

SILEN

TIVM.



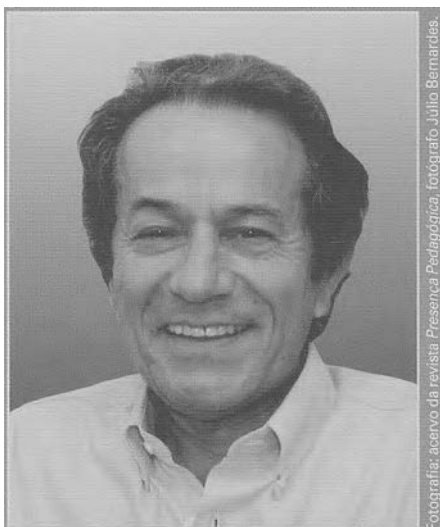
Pedagogia Histórico-Crítica

Dermeval Saviani

11ª Edição Revista

AUTORES
ASSOCIADOS





Fotografia: acervo da revista *Presença Pedagógica*, fotógrafo Júlio Bernardes.

"Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens,"

Dermeval Saviani

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo | CEP 13084-008
Campinas-SP | Tel/Fax: (55) (19) 3289-5930 | vendas: (55) (19) 3249-2800
e-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo *on-line*: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Assistente Editorial

Rodrigo Nascimento

Revisão

Aline Marques

Cleide Salme Ferreira

Erika G. de F. e Silva

Diagramação e Composição

José Severino Ribeiro

João Pereira de Souza

Maisa S. Zagria

Capa e Arte-final

Criação e layout baseados em

Rudimenta grammaticae (1492), de Perotti

Érica Bombardi

dermeval Saviani

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

11ª edição revista

COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

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

Saviani, Dermeval, 1944 -
Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/Dermeval Saviani-
11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação
contemporânea)

Bibliografia
ISBN 978-85-85701-09-3

1. Autodeterminação (Educação) - Brasil 2. Educação - Brasil 3. Educação -
Filosofia. 4. Pedagogia I. Título. II. Série

95-1345

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Pedagogia

370

1ª Edição - 1991

Impresso na Indonésia - fevereiro de 2011

Copyright © 2011 by Editora Autores Associados LTDA.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro
de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

*Para Benjamim, filho dileto, nova e
maior razão de viver.*

*Para Maria Aparecida, esposa
querida, sonho realizado.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO À 11ª EDIÇÃO	ix
PREFÁCIO À 10ª EDIÇÃO	xi
PREFÁCIO À 8ª EDIÇÃO	xiii
PREFÁCIO À 7ª EDIÇÃO	xv
PREFÁCIO À 4ª EDIÇÃO	xix
APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	
ESCOLA E SABER OBJETIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	5
1. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO	11
2. COMPETÊNCIA POLÍTICA E COMPROMISSO TÉCNICO (O POMO DA DISCÓRDIA E O FRUTO PROIBIDO)	21
3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO DAS TENDÊNCIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	57
4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.	75
5. A MATERIALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	89
6. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	111
BIBLIOGRAFIA	127
SOBRE O AUTOR	133

PREFÁCIO À 11ª EDIÇÃO

“Um marco: 1979”. Fiz esse registro quando, em 1985, discorria sobre a origem da pedagogia histórico-crítica (Cf. p. 61 deste livro). Pois bem. Esse foi o mote para que o Grupo de Estudos Marxistas em Educação, liderado pelo Prof. Newton Duarte, organizasse na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, *campus* de Araraquara, o Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos” nos dias 15, 16 e 17 de dezembro de 2009.

A programação contou com as contribuições dos professores Newton Duarte, da Unesp de Araraquara, e Sandra Soares Della Fonte, da Universidade Federal do Espírito Santo, que abordaram os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Lígia Márcia Martins, da Unesp de Bauru, proferiu uma conferência exemplarmente didática sobre o tema “Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural”.

As doutorandas Juliana Campregher Pasqualini e Ana Carolina Galvão Marsiglia e a mestra Juliane Zacharias Bueno compuseram a Mesa que tratou do tema “Contribuições específicas à pedagogia histórico-crítica: educação infantil, formação moral e prática pedagógica”.

A Mesa que tratou da crítica às pedagogias do “aprender a aprender” como contribuição à pedagogia histórico-crítica ficou a cargo das professoras Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá, e Lidiane T. B. Mazzeu, da Unesp.

Finalmente, a professora Sonia Mari Shima Barroco, da Universidade Estadual de Maringá, tratou do tema “Pedagogia histórico-crítica e educação especial”.

A mim coube fazer a palestra de encerramento. Emocionado com a qualidade das exposições e com a vivacidade dos debates que acompanhei

durante todos os três dias do seminário, discorri, à guisa de depoimento, sobre os antecedentes dessa corrente pedagógica relatando as experiências que desembocaram na formulação da proposta da pedagogia histórico-crítica.

Cumpra registrar que o referido seminário foi programado em curto espaço de tempo e sem contar com financiamento externo. Foi viabilizado pelo concurso espontâneo e voluntário das pessoas ligadas ao Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara a partir do trabalho abnegado da Comissão Organizadora composta pelos professores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins; pelas doutorandas Ana Carolina Galvão Marsiglia e Nathalia Botura de Paula Ferreira; e pelas alunas de pedagogia Maria Cláudia Saccomani e Mariana de Cássia Assumpção. A presidência da Comissão ficou a cargo de Ana Carolina Galvão Marsiglia que foi incansável nas providências organizativas, na comunicação com os convidados e na divulgação do evento. Nessas condições evidentemente não foi possível contar com a contribuição de outros pesquisadores que vêm se dedicando ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica em diferentes instituições de nosso país.

Pela riqueza das temáticas tratadas e pela qualidade das abordagens efetuadas o Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos” constitui uma amostra significativa da vitalidade e da fase de desenvolvimento em que se encontra essa teoria pedagógica. Por isso eu não poderia deixar de fazer esse destaque no momento em que coloco à disposição dos leitores mais uma edição deste livro.

A vitalidade da pedagogia histórico-crítica revelada pelo seminário comemorativo dos 30 anos vem, ainda, se manifestando em novas produções. Nesse âmbito registro, para ficar apenas no ano de 2009, as seguintes publicações: Antonio Carlos Hidalgo Geraldo, *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica* (Campinas, Autores Associados, 2009); Elizabeth Mattiazzo-Cardia, *Ensaio de uma didática da matemática com fundamentos na pedagogia histórico-crítica utilizando o tema seguridade social como eixo estruturador* (Bauru, Faculdade de Ciências da UNESP, tese de doutorado, 2009); e Juliane Zacharias Bueno, *Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica* (Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, dissertação de mestrado, 2009).

Campinas, 6 de março de 2010

Dermeval Saviani

PREFÁCIO À 10ª EDIÇÃO

No lançamento desta nova edição procedi, mais uma vez, a uma revisão de todo o texto. Mas nenhuma alteração foi introduzida no conteúdo. Foram feitos apenas ajustes visando a melhorar aspectos da redação do trabalho. Há, porém, duas correções de informação para as quais considero pertinente chamar a atenção dos leitores.

A primeira diz respeito à datação do texto de Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, que nas edições anteriores foi referida ao ano de 1969. A data correta, porém, é 1970. Com efeito, no final do trabalho o autor registra: “abril de 1970”. E sua primeira publicação, com o subtítulo “notas para uma investigação”, deu-se na revista *La Pensée*, n. 151, mai-juin 1970.

A segunda correção refere-se à fundação do Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES). Nas edições anteriores mencionava-se como data de fundação do CEDES o ano de 1978. Na verdade, porém, embora as articulações que conduziram à sua criação se tenham dado nesse ano, a ata de fundação da entidade é datada de 5 de março de 1979.

Um quadro de incertezas marca a entrada da educação brasileira em 2008. A expectativa favorável provocada pelo lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, logo foi desfazendo-se à vista da fragmentação das ações que o compunham e, sobretudo, por não se assegurarem os investimentos adicionais necessários para se enfrentar adequadamente o problema da qualidade do ensino. E essa situação agrava-se, agora, diante das declarações das autoridades econômicas dando conta de que, para contornar o problema orçamentário provocado pela queda da CPMF, haverá cortes nos investimentos programados para a educação em 2008.

Em que pesem as limitações das políticas educativas em vigor, é necessário que o trabalho pedagógico dos professores prossiga e persista na busca

da qualidade, resistindo à tendência para a facilitação e o aligeiramento do ensino. Mantendo em circulação o presente livro, espero estar contribuindo para essa resistência.

Campinas, 6 de janeiro de 2008

Dermeval Saviani

PREFÁCIO À 8ª EDIÇÃO

Ao ensejo de mais uma edição deste livro, vejo, com alegria, que o interesse pela pedagogia histórico-crítica parece recobrar novo vigor neste início do novo século. Indício dessa perspectiva alvissareira, além dos trabalhos em andamento na forma de dissertações e teses, são as recentes publicações dos livros de João Luiz Gasparin, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, e de Suze Scalcon, *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*, ambos lançados pela Editora Autores Associados no final de 2002.

