia da classe dominada tende a ser interpretada pela classe dominante como rebelião e, como tal, reprimida pela força.

As diferenças acima assinaladas nos permitem entender por que, em política, seria ingenuidade acreditar que o adversário está na posição oposta porque está equivocado; porque não compreendeu o seu erro e a validade da proposta contrária, compreensão essa que, uma vez atingida, o levará a aderir à proposta que atualmente combate. Por isso, via de regra, o fato de um partido perder uma batalha (eleições, propostas etc.) não o demove de sua posição; ao contrário, ele passa para a oposição e continua fustigando o partido contrário buscando alterar a correlação de forças para, na oportunidade seguinte, reverter a situação. Em suma, ele pode ser vencido, mas não convencido.

Parece claro que em educação o comportamento é claramente diferente do acima descrito. Um professor, por exemplo, acredita que, se ele fundamentar adequadamente os assuntos em torno dos quais se trava sua relação com os alunos; se ele os expuser de modo claro, se suas posições forem consistentes e os alunos chegarem ao entendimento de seu significado, eles tenderão a concordar com ele. Se isso não ocorrer, é normal atribuir o desentendimento a uma insuficiente compreensão, a algum tipo de equívoco. Por isso é comum na relação pedagógica expressões do tipo: "se eu não estiver enganado...", "se vocês me convencerem que estou errado..." etc., comportamento, no mínimo, inusitado numa assembléia ou num palanque.

Com as considerações anteriores espero ter esclarecido a não-identidade e, em conseqüência, a distinção entre política e educação. Trata-se, pois, de práticas diferentes, cada uma com suas características próprias. Cumpre, portanto, não confundi-las, o que redundaria em dissolver uma na outra (a dissolução da educação na política configuraria o politicismo pedagógico do mesmo modo que a dissolução da política na educação implicaria o viés do pedagogismo político).

Entretanto, se se trata de práticas distintas isso não significa que sejam inteiramente independentes, dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação.

Como se configuram as relações entre educação e política?

Primeiramente é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa.

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos.

Em segundo lugar cabe considerar que existe também uma relação externa entre educação e política, isto é, o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática espe-

cificamente educativa e vice-versa. Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc.

Por fim, é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política cuja descrição esbocei acima em nível conceitual, têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui se evidencia, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade.

Ora, em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se, pois, de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política. Com efeito, já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental.

Percêbe-se por aí que a autonomia relativa da educação em face da política e vice-versa, assim como a dependência recíproca anteriormente referidas não têm um mesmo peso, não são equivalentes. Em outros termos: se se trata de dependência recíproca, é preciso levar em conta que o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela. Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação

diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. Por aí, penso, se pode entender o "realismo" da política e o "idealismo" da educação. Com efeito, acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista. Entretanto, em relação às condições da prática política tal atitude resulta realista.

As reflexões supra estão em consonância com a posição segundo a qual a superação da sociedade de classes conduz ao desaparecimento do Estado. Sabe-se que não se trata de destruir o Estado; ele simplesmente desaparecerá por não ser mais necessário. Ora, o que significa isso senão a afirmação de que cessou o primado da política?

Essa questão fica ainda mais clara na formulação de Gramsci. Sabemos que Gramsci alargou o conceito de Estado incluindo aí além da sociedade política (aspecto coercitivo) a sociedade civil (aspecto persuasivo). Nessa perspectiva o Estado não desaparece, mas é identificado com a sociedade civil, a qual absorve a sociedade política. Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa.

Falei antes em exercício *pleno* da prática educativa como algo só possível num tipo de sociedade que se delinea no horizonte de possibilidades das condições atuais mas que não chegou ainda a se concretizar. Isto porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais.

Ora, ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir.

No processo histórico que implica o desenvolvimento e transformação da sociedade, isto é, a substituição de determinadas formas por outras, educação e política se articulam cumprindo, entretanto, cada uma funções específicas e inconfundíveis. Porque é uma relação que se trava fundamentalmente entre antagônicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis. Por isso a prática política não pode não ser partidária. Em contrapartida, a educação, sendo uma relação que se trava fundamentalmente entre não-antagônicos, supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universalidade. Por isso ela não pode ser partidária.

Em outros termos: a prática política se apóia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação.

Eis aí o sentido da frase "a verdade é sempre revolucionária". Eis aí também por que a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Daí, o caráter progressista da educação. É este o sentido da afirmação de Gramsci segundo a qual "a burguesia não consegue educar os seus jovens", os quais se deixam atrair culturalmente pelos operários; "os jovens (...) da classe dirigente (...) se rebelam e passam para a classe progressista, que se tornou historicamente capaz de tomar o

poder". (A. Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 52).

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

As reflexões expostas podem ser ordenadas e sintetizadas através das teses seguintes:

Tese 1: Não existe identidade entre educação e política.

COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.

Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

OBS: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1.

Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.

Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.

OBS: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário

da tese 1. Com efeito, só é possível captar a dimensão política da prática educativa e vice-versa na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.

Tese 6: A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos.

COROLÁRIO: a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão).

Tese 7: A especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.

COROLÁRIO: a política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão).

Tese 8: As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.

Tese 9: As sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.

Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.

OBS: Nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8.