Em sintonia com esse momento favorável, em vista da revisão geral que procedi para esta oitava edição, o que implicava refazer praticamente todo o trabalho, o editor, Flávio Baldy dos Reis, aproveitando essa oportunidade, propôs que o livro, que já ultrapassava o limite do formato pequeno característico da coleção “Polêmicas do nosso tempo”, passasse a ser publicado em formato maior, integrando a coleção “Educação contemporânea”. De minha parte, libertado o texto dos limites impostos pela coleção anterior, vi nessa mudança o ensejo para incluir, nesta nova edição, dois outros estudos. O primeiro deles, “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica”, inspirou-se na conferência de encerramento do Simpósio de Marília, realizado na Universidade Estadual Paulista (Unesp) em 1994, cujo conteúdo foi por mim retomado e modificado. O outro texto, “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”, foi motivado por uma entrevista que concedi aos professores Marcos Cordioli, Pedro Elói Rech e Adriano Nogueira e que foi publicada como um texto corrido no *Caderno Pedagógico* da APP-Sindicato, em outubro de 1997, no número comemorativo dos 50 anos da Associação dos Professores do Paraná (pp. 7-22). No final da publicação, à página 22, consta a observação: *este texto não foi revisto pelo entrevistado*. Em tais circunstâncias,

como é compreensível, escaparam várias falhas de transcrição, uma ou outra chegando mesmo a inverter o sentido do que estava sendo dito. Considerando a relevância da temática tratada nessa entrevista e o seu caráter esclarecedor para os leitores do presente livro, reescrevi o texto, concentrando-me na contextualização histórica e teórica e escoimando-o das questões mais específicas que integraram a publicação do *Caderno Pedagógico* da APP.

É, pois, com satisfação, que apresento aos leitores mais uma edição, agora inteiramente revista e ampliada, desta obra, manifestando a esperança de que, com o novo formato e o novo conteúdo, possa ela melhor auxiliar os professores em sua busca por uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual.

Campinas, 5 de março de 2003

Dermeval Saviani

PREFÁCIO À 7ª EDIÇÃO

Cerca de dois anos antes da preparação da publicação deste livro, havia sido lançada a 20ª edição de *Escola e democracia* com um prefácio em que procurei esclarecer determinados aspectos que haviam suscitado uma certa polêmica. Obviamente, o conteúdo desse prefácio não estaria acessível para os 95 mil leitores que haviam adquirido o livro entre as 19 edições anteriores. Assim, na ocasião da publicação de *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, considerei que, dada a relevância daqueles esclarecimentos para a compreensão desta nova teoria pedagógica, aqueles 95 mil leitores, que certamente teriam interesse em conhecer a pedagogia histórico-crítica, seriam beneficiados ao terem acesso ao prefácio à 20ª edição de *Escola e democracia* no momento em que viessem a adquirir o presente livro. Daí a decisão de incluir aquele prefácio como um apêndice desta obra. Hoje, passados nove anos, tendo já se esgotado seis edições deste livro e atingindo-se a 33ª edição de *Escola e democracia*, o que significa que em 13 delas figurou o referido prefácio, entendo que o apêndice já cumpriu sua função. Por isso, a partir desta 7ª edição, deixei de incluir o apêndice contendo o prefácio à 20ª edição de *Escola e democracia*. Para esta nova edição, procedi, ainda, a uma revisão cuidadosa de todo o texto, equacionando pequenos problemas de digitação e corrigindo algumas falhas de diagramação que aconteceram por ocasião da publicação da 5ª edição e que permaneceram na 6ª edição.

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Durante a

década de 1980, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina.

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado “consenso de Washington”, promovem-se em diversos países - e o Brasil não foi exceção - reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo. Nesse contexto, o consequente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão à pedagogia histórico-crítica. Como o demonstram, contudo, as sucessivas edições deste livro, essa corrente pedagógica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora com roupagens de ultra-avançada, especialmente pelo seu apelo ufanista às novas tecnologias. Nessas circunstâncias, tornou-se frequente, ganhando mesmo o *status* de “*slogan*”, a afirmação de que a saída está na educação, sendo ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até as agressões ao meio ambiente. Parecia ressurgir, assim, a visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa. Com isso, a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder.

Atualmente, na nova década em que já adentramos, com as estruturas educacionais extremamente fragilizadas, o que vem sendo escancarado neste primeiro semestre do ano 2000, ao irromperem as greves em quase todas as universidades públicas e em várias redes estaduais de educação básica, vai ficando cada vez mais evidente que as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais. Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira.

Nas circunstâncias descritas, continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva

da pedagogia histórico-crítica. Justifica-se, pois, plenamente, a reedição desta obra. Mais do que isso, o momento atual é oportuno para se retomarem os esforços de desenvolvimento e aprofundamento desta teoria pedagógica.

Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo em que renovo o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando a trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consistência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica.

Campinas, 11 de junho de 2000

Dermeval Saviani

PREFÁCIO À 4ª EDIÇÃO

A presente obra foi lançada em 1991, incluindo textos escritos em momentos anteriores, como se esclarece na Apresentação.

Ao ensejo desta 4ª edição, que sai já na fase autônoma da Editora Autores Associados, agora sediada em Campinas, é oportuno considerar, ainda que brevemente, alguns novos elementos que se acrescentam ao debate educacional em nosso país.

Os estudos que compõem este volume se inserem no contexto dos debates pedagógicos que se travaram com razoável intensidade ao longo da década de 1980. Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa mas seguramente no campo das discussões teóricas. E, em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. Este livro retrata o clima descrito. A própria expressão *pedagogia histórico-crítica* insere-se no referido clima, já que foi uma forma de evitar a adesão fácil e ambígua que a noção de “concepção dialética” ensejava.

Esse panorama conjuntural característico dos anos de 1980 alterou-se drasticamente a partir do início da década de 1990. A derrocada dos regimes do chamado “socialismo real” tornou insustentável o “modismo marxista”, ao mesmo tempo em que deu alento ao protagonismo do pensamento de direita,

autodenominado impropriamente de neoliberal. Nesse novo clima, a moda passa a ser uma visão relativista, misto de irracionalismo e ceticismo, traduzida em clichês como “pós-modernidade”, “transculturalidade” “complexidade”, “lógica interativa e relacional”, “pluralismo de perspectivas” etc. E aqueles que se guiam pela moda aderem agora a essa nova onda, acreditando que dessa maneira estarão na vanguarda das formulações intelectuais. Compreende-se, então, que vários dos que haviam aderido ao “modismo marxista”, erigindo-se dogmaticamente em ardorosos defensores do materialismo histórico, agora mudam de lado, abraçando a nova tendência.

É no contexto acima descrito que emergiram algumas críticas ao presente livro. No embalo da onda relativista, partindo de uma confessada “atitude de suspeição”, a pedagogia histórico-crítica é vista como reducionista e simplificadora, além de unilateral e anacrônica. Ora, os leitores que acompanham os meus trabalhos e que não estão condicionados pela referida “atitude de suspeição” percebem facilmente que:

- a) o próprio subtítulo do livro, “primeiras aproximações”, deixa claro que não se tinha a pretensão de uma formulação acabada, completa e definitiva. Portanto, onde a crítica vê reducionismo, simplificação e unilateralidade, o leitor insuspeito vê apenas algumas aproximações suscetíveis de serem aprofundadas e ampliadas;
- b) os textos que compõem o livro são datados e se inserem, como já se recordou, nos debates que se travaram na década de 1980 no interior do pensamento de esquerda. Portanto, nada têm de anacrônicos, sendo, ao contrário, perfeitamente sintonizados com sua contemporaneidade. Anacrônica revela-se, em consequência, a crítica, já que não leva em conta a relação entre as ideias formuladas e o momento de sua formulação;
- c) as mudanças ocorridas a partir de 1989-1990 são reais, visíveis e inegáveis, mas isso não significa que tenham tornado inteiramente ultrapassado tudo o que ocorreu na década anterior. Prova de que estou sintonizado com essas mudanças sem, contudo, deixar-me levar pelo modismo que delas emergiu, está no livro seguinte, *Educação e questões da atualidade*, também lançado em 1991, no qual reúno textos em que discuto aspectos dessa nova conjuntura e me posiciono criticamente diante dela (Saviani, 1991).

Registre-se, por fim, para que se acautelem os leitores, que, não se sabe se por má-fé ou inadvertência, um livro que expressa a “atitude de suspei-

ção” acima apontada foi publicado exatamente com o título de *Pedagogia histórico-crítica* (Aranha, 1992). Alguns leitores, ao terem se deparado com o referido texto em livrarias, já me procuraram para perguntar se se tratava de uma nova contribuição ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Criou-se, evidentemente, uma situação que induz a engano, já que o título é a primeira referência para que os leitores identifiquem a obra e, eventualmente, identifiquem-se com ela. Obviamente, teria sido mais sensato inverter as posições, nomeando o livro pelo seu subtítulo ou lançando mão de alguma outra fórmula adequada aos reais propósitos da autora.

Esperando que este prefácio seja um elemento útil de esclarecimento aos numerosos leitores, cuja generosa receptividade é um estímulo para que eu prossiga em meu trabalho, reconforto-me nas palavras do poeta: “Segui il tuo corso e lascia dir le genti”.

Campinas, 4 de maio de 1994

Dermeval Saviani

A P R E S E N T A Ç Ã O

As reflexões contidas neste livro procuram aproximar o leitor do significado daquela concepção educacional que, desde 1984, venho denominando pedagogia histórico-crítica.

A Introdução esclarece sobre o sentido de conjunto que articula os diferentes textos que compõem a obra, tomando como referência a questão do saber objetivo, sem dúvida um elemento central na pedagogia histórico-crítica.

“Sobre a natureza e especificidade da educação” decorreu de comunicação apresentada no Seminário organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e realizado em Brasília, em 1984. Ao texto da comunicação incorporou-se, já na origem, a palestra proferida em Olinda, em 1983, cujo texto foi denominado “O papel da escola básica no processo de democratização da sociedade brasileira”.

“Competência política e compromisso técnico” resultou de minha intervenção na polêmica suscitada pelo livro de Guiomar Namó de Mello, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, objetivada na crítica de Paolo Nosella publicada no artigo “Compromisso político como horizonte da competência técnica”. Embora datado de 1983, esse texto mantém-se atual, sendo oportuno, ainda, para recolocar em novo patamar a questão da unidade das forças progressistas no campo educacional.

“A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira” resultou de exposição feita no seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE) e realizado em Niterói, em 1985. Situa o contexto imediato do surgimento e desenvolvimento dessa corrente pedagógica no Brasil em confronto com outras tendências e esclarece as principais objeções que lhe foram formuladas.

“A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar” decorreu de conferência proferida no I Simpósio de Educação Universitária, tendo como tema “Para pensar a formação do professor de 1º e 2º graus”, realizado em Araraquara, em 1988. Recoloca a pedagogia histórico-crítica no quadro mais geral da história da educação brasileira e discute suas relações com a realidade escolar atual.

Por último, julgou-se oportuno acrescentar, à guisa de apêndice, o prefácio à 20ª edição de *Escola e democracia*¹. Com efeito, esse prefácio esclarece algumas questões suscitadas por aquele livro que são pertinentes para a compreensão da pedagogia histórico-crítica às quais a maioria dos leitores de *Escola e democracia* acabaria não tendo acesso, uma vez que fazem uso das edições anteriores à 20ª que, obviamente, não continham ainda esses esclarecimentos.

Finalmente, cabe registrar que este livro constitui uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica. Isto porque está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos. De minha parte, venho dedicando-me a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, por meio da qual se pretende rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção”.

Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. É um estudo que não se move sob o acicate das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico: é, como diria Gramsci, uma tarefa *für ewig*, isto é, de caráter duradouro e que justifica toda uma vida. Pretende-se, assim, revelar as bases sobre as quais se assenta a pedagogia histórico-crítica para viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto do ponto de vista dessa concepção educacional.

Enquanto prossegue o trabalho de elaboração acima referido, espera-se que este livro possibilite aos educadores o acesso, ainda que na forma de uma primeira aproximação, ao significado dessa importante corrente pedagógica.

Considerando-se, por outro lado, como se esclareceu na Introdução, que este livro dá continuidade a *Escola e democracia*, espera-se, também, que os professores que vêm utilizando largamente essa obra nas disciplinas que

1 A partir da 7ª edição esse apêndice foi retirado, conforme se esclarece no prefácio correspondente.

ministram encontrem neste livro uma fonte adicional que permita a eles e a seus alunos compreender o lugar e o alcance da pedagogia histórico-crítica, uma vez que é essa a concepção que subsiste como pano de fundo do próprio livro *Escola e democracia*.

Campinas, 20 de janeiro de 1991

Dermeval Saviani

I N T R O D U Ç Ã O

ESCOLA E SABER OBJETIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os estudos que compõem este livro giram em torno da pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, dão continuidade e complementam as análises apresentadas no livro *Escola e democracia*. Em verdade, *Escola e democracia* pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica. Com efeito, o primeiro capítulo, “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, apresenta uma síntese das principais teorias da educação, abrangendo as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista). Tais teorias são submetidas a juízo de valor, colocando-se a exigência de sua superação com o que já se prenuncia no item “Para uma teoria crítica da educação” a pedagogia histórico-crítica.

O segundo capítulo, “Escola e democracia I - A teoria da curvatura da vara”, tem um caráter preparatório para a pedagogia histórico-crítica. Como registrei no prefácio à 20ª edição,

trata-se de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico do que no aspecto gnosiológico. [...] 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.

Emprende-se aí uma apreciação radical da pedagogia liberal burguesa, sendo

a denúncia da escola nova apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia burguesa de inspiração libe-

ral e o âmbito da pedagogia socialista de inspiração marxista [SAVIANI, 2007, p. xxiii].

Vê-se, assim, que, embora não se faça ainda exposição da pedagogia histórico-crítica, é ela que comanda a análise. Com efeito, a perspectiva historicizadora aí adotada constitui uma exigência metodológica inerente à concepção histórico-crítica.

Por sua vez, o terceiro capítulo de *Escola e democracia*, denominado “Escola e democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara”, pode já ser considerado um esboço de formulação da pedagogia histórico-crítica. Em contraponto com as pedagogias tradicional e nova, expõem-se agora os pressupostos filosóficos, a proposta pedagógico-metodológica e o significado político da pedagogia histórico-crítica.

Finalmente, o quarto capítulo, “Onze teses sobre educação e política”, procura caracterizar, no confronto com a prática política, a especificidade da prática educativa. Afirmei, então, que “o problema de se determinar a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo” (Saviani, 2007, p. 82).

Ora, o presente livro começa por tratar exatamente do tema relativo à natureza e especificidade da educação. Dá, pois, continuidade à reflexão com a qual se conclui *Escola e democracia*. Determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria “trabalho não material”. Para melhor compreensão desse conceito, recomenda-se a leitura do texto “Trabalhadores em educação e crise na universidade”, publicado no livro *Ensino público e algumas falas sobre universidade* (Saviani, 1984, pp. 75-86), em que se esclarece a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, bem como entre produção material e não material, distinguindo-se na produção não material duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação. Toda a reflexão se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, como o atesta a seguinte afirmação:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Já nesse texto avulta como central a questão do saber. Com efeito, não estaremos, por certo, forçando a análise se afirmarmos que a produção não material coincide com a produção do saber. De fato, a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

O fenômeno anteriormente apontado manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais se foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência - que ainda não se esgotou - corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão

colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. Eis por que no texto “Sobre a natureza e especificidade da educação” se considerou legítimo tomar-se a educação escolar como exemplar.

A questão do saber objetivo recebe uma determinação mais precisa no texto seguinte, motivado pela polêmica em que se contrapôs a competência técnica ao compromisso político. O ponto de vista histórico-crítico permitiu aí desmontar o raciocínio positivista, afastando a armadilha em que frequentemente caem os próprios críticos do positivismo ao deixarem intacta a premissa maior que vincula a objetividade à neutralidade. Tal desmontagem tornou possível negar a neutralidade e, ao mesmo tempo, afirmar a objetividade. A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade. Mas como diferenciá-los? Tal tarefa resulta impossível de ser realizada no plano abstrato, isto é, no terreno puramente lógico. Para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida. E é isso que a conclusão do texto “Competência política e compromisso técnico” procurou evidenciar, exemplificando com o desenvolvimento da sociedade burguesa.

Na sequência encontram-se dois textos referidos diretamente à pedagogia histórico-crítica. Ambos se complementam na medida em que situam essa corrente pedagógica no contexto brasileiro em confronto com as demais tendências, esclarecendo as principais objeções a ela formuladas e explicitando a sua relação com a educação escolar. Em ambos os textos também o problema do saber ocupa lugar proeminente. Com efeito, em “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, observa-se que todas as objeções examinadas na forma de dicotomias estão referidas ao problema do saber. E em “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar” reitera-se que “o saber é objeto específico do trabalho escolar”.

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO*

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção,

* Comunicação apresentada na mesa-redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de julho de 1984. Publicado anteriormente no *Em Aberto*, INEP, n. 22, 1984.

em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades¹. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denomina “ciências do

1. Essa consideração sobre a produção não material e sua distinção em duas modalidades apoia-se em MARX, 1978, pp. 70-80.

espírito” por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Considerando, como já foi dito, que, se a educação não se reduz ao ensino - este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo -, creio ser possível ilustrar as considerações gerais acima apresentadas com o caso da educação escolar. Este exemplo parece-me legítimo porque a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

Peço, pois, licença para rerepresentar aqui as considerações que fiz em Olinda, por ocasião do III Encontro Nacional do Programa Alfa (ENPA). Ali, ao tratar do papel da escola básica, parti do seguinte princípio: a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa* (δοξα), *sofia* (σοφια) e *episteme* (επιστημη). *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização.

Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa aceção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução²; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas anteriormente enumeradas são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido se puderem enriquecer as atividades

2 A referência é à Revolução de 1964, pois esse texto foi escrito em 1983, quando ainda estava em vigor o regime militar. Hoje (2003), não há mais essa comemoração, mas as outras ainda persistem (nota da 8ª edição).

curriculares próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las. Das considerações feitas, resulta importante manter a diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário.

Essa questão tem desdobramentos ainda de outras ordens. Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização.

A esta altura é necessário comentar ainda uma possível objeção: até que ponto essa concepção que estou expondo não configura uma proposta pedagógica tradicional? Quer-se com isso voltar à velha escola, já tão exaustivamente criticada? E onde fica a criatividade, a iniciativa dos alunos, o ensino ativo? Tal objeção é inevitável àqueles educadores que foram de algum modo influenciados pelo movimento da Escola Nova. E nós sabemos que esse movimento, no nível do ideário, teve grande penetração em nosso país.

Para encaminhar a resposta à objeção acima formulada, parece-me útil recordar aqui uma passagem de Gramsci, escrita na mesma época em que no Brasil se lançava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Escreveu ele:

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo [...]. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas [Gramsci, 1968, p. 124].

Às vezes me dá a impressão de que, passados mais de cinquenta anos, continuamos ainda na fase romântica. Não entramos na fase clássica. E o que é a fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se

os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade.

Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar

a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira-se o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como, por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical etc.

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

O processo descrito indica que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber por que o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito.

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. Pode-se chegar a conseguir decifrar a escrita, a reconhecer os códigos em um ano, assim como com algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão. Conseqüentemente, se é possível supor, na escola básica, que a identificação e o reconhecimento dos mecanismos elementares possam ocorrer no primeiro ano, a fixação desses mecanismos supõe uma continuidade que se estende por pelo menos mais três anos. É importante assinalar que essa continuidade se dará através do conjunto do currículo da escola elementar.

A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

O que já foi dito aqui a respeito da escola, em que sobressai o aspecto relativo ao conhecimento elaborado (ciência), parece-me ser válido também para outras modalidades da prática pedagógica, voltadas precipuamente para outros aspectos, tais como o desenvolvimento da valorização e simbolização.

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

COMPETÊNCIA POLÍTICA E COMPROMISSO TÉCNICO (O POMO DA DISCÓRDIA E O FRUTO PROIBIDO)*

O artigo de Paolo Nosella, “O compromisso político como horizonte da competência técnica”, publicado na revista *Educação & Sociedade* n. 14, começa por registrar “algumas perplexidades” suscitadas pela leitura do livro de Guiomar Namó de Mello, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*.

De minha parte, confesso que também venho sendo tomado por alguma perplexidade diante da polêmica que o referido livro vem causando e, em especial, por uma certa direção tomada pela polêmica. Em razão disso, já há algum tempo vinha sentindo desejo de interferir nesse debate.

A publicação do artigo do Paolo ofereceu a mim o feliz ensejo para manifestar-me. Feliz porque ambos, Guiomar e Paolo, integraram a mesma turma de doutorado em educação da PUC-SP e ambos tiveram suas teses por mim orientadas. Cada trabalho era impiedosamente discutido no grupo e desse processo fez parte a tese da Guiomar que deu origem ao livro em pauta. Ainda por uma coincidência, ambos, Paolo e Guiomar, defenderam suas teses no mesmo dia 26 de junho de 1981.

Se trago a público essas informações é porque me parece que elas podem ajudar a desfazer uma imagem equivocada que, por vezes, os artigos polêmicos provocam nos leitores: a ideia de que o autor da crítica desautoriza o autor criticado, coloca-se em campo oposto e define-se como seu adversário renitente.

Vejo com satisfação que, com essa iniciativa, o Paolo prossegue e mantém, agora através de um órgão de opinião pública no campo educacional, o mesmo espírito dos debates que travávamos no interior do grupo. Aliás, tal

* Publicado anteriormente na revista *Educação & Sociedade*, Cortez/CEDES, n. 15, 1983, pp. 111-143.

iniciativa já havia sido tomada antes, por meio desse mesmo veículo de comunicação, por Carlos Roberto Jamil Cury e Luiz Antonio Cunha, que também integravam aquela primeira turma de doutorado¹.

Ao interferir no debate, faço-o, pois, dentro do mesmo espírito que, por sinal, continua alimentando a elaboração das teses em desenvolvimento no interior do programa de doutorado referido. Assim como, no grupo, eu tomava posição — desenvolvia também minhas críticas e concordava ou discordava das manifestações dos colegas-, é nessa mesma linha que apresento os comentários a seguir.

Após ler o artigo do Paolo, a primeira pergunta que lhe fiz foi: qual foi o móvel do texto? Esclareceu-me ele que o redigira para um debate que se travava em São Carlos com a presença da Guiomar (embora, por impedimento de viagem, o próprio Paolo não tenha participado do debate).

Essa informação parece-me importante, pois, ao situar a gênese do texto, ajuda a compreender mais adequadamente o seu tom polêmico e deliberadamente provocativo.

No presente artigo, pretendo confrontar ambas as perspectivas (da Guiomar e do Paolo), tentando verificar o grau de divergência ou convergência existente entre elas. Para tanto, penso que o melhor método é o compreensivo, isto é, procurarei situar-me no interior de cada proposta de modo que capte simpaticamente o seu conteúdo. O esquema do texto será, pois, o seguinte:

Na primeira parte, me empenharei em evidenciar a lógica interna ao pensamento da Guiomar, com o que espero afastar as críticas um tanto apressadas que se lhe têm sido endereçadas.

Na segunda parte, trabalharei, com o mesmo espírito, sobre o texto do Paolo. Aqui não se trata de afastar eventuais críticas apressadas, uma vez que, dada a sua publicação ainda muito recente, não houve sequer tempo para que surgissem possíveis manifestações críticas de qualquer natureza. Não há, pois, críticas apressadas a serem afastadas. Trata-se, isto sim, de se evitar o risco de que se efetuem críticas apressadas. Daí o cuidado que terei em captar, com o máximo de isenção, o conteúdo veiculado pelo artigo.

Finalmente, na terceira parte, espero dar uma contribuição no intuito de fazer avançar o debate, extrapolando ambas as abordagens, ultrapassando polarizações e apontando em direção a uma síntese superadora.

1 Ver C.R.J.Cury, "A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil", *Educação & Sociedade*, Cortez/CEDES, n. 9, bem como a resposta de L.A.Cunha, "Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica e autocrítica", *Educação & Sociedade*, n. 10.

1. QUEM TEM MEDO DA COMPETÊNCIA TÉCNICA?

Antes de entrar no mérito do livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* (MELLO, 1982), creio ser de interesse situar, para os leitores, o conteúdo global da obra em questão. Isto, além de facilitar o acompanhamento de meu raciocínio àqueles leitores que porventura não tenham tido acesso ao livro da Guiomar, parece-me necessário também porque tenho notado que vários dos críticos que têm engrossado a polêmica em torno desse verdadeiro pomo da discórdia sequer se deram ao trabalho de ler o referido livro.

1.1. A Árvore do Pomo da Discórdia

O livro está estruturado em seis capítulos. O primeiro, “A teoria revisitada”, é o mais extenso (ocupa pouco mais de um terço do total) e também o mais importante. Nele a autora sistematiza a perspectiva teórica que orientou o trabalho. Seu título é sugestivo, pois pretende indicar o caráter que assumiu no conjunto da pesquisa. Com efeito, tal capítulo surge como a expressão elaborada daquilo que servira como pano de fundo, ou melhor, como as lentes que permitiram a ela ver o que aparece descrito nos capítulos III, IV e V. Esses capítulos foram redigidos anteriormente, com base nos instrumentos teóricos cuja explicitação é feita no capítulo I. É como se, após ver determinado objeto com o auxílio de determinadas lentes, a autora tenha tomado essas mesmas lentes e debruçado-se sobre elas para desvendar a sua constituição e explicitar por que elas tornaram possível que fosse visto aquilo que se viu. Daí o título do capítulo: “A teoria revisitada”. É uma retomada, em nível de uma síntese articulada, da teoria.

Para explicitar a teoria, Guiomar parte do caráter mediador da escola no seio da sociedade. Procede, então, a uma crítica da teoria da reprodução na versão representada pela teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu-Passeron, visando a limpar o caminho para expor sua visão de escola, visão esta centrada na categoria de mediação. Através de tal percurso, formula suas principais hipóteses, bem como sua tese central, esclarecendo a relação recíproca entre esse arsenal conceptual e seu objeto de estudo: as representações do professor de primeiro grau a respeito de sua prática docente. Voltarei a esse capítulo para evidenciar o conteúdo principal do trabalho. Por ora quero apenas situar o leitor no conjunto da obra.

No capítulo II, “A teoria em atos”, expõe-se o delineamento da pesquisa. Aí se descreve o processo de observação e de construção de instrumentos, explicitando os procedimentos que indicam os atos nos quais a teoria original se expressa.

O capítulo III, “Mulher e profissional em estratégia de ascensão”, discute os dados a respeito da situação socioeconômica do professor. O título sugere aquilo que acredito ser o ponto fundamental desse capítulo. Isto porque é fato sobejamente conhecido a questão da perda salarial dos professores. Daí se falar na “proletarização da carreira docente”. Os dados da pesquisa, porém, revelaram uma outra face: por referência às suas origens (profissão e escolaridade dos pais), o magistério ainda se revela um mecanismo de ascensão social.

O capítulo IV ocupa-se das representações dos professores relativamente ao sucesso e fracasso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso recebeu o seguinte título, como os demais, bastante sugestivo: “Onde a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada”.

No capítulo V, “Muito amor, muita doação e pouco salário”, descrevem-se as representações dos professores sobre suas condições de trabalho, sobre os motivos da escolha da profissão e sobre as reivindicações e formas de organização.

Finalmente, o capítulo VI é cautelosamente denominado “Do senso comum à vontade política, uma das sínteses possíveis”, consciente que está a autora dos vários desdobramentos que sua pesquisa pode ensejar. O conteúdo do capítulo retoma, de outra maneira, a tese central do livro, sugerindo que a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica.

Dado que a polêmica tem girado em torno da expressão “competência técnica”, seja isoladamente, seja na sua relação com o compromisso político, é por esse verdadeiro “pomo da discórdia” que convém começar.

1.2. O Pomo da Discórdia

Iniciemos, pois, explicitando o significado que tem para Guiomar a competência técnica, buscando desatar de vez esse verdadeiro nó górdio.

Indo direto ao ponto. Na página 43, a autora afirma:

por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organi-

zar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

Isso que aí foi chamado de competência profissional recebe ao longo do trabalho a denominação de competência técnica. Logo em seguida, na mesma página, isto fica bastante evidente:

Se é que estou captando corretamente o movimento existente nisso tudo, o que vislumbro é a possibilidade de esgotar a ação docente naquilo que ela pode ter de eficiência técnica [idem, p. 43].

Citei propositadamente essa passagem porque ela oferece munição bem a gosto dos franco atiradores da polêmica fácil. Pois não é que aparece aí aquela expressão (“eficiência técnica”), marca registrada da pedagogia tecnicista, bombardeada pelos críticos (inclusive por mim) das mais diferentes formas? Seria Guiomar uma nova representante da pedagogia tecnicista?

A indicação do sentido de “competência profissional” anteriormente transcrito não parece dar guarida a essa interpretação, uma vez que aquela conceituação coloca exigências que vão até a “compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade”, ultrapassando, portanto, claramente os limites da pedagogia tecnicista. Mas isso não configuraria apenas um intento de vestir o tecnicismo com uma nova roupagem? Não estaria emergindo a partir daí uma espécie de “neotecnicismo”? A autora, porém, é explícita na recusa do tecnicismo. No parágrafo que precede a conceituação citada, após se referir às dificuldades do professor em manejar adequadamente os recursos técnicos na sua prática pedagógica, afirma: “Isso me remete para a questão da sua competência profissional numa perspectiva *não meramente tecnicista*”. Algumas linhas antes, havia ela registrado: “Isso, entretanto, subentende o manejo competente, teórico e prático desses princípios e de todo o conhecimento

organizado sobre a escola”. E se alguma dúvida ainda pudesse persistir, esta passagem parece liquidá-la de vez:

Uma análise realista da condição de muitos desses professores eliminaria qualquer suspeita de que a importância da competência técnica seria apenas tecnicismo. Há alguns que dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir, que desconhecem princípios elementares do manejo de classes de alfabetização e que, muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna [idem, p. 55].

Vê-se, pois, que para Guiomar “competência técnica” tem um sentido claramente não tecnicista, já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras. Ao contrário, compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar. Referi-me à instituição escolar porque se trata de uma delimitação importante. Em todo o trabalho, Guiomar jamais pretende ultrapassar os limites da educação escolar. Sua tese relativa à competência técnica e seu significado político não pretende, pois, ter validade para a educação em geral.

1.3. A Outra Face do Pomo da Discórdia

Falei anteriormente no significado político da competência técnica. Entramos aqui no outro aspecto que tem alimentado as polêmicas em curso: a interpretação que tende a contrapor de modo excludente competência técnica e compromisso político ou, se não tanto, pelo menos a subordinar o compromisso político à competência técnica. Nessa direção, ganha corpo a leitura segundo a qual Guiomar estaria realizando a tese da neutralidade da técnica, esvaziando-a de seu sentido político. Vejamos o que pensa a autora a respeito.

Ao comentar a intervenção de Marx na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), que poderia suscitar uma interpretação tendente a subtrair da escola a dimensão política, Guiomar afirma taxativamente:

Tudo isso, longe de retirar o caráter político da escola, ao contrário o afirma e repõe na perspectiva de um momento histórico determinado [idem, p. 33].

Uma leitura atenta do capítulo I permitirá verificar que, segundo Guiomar, a escola está impregnada de ponta a ponta pelo aspecto político. Ela configura-se como um dos espaços em que os interesses contraditórios próprios da sociedade capitalista entram em “disputa pela apropriação do conhecimento”. Mas sua acuidade de análise leva-a mais além, a ver o sentido político da escola mesmo onde ele aparentemente não existiria, onde ele está oculto sob a aparência do estritamente técnico:

Supor todavia que esses interesses, *que são políticos*, se manifestem de forma explícita, como *se já fossem políticos para os próprios interessados*, é exigir que o ser e o aparecer da escola estejam em perfeita coerência entre si. A reivindicação dos dominados não se manifesta organizada e explicitamente enquanto tal. Há que lê-la na rebeldia, na passividade, na agressividade e na apatia das crianças pobres, que desafiam a proposta curricular e programática da escola básica. Há que lê-la sobretudo nos índices de fracasso escolar.

Por outro lado, os interesses do capital não aparecerão nunca como interesses e intenções subjetivamente explicitados do capitalista, da classe dominante ou de seus supostos sequazes: os diretores, os professores, os especialistas. Ao contrário, é no seu aparecer *estritamente técnico* que tais interesses desempenharão sua finalidade *realmente política*. É na função *objetivamente política* de excluir as crianças pobres da escola que as *limitações técnicas* do currículo inadequado, dos programas mal dosados e sequenciados, das exigências arbitrárias de avaliação, do despreparo do professor, precisam ser captadas, se quisermos ver a escola brasileira hoje tal qual é, e tal qual parece ser. E é nessa contradição entre seu ser e seu aparecer que havemos de captar também o movimento do seu vir a ser, pois essa é a sua crise atual [idem, p.48, grifos meus].

É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à “superação de suas dificuldades objetivas de vida” (idem, *ibidem*), foram e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas.

Esse ponto foi percebido muito bem por Cury e registrado no Prefácio do livro da Guiomar:

Por essa oposição o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (*saber*) e, depois, do método (*saber fazer*), restando-lhe agora, quando muito, uma *técnica sem competência* [idem, p. 2],

Vale registrar, então, que a perspectiva da Guiomar coincide com a do Paolo Nosella quando este afirma:

Acreditamos firmemente que as faces “boazinha e perversa” do professor não existem por acaso e nem foram geradas por uma estratosférica alma natural do professorado, mas representam o fruto e a reação do mesmo professorado a certa metodologia educacional, ou seja, a certa prática escolar que, ao legitimar a divisão entre dirigentes e dirigidos ensina aos primeiros ora a ter pena e ora a condenar os segundos [Nosella, 1983, p. 96].

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não procedendo assim, incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores.

A tarefa de reverter esse estado de coisas é, como bem frisou o Paolo, uma questão política que implica a organização coletiva dos professores. Parece-me que nisto ambos estão plenamente de acordo. Guiomar apenas insiste (esta é sua tese) que a reversão desse estado de coisas passa também (e não apenas) pela conquista de competência por parte dos professores. A passagem um tanto longa que cito a seguir me parece suficientemente esclarecedora aos leitores:

A grande questão que se coloca do ponto de vista da classe dominante é então como organizar e transmitir o conhecimento aos dominados da maneira mais inofensiva que for possível. Conseqüentemente, uma questão equivalente se coloca do ponto de vista do dominado: como reapropriar-se do conhecimento da maneira mais eficiente que

for possível? Ainda que esse ponto de vista não se explicita, ele pode ser lido, desde que exista vontade política para fazer essa leitura. Basta constatar o sacrifício de cada família individual para colocar e manter seus filhos na escola, e a prática de organização coletiva para conseguir escola.

Se assumimos esse ponto de vista recoloca-se o problema do saber fazer competente, como aquele que permitiria realizar, da maneira mais satisfatória, esta escola brasileira hoje, não num sentido tecnicista ingênuo, mas num sentido político.

A competência que privilegia neste trabalho, portanto, inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa. Mas *não* o exclui, isso é importante; ao contrário, subentende-o como mediador de sua própria superação. Considerando *estes* professores *desta* escola, começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação). E projeta-se a *partir dessa base*, numa visão mais crítica desse ensino, dessa escola e de seu conteúdo, a qual não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma *prática coletiva de organização e reivindicação* [Mello, 1982, pp. 55-56, grifos do original, exceto o último].

Em seguida ela acrescenta, expressando toda a vontade política que é uma das marcas distintivas de sua personalidade:

Se essa competência não existe será preciso criá-la. Partindo das condições existentes, será preciso discernir onde e como atuar junto ao professor, a fim de prepará-lo para realizar bem esta escola existente [idem, p. 56].

Parece-me, pois, que fundamentalmente não existe oposição entre Guiomar e seus críticos. Existe, sim, uma diferença. Com efeito, o horizonte político de Guiomar, seu compromisso político é o mesmo do Paolo e de tantos outros entre os quais me incluo. A diferença consiste em que, com os olhos fixos nesse horizonte, Guiomar está empenhada na caminhada para

torná-lo menos distante. Está preocupada em encontrar as formas de traduzir praticamente a opção política que tem em comum com seus críticos. Está, como ela gosta de dizer, preocupada com a travessia: como atravessar o fosso que se interpõe entre as condições atuais e o nosso projeto de sociedade? Mas nela essa preocupação não se detém num plano genérico, abstrato. Ela quer realizar concretamente essa caminhada. Volta-se, então, para a questão escolar e posiciona-se: a escola tem uma contribuição *específica* a dar nessa travessia (pp. 13-14). E seu problema é: como pode a escola dar essa contribuição, como pode ela cumprir a função política que lhe é própria (na perspectiva dos interesses das camadas trabalhadoras)?

Para encaminhar uma possível solução a esse problema, Guiomar ousou enunciar uma tese segundo a qual a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica. Esta tese central de seu trabalho é formulada de diferentes maneiras ao longo do livro. Assim, ao concluir o item em que expõe sua visão de escola centrada na categoria de mediação, ela afirma:

Essa contradição manifesta-se internamente à escola e cria o espaço legítimo no qual se torna possível cobrar do proclamado sua realização efetiva. Essa cobrança, *e esta constitui uma das passagens críticas do raciocínio que preside a presente exposição*, não se explicita apenas na reivindicação política, mas na exigência da *competência* técnica da escola para realizar bem aquilo a que se propõe: ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos até agora excluídos.

A competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos *em si* da educação escolar. É com ela, *a competência*, e com ele, o sentido político *em si*, que pretendo trabalhar na interpretação dos dados empíricos acerca das representações dos professores, tomando-os como uma das condições escolares [MELLO, 1982, p. 34].

É, porém, após explicitar sua perspectiva teórica que ela enuncia de modo explícito sua tese:

O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor [idem, p. 44].

Aí estão indicadas a importância e a necessidade da competência técnica e, ao mesmo tempo, a sua insuficiência.

Vê-se, pois, que não cabe falar aí numa subordinação do compromisso político à competência técnica e nem mesmo de uma precedência desta em relação àquele. Para entender todo o sentido da tese, é fundamental levar em conta a discussão que a precede sobre o conceito de mediação. A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por *meio* das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita e se realiza o compromisso político. Em suma, a competência técnica é um *momento* do compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética).

1.4. As duas Faces do Pomo da Discórdia: Como se Relacionam?

E chegamos, assim, a um outro ponto que tem sido alvo de objeções: por que, então, o subtítulo do livro (*da competência técnica ao compromisso político*)?

Ainda aqui é necessário manter presente o conteúdo da categoria de mediação. Disse anteriormente que a competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente. Com efeito, como diz Sánchez Vázquez,

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, efetivas*. Nes-

se 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 [Sánchez Vázquez, 1968, pp. 206-207, grifos meus].

Consequentemente, é também pela mediação *da* competência técnica que se chega *ao* compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores.

Um último ponto que me parece importante é que Guiomar trabalha com a distinção, que tem passado despercebida a seus críticos, entre sentido político *em* si e sentido político *para* si (para ele, o professor, ou para mim, que analiso a prática do professor). A prática educativa do professor tem um sentido político *em* si que é também um sentido para mim, que o capto quando analiso essa prática. Não o é, porém, necessariamente, um sentido político para ele, isto é, independentemente de ele saber ou não, de coincidir ou não com o significado, ainda que político, que está na sua cabeça, a prática educativa do professor tem objetivamente um sentido político que pode ser desvelado quando se analisa essa prática como um momento de uma totalidade concreta.

Nesse sentido (e apenas nesse sentido), ou seja, quando referida à consciência real de professores determinados numa sociedade e numa escola também determinadas (e não à sua consciência possível), é que se pode falar que a competência técnica precede o compromisso político. Esse ponto é explicitado teoricamente no capítulo I e retomado no capítulo VI, desta vez à luz da análise empírica das representações dos professores exposta nos capítulos III, IV e V.

1.5. Do Pomo da Discórdia Rumo à Concórdia

Retomando o enunciado da tese (“o sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor”), não me parece possível, ainda que se discorde de seu conteúdo, deixar de reconhecer que se trata de uma formulação de clareza meridiana. Por que, então, o Paolo a considerou uma “tese bastante confusa”, citando em seguida a página 146: “vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor”?

Para captar o sentido do enunciado transcrito por Paolo, parece-me necessário recolocá-lo em seu contexto.

Após a análise das representações dos professores, ao redigir o capítulo VI, Guiomar tinha diante de si a situação concreta dos docentes de primeiro grau debatendo-se com o problema do fracasso escolar das crianças pobres e tentando encontrar alternativas para evitar esse fracasso. É aí, então, que o bom senso aponta para a exigência do saber-fazer, entendido como o

domínio do conteúdo do saber e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as precondições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem [MELLO, 1982, p. 145].

Mas, ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente. É assim que “a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política” (idem, *ibidem*). Por esse caminho, o professor vai desenvolvendo sua consciência real em direção à consciência possível e ganha condição de passar do sentido político em si para o sentido político para si de sua ação pedagógica: “A vontade política permite que aquele sentido político da prática docente se explicita ao professor e passe a ser, para ele também, uma forma de agir politicamente” (idem, *ibidem*). E Guiomar prossegue, apoiada em Gramsci:

Foi por esse caminho que consegui *ler* um tipo de movimento possível na prática docente, cuja direção vai do *especialista* ao *dirigente* passando da técnica-trabalho à técnica-ciência e à concepção humanista

histórica, sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente (especialista mais político) [idem, ibidem].

Entretanto, trata-se aí de um limite de consciência possível, algo que se delinea no horizonte. Por isso salienta ela a seguir que o movimento descrito não configura “algo já instalado ou mesmo em processo adiantado de realização” (idem, ibidem).

Daí concluir ela que para *estes* professores *nesta* escola hoje existente, dentre as diferentes alternativas possíveis, aquela que ela acredita ser a melhor, dada a sua “exequibilidade no espaço político hoje existente na sociedade brasileira (idem, p. 146), é a diminuição do fracasso escolar e da exclusão, por meio de estratégias técnicas adequadas para garantir o acesso ao maior número possível de crianças nesta escola, e sua permanência nela, pelo maior tempo possível” (idem, ibidem).

Esta é sua hipótese; mais do que isso, é sua aposta.

Agora, reconstituído o quadro em que se insere o enunciado citado por Paolo, é possível recuperá-lo no interior do discurso em que foi produzido:

Caso essa hipótese se sustentasse, e creio que se sustentaria pois é também minha *aposta*, vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor. Porque o saber-fazer constitui uma das necessidades imediatas para sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor de seu trabalho [idem, ibidem].

Vê-se, pois, que aquilo que parecia uma tese confusa resulta nada mais que uma tentativa de ler a realidade da prática docente e indicar uma forma de traduzir, nessa mesma prática, o sentido político da educação escolar.

Para Guiomar, a indicação supra, além de ser apenas uma entre muitas alternativas possíveis, cautelosamente sequer pode ser admitida como uma certeza. Por isso ela prefere a palavra aposta. E assim termina o seu livro:

Uma *aposta* é mais que uma hipótese e muito menos que uma certeza. Gosto do termo porque expressa com exatidão o momento de minha subjetividade no processo de conhecimento da prática docente e justifica que este capítulo não seja *a* síntese mas uma *das* muitas sínteses possíveis. Como toda aposta envolve riscos, sou levada a indagar

se a solidão do trabalho teórico não me fez, como ao poeta, ver com clareza coisas que não são verdadeiras. Creio entretanto que essa é mais uma incerteza a assumir e incorporar, porque não vejo como dar uma resposta satisfatória a tal indagação, no âmbito do próprio trabalho teórico [idem, pp. 146-147].

Esta conclusão está em perfeita consonância com a tese II de Marx sobre Feuerbach:

O problema da possibilidade de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema *prático*. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade ou irrealidade do pensamento - isolado da prática - é um problema puramente escolástico [Marx, s/d., p. 10].

E é na prática que Guiomar está tentando responder àquela indagação. Não temos dúvida de que esta problemática está na raiz da difícil decisão que tomou ao aceitar assumir a Secretaria da Educação do Município de São Paulo. Terá ela êxito? Ganhará a aposta? Não sabemos. Mas que, ao demonstrar tal grau de coerência entre seu discurso e sua prática, ela estará avançando na resposta à indagação formulada, disto não temos dúvida.

1.6. Quem tem Medo da Competência Técnica?

Após os comentários apresentados, ocorre-me perguntar: quem tem medo da competência técnica?

À luz da análise feita, parece óbvio que as camadas trabalhadoras não têm qualquer motivo para temer a competência técnica. Ao contrário, é a classe dominante que tem razões para temê-la, tanto assim que, no empenho em preservar seus interesses, acabou por provocar a produção da incompetência a despeito das proclamações em contrário.

Também não temerão a competência técnica os intelectuais verdadeiramente empenhados em assumir, de fato, um compromisso político articulado com os interesses das camadas trabalhadoras. Temem a competência técnica aqueles que, embora procurem assumir esse tipo de compromisso político, encontram-se ainda sob a influência dominante das teorias educacionais que convencionei chamar de “crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2007).

Tais teorias, captando de modo mecânico e unidirecional a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por dissolver a especificidade da educação e, por insuficiência dialética, eliminam as contradições do interior da escola, reduzindo-a a um espaço onde os interesses dominantes se impõem de forma, por assim dizer, absoluta. Por isso a competência técnica no interior das escolas é interpretada como estando sempre a serviço dos interesses dominantes.

Devo ressaltar, para evitar interpretações equivocadas, já que este meu texto teve como pretexto a publicação do artigo do Paolo, que, conforme entendi, o Paolo não teme a competência técnica. O que ele teme é a velha competência técnica, aquela articulada com os interesses da burguesia. E ele aspira a uma nova competência técnica que seja produto das lutas do “coletivo dos professores, politicamente organizados” e articulados com os interesses dos trabalhadores.

Nesse sentido, considero que o artigo do Paolo complementa e, sob alguns aspectos, talvez possa retificar o texto da Guiomar, ao forçá-lo a explicitar certos pontos que estão presentes mas que não mereceram grande destaque em vista dos interlocutores principais do texto. Porque não se ignora que a tese da Guiomar tinha como interlocutores diretos os educadores progressistas, identificados com posições que poderíamos classificar como “de esquerda”. Nesse contexto, o sentido do compromisso político e sua vinculação com os interesses dominados eram dados como entendidos e não problemáticos. A questão que se punha era: como realizar esse compromisso político? Como fazê-lo progredir? Como torná-lo atuante na prática docente? É nesse sentido que emergiu como tema principal a questão da competência técnica. Isto não elimina aquilo que quer o Paolo, isto é, a necessidade de “uma crítica mais profunda contra certa competência pedagógica, socializando mais a crítica e a denúncia contra concepções anacrônicas e elitistas da tecnologia educacional dominante”.

Na linha das considerações acima indicadas, cabe observar que o Paolo deixa entrever um certo temor de que posições como a da Guiomar venham a reforçar o tecnicismo pedagógico, dando um novo alento aos adeptos dessa posição, que vinham perdendo espaço em razão das críticas cada vez mais cerradas que lhes eram endereçadas. Algumas pessoas chegaram mesmo a comentar que, de sua parte, entendiam as posições da Guiomar. Assustavam-se, porém, com o fato de que os tradicionalistas, conservadores e reacionários faziam uma leitura do livro que recuperava o seu conteúdo em benefício de suas posições políticas no campo educacional.

A esse respeito, penso que é esse tipo de leitura que deve ser criticado, combatido, denunciado. Com efeito, assim como não se pode culpar Marx pela recuperação burguesa que Croce fez das categorias teóricas por ele desenvolvidas mas cabe, isto sim, combater Croce, como o fez Gramsci, assim também me parece que não se trata de culpar a Guiomar e desmerecer o seu trabalho em virtude dessas leituras “recuperadoras”.

2. QUEM TEM MEDO DO COMPROMISSO POLÍTICO?

Esforcei-me, na primeira parte deste capítulo, em situar-me no interior do discurso expresso no livro de Guiomar Namó de Mello, procurando captar, a partir de dentro, sua perspectiva, seus argumentos, suas posições.

Cumpro, agora, tentar captar a perspectiva do Paolo de modo que ganhemos condições de confrontar as duas perspectivas com conhecimento de causa, tentando desvendar, objetivamente, suas discrepâncias e eventuais coincidências.

Proponho-me, pois, nesta parte, a realizar sobre o artigo “O compromisso político como horizonte da competência técnica” o mesmo movimento realizado na primeira parte sobre o livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. Procurarei adentrar-me ao texto, buscando captar, do interior de seu discurso, a perspectiva que o enforma. E, como anteriormente, aqui também creio que, nesse processo de imersão, o método mais adequado é assumir uma atitude de simpatia, permitindo que o texto diga tudo o que quis dizer; isto implica evitar provisoriamente que minhas próprias posições, minhas discordâncias, minhas ressalvas forcem o autor a dizer aquilo que ele não pretendeu dizer.

Como na primeira parte, aqui também utilizarei subtítulos alegóricos. A referência, lá, ao “pomo da discórdia” era diretamente compreensível pelos leitores. Aqui utilizarei a metáfora do “fruto proibido”. Ela parece-me rica de simbologia, pois, além de apontar para a perspectiva de instauração de uma ordem que é proibida nas atuais circunstâncias, implicando, portanto, a desobediência, a quebra da ordem vigente, sugere, ainda, a imagem da “árvore da ciência do bem e do mal”, significando com isso a perda da inocência, o desvendamento dos segredos (leis) que atuam na sociedade.

Aqui, também, começarei por apresentar sinteticamente o conteúdo global do artigo. Em seguida, serão feitos os destaques de maneira homóloga ao procedimento adotado na primeira parte.

2.1. A Arvore do Fruto Proibido

O artigo “O compromisso político como horizonte da competência técnica” começa por registrar uma perplexidade que se expressa no temor de que a tese da Guiomar signifique um retorno a “um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico”. Tal temor se mantém, embora se reconheçam na referida tese “claras afirmações a respeito da necessidade de ainda se criticar e denunciar a prática escolar” existente. Isto ocorre em razão da insuficiente historicização dos conceitos trabalhados na tese.

Para superar a limitação acima apontada, Paolo advoga, então, a necessidade de historicizar e referir os conceitos ao embate entre as classes sociais. Esta historicização implica referir a competência às diferentes concepções de cultura. Fundamentalmente, trata-se de distinguir entre a “cultura enciclopédico-burguesa” e a “cultura histórico-proletária”. Cada uma tem sua própria ideia de competência.

Do ponto de vista histórico, as duas culturas referidas relacionam-se dialeticamente, constituindo-se a segunda num momento superior que incorpora, de um novo ponto de vista, as conquistas das culturas passadas. Daí o conceito de ortodoxia, que implica o reconhecimento de que a filosofia da práxis é autossuficiente.

Em síntese, o autor posiciona-se resolutamente pela subordinação da competência técnica ao compromisso político, definido a partir de um horizonte político que implica o rompimento com a velha competência técnica gestada no seio de um compromisso político reacionário ou conservador e a gestão de uma nova competência técnica comprometida politicamente com as forças emergentes constituídas pelas massas trabalhadoras.

Como realizar isto? O caminho preconizado estabelece prioridade para a reflexão crítica e análise polêmica. A partir daí, e só daí, será possível definir os novos processos técnicos que pressupõem uma explícita e coletiva nova preocupação histórica. Assim, a competência técnica fica subordinada e a serviço do “novo objetivo social que a classe trabalhadora explicitou e definiu para si” (NOSELLA, 1983).

A partir das premissas antes estabelecidas, Paolo sugere uma nova interpretação da “incompetência pedagógica”; esta pode ser:

- a) expressão coletiva de resistência;
- b) manifestação de esgotamento da força hegemônica da classe dominante;
- c) resultado de um processo de repressão e esvaziamento cultural.

Sugere, também, uma nova interpretação do sentido de bom senso dos professores. Este não significaria apenas a percepção de que a aprendizagem do aluno é importante. Implicaria:

- a) descaso e cepticismo do professorado em relação às proclamações do estado e de sua equipe de técnicos;
- b) descaso para com a tecnologia educacional e as metodologias impostas.

E uma nova interpretação da capacitação dos professores que passa a ser entendida como um saber-fazer que concretiza determinada linha política. Portanto, ela não determina o compromisso político, mas é por ele determinada.

E, também, uma nova interpretação da “visão assistencialista do professor”. Esta não é resultado da incompetência, mas a “alma ideológica” da tecnologia educacional “competente” inculcada nos professores por “competentes” profissionais.

E, ainda, uma nova interpretação da impotência dos professores. Esta também não decorre da incompetência, mas constitui “um derradeiro gesto de resistência” à “competência” instituída como legitimadora do descalabro educacional.

E, por fim, sugere uma nova interpretação da “vontade que o professor manifesta em querer fazer algo na escola” (NOSELLA, 1983). Esta vontade, enquanto bom senso enucleado no senso comum dos professores, não poderia ser iluminada pelo apelo à competência técnica, o que foi sempre o “refrão dos discursos governistas” (idem, p. 97). Trata-se, antes, de uma vontade política que implicaria, de um lado, o aprofundamento e a socialização da crítica à competência pedagógica decorrente de concepções anacrônicas e elitistas e, de outro, a tentativa de elaborar, no interior da organização político-coletiva dos professores, novas técnicas e metodologias de ensino.

E o artigo encerra-se com um elogio à competência dos professores brasileiros, que sempre foram capazes de criar formas eficientes de educar seus alunos nas condições as mais adversas, mas que foram reprimidos sistematicamente.

Por sobre as

ruínas de excelentes tecnologias educacionais foram oferecidas alternativas técnicas outras que de competente nada possuíam a não ser a

capacidade de mistificar, pulverizar, iludir e desanimar sob a aparência de processos técnicos eficientes para o ensino-aprendizagem [NOSELLA, 1983, p. 97].

Porque sabem muito bem disso tudo é que os educadores brasileiros conferem a primazia ao compromisso político, sem o que jamais terão as condições objetivas para atingirem a nova competência exigida pela concepção histórico-proletária de cultura.

2.2. O Fruto Proibido

Vê-se, a partir do resumo apresentado no item anterior, que para Paolo Nosella o compromisso político é o “ponto crítico do processo educativo”. O educador que queira colocar-se na perspectiva da “emergente classe trabalhadora” deve, pois, romper com a velha concepção de cultura (a enciclopédico-burguesa). Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal”, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista.

Utilizo essa simbologia porque ela me parece rica, uma vez que permite entender o processo de desvelamento das leis que regem a sociedade capitalista. Nessa tarefa o educador não necessita começar do zero. Do seio da velha cultura emergiu a “visão cultural socialista” que, “embora dominada, é historicamente superior à burguesa e incorpora, de um novo ponto de vista, as conquistas das culturas passadas” (idem, p. 93). E a expressão elaborada dessa nova cultura é a “filosofia da práxis”. Esta é a ciência que desvenda os segredos da dominação burguesa.

Já que esse ponto de vista é radicalmente novo, isto é, constitui-se de uma “raiz substantivamente diferente”, é apenas colocando-se nessa perspectiva que será possível imprimir uma direção genuinamente nova para a prática educativa. Colocar-se nessa perspectiva significa assumir um “novo engajamento político”, o qual constitui condição para se compreender que:

a filosofia da práxis se basta a si mesma por possuir todas as categorias essenciais para uma nova concepção de mundo capaz de compreender e assimilar, de um novo ponto de vista original e superior, a história passada [idem, ibidem],

Para traduzir essa perspectiva que estabelece o primado do compromisso político, Paolo utiliza-se da imagem do horizonte:

A imagem mais adequada que nos ocorre, para expressar esses conceitos, é ainda a imagem do horizonte que transcende e ao mesmo tempo consubstancia de significação todo passo específico do caminhante.

O horizonte político é a síntese precária de toda pesquisa; precede e acompanha toda práxis científica, qualificando-a politicamente. Se o horizonte político de per si só não é ainda a capacidade de se caminhar, é, no entanto, a orientação concreta que informa toda técnica e toda instrumentação educativa [idem, pp. 93-94].

2.3. A Outra Face do Fruto Proibido

A afirmação anterior, centrada na imagem do horizonte, já nos adverte de que o compromisso político, se detém a primazia, se é o ponto de partida e o ponto de chegada, a marca distintiva, a orientação concreta que informa todo o processo, não o esgota, porém. Ele “não é ainda a capacidade de se caminhar”.

Portanto, se o Paolo subordina resolutamente a competência técnica ao compromisso político, nem por isso ele deixa de reconhecer a importância e necessidade da competência técnica. É necessário “substituir o velho arsenal de competências técnicas” por “um novo conjunto de técnicas” (idem, p. 93).

Para se chegar aí, porém, é necessário um longo e paciente trabalho. Se a leitura dos dois últimos parágrafos do artigo do Paolo pode conduzir à interpretação de que o novo compromisso político já é uma conquista dos professores, cabe advertir, contudo, que tal interpretação não corresponde ao espírito do conjunto do texto. Paolo revela plena consciência de que o compromisso político é um horizonte (Goldmann diria que é a “consciência possível”) que está ainda longe de ser plenamente atingido. Por isso insiste ele na necessidade de não se descuidar de, continuamente, aprofundar e ampliar a reflexão crítica, pois: “um trabalho crítico e maciçamente polêmico contra a prática pedagógica que está aí nem sequer começou de forma organizada, molecular e profunda entre nós” (idem, p. 94).

Podemos, pois, concluir que as referências dos dois últimos parágrafos não traduzem, propriamente, uma conquista assegurada, mas referem-se, antes, ao bom senso dos professores. Tal bom senso necessita ser trabalhado e elevado ao nível de uma concepção elaborada, orgânica e coerente que, tornando-se hegemônica, se revele capaz de articular o coletivo dos professores.

Trata-se de uma tarefa árdua, difícil:

o trabalho de reflexão crítica e de análise polêmica é um processo longo e deve-se desconfiar da pressa em superá-lo. Muitas manifestações de “saturação” de crítica e de polêmica escondem um perigoso ativismo quando não uma rejeição da emergência de novas hegemonias [idem, *ibidem*].

A competência emerge, assim, como a outra face do compromisso político, que é duramente conquistada pelo próprio aprofundamento e radicalização do momento político:

Novas competências técnicas não surgirão espontaneamente, pois são fruto de longo trabalho. Passa-se pela crítica cerrada às tecnologias historicamente geradas na esfera dos interesses das atuais classes dominantes e a incorporação de elementos valiosos da cultura passada se dará de forma original e dentro do espírito divergente e oposto [idem, *ibidem*].

Além do mais, Paolo também descarta a tendência, por vezes frequente, de se concentrar o compromisso político na tarefa crítico-polêmica; por isso acrescenta:

Finalmente, estas novas competências técnicas deverão ser submetidas à prova da prática, pois terão algum valor na medida em que alcançarem o objetivo pretendido que é o de realizar o encontro das massas trabalhadoras deste país consigo mesmas ao reconhecerem seus direitos, seus deveres, sua história, seu futuro [idem, *ibidem*].

Continuando na linha da simbologia que venho utilizando, vale dizer que, se o fruto proibido é atraente, prová-lo implica condenar-se a “ganhar o pão com o suor de seu rosto”, isto é, trabalho, muito trabalho. E sob o reino do deus Capital isto significa enfrentar toda sorte de pressões e dificuldades, inclusive a repressão. E uma vez que se trata de uma ruptura radical, que necessita se aprofundar cada vez mais, já não é permitido sonhar com o paraíso perdido.

2.4. As duas Faces do Fruto Proibido: Como se Relacionam?

Se o compromisso político não exclui a competência técnica, cabe verificar como se articulam, no texto do Paolo, esses dois aspectos.

Paolo é enfático em afirmar a primazia do compromisso político, ao qual subordina, de modo insistente, a competência técnica. E isto é compreensível, dada a motivação polêmica de seu texto, inspirado que foi no temor de que a ênfase na importância da competência técnica pudesse “representar, na prática, uma volta a um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico”. E como esse temor foi suscitado pela leitura do livro da Guiomar, entende-se que, ao ver realçada no referido livro a competência técnica, tenha sido ele levado a pôr o acento no compromisso político.

Deve-se, porém, notar que, ao abrir seu artigo, ao mesmo tempo em que registra suas perplexidades, Paolo afirma também que tais perplexidades “poderiam encontrar resposta quando se aprofundasse o próprio conceito de competência e/ou incompetência técnica e *sua relação* com o horizonte político”.

Portanto, desde aí já está posto o problema da relação entre ambos os aspectos.

A insistência no primado do aspecto político é sintetizada nesta frase: “A competência técnica, repetimos, não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela *já é* um determinado engajamento político”.

Vê-se, pois, que a competência não é entendida como um momento *prévio* ao engajamento político, mas como um momento no *interior do próprio compromisso político*. O que caracteriza o momento da competência técnica? Como ela se define no interior do compromisso político? Qual seu papel?

Evidentemente, essas questões não são objeto de discussão explícita nos limites do artigo. Interessa-nos, porém, captar o espírito, a direção na qual Paolo situa tais questões. Parece que, para ele, o horizonte político determina a qualidade, o sinal (positivo ou negativo), o sentido e o conteúdo da competência técnica:

Se o horizonte político de per si só não é ainda a capacidade de se caminhar, é, entretanto, a orientação concreta que informa toda técnica e toda instrumentação educativa.

Entretanto, como já sugere a frase citada - “o horizonte político de per si só não é ainda a capacidade de se caminhar” -, é pela competência técnica que o compromisso político se realiza. Com efeito, trata-se de se chegar a um conjunto de técnicas ou a uma metodologia “que possa *atuar e concretizar* um novo compromisso político” (idem, p. 93, grifo meu). Continuando na mesma

linha de acentuar o compromisso político, não se perde de vista, contudo, a exigência de sua concretização.

Esse saber-fazer não pode ser um momento que precede o horizonte político, pelo contrário, ele é já uma concretização de uma determinada linha política. Todo saber-fazer contém certa visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais [idem, p. 96].

Ora, dizer que o saber-fazer é *concretização* de uma linha política e que é no saber-fazer que se *concretizam* certas intenções sociais gerais, não significa admitir que é pela competência técnica que se realiza o compromisso político? Insinua-se, pois, também no texto do Paolo aquilo que estava explícito no livro da Guiomar: o conceito de mediação.

2.5. Fruto Proibido e Pomo da Discórdia: Convergência

Do que aqui já foi dito poderíamos admitir que, em última instância, a perspectiva do Paolo converge com a da Guiomar, já que também ele, no fundamental, aceitaria a tese segundo a qual a função política da educação (escolar) se cumpre também, embora não somente, pela mediação da competência técnica. Com efeito, se esta é concretização do compromisso político, se é pelo saber-fazer que as intenções sociais gerais se materializam, e se é pela metodologia que atua o compromisso político, então, o caráter mediador da competência técnica no interior do projeto político expressa-se aí de modo claro.

Tudo o que o Paolo fez ao longo de todo o seu artigo foi insistir no fato de que a competência técnica não pode ser considerada “em si”. Ela é sempre referida a determinada perspectiva política, devendo ser aferida a partir daí e não o contrário. Daí considerar ele equívoca a bipolaridade entre competência e incompetência:

Ideologicamente a bipolaridade entre competência e incompetência técnicas mascara uma segunda mais radical bipolaridade, isto é, entre o conceito de competência para a cultura dominante e o de competência para as classes emergentes. A primeira bipolaridade deixa entender que a competência técnica é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, quando, pelo contrário, sabe-se que competência e/ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma

visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para uma certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura [idem, p. 91].

Consequentemente, o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político, sendo a própria distinção entre os aspectos técnico e político uma abstração:

Jamais lembraremos bastante o fato de que, se os elementos técnico-educativos, em si, podem ser considerados neutros, de fato esta verdade não passa de uma abstração, já que os elementos técnicos existem sempre num determinado processo histórico e ninguém se iluda de poder assimilar esses elementos “em si”, sem concretamente assimilar também a direção histórica que os produziu [idem, p. 94].

Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula.

Há aí, portanto, convergência com a afirmação da Guiomar, segundo a qual a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, isto é, independentemente de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa.

Aparentemente, pois, haveria apenas uma diferença ligada ao constante uso que o Paolo faz do adjetivo *novo*. Ele sempre faz questão de distinguir entre o velho compromisso político e o novo; entre a velha competência técnica e a nova. Como, porém, à luz da análise que procurei fazer na primeira parte deste artigo, resulta difícil identificar a posição da Guiomar com os interesses políticos dominantes, alinhando-a, em consequência, no rol dos defensores da velha competência, a conclusão geral parece apontar na direção de uma convergência básica nas posições de ambos.

2.6. Quem Tem Medo do Compromisso Político?

À luz das considerações feitas, não parece difícil concluir que, na verdade, temem o compromisso político aqueles mesmos que temem a competência

técnica. Isto porque, aquilo que efetivamente teme a classe dominante é a concretização do compromisso político transformador. O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis por que, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes.

Vê-se, pois, que, assim como a defesa da competência técnica pode ser apropriada pelos conservadores e reacionários, a defesa do compromisso político também pode ser apropriada pelos que buscam esvaziar a educação escolar de sua contribuição especificamente pedagógica para a transformação social, com o que se acaba por anular a direção transformadora de seu compromisso político.

Cabe, pois, denunciar uma e outra apropriação e não identificar linearmente a competência técnica com a conservação e o compromisso político com o esvaziamento da escola. Assim como a posição da Guiomar - conforme afirmei no final da primeira parte deste texto - não pode ser identificada com a perspectiva conservadora de defesa da velha competência, assim também a posição do Paolo - espero ter deixado isto claro ao longo desta segunda parte - não pode ser identificada com uma perspectiva de esvaziamento da especificidade da educação escolar.

Aliás, a este respeito, cabe frisar que na polêmica em curso tem estado sempre iminente o risco de uma polarização enviesada que contrapõe, de um lado, a competência técnica e, de outro, o compromisso político. Ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso. Tentei quebrar a referida polarização já desde o título deste texto. A denominação “competência política e compromisso técnico” teve a intenção manifesta de romper a vinculação entre técnica e competência, de um lado, e política e compromisso, de outro.

Se, em última instância, a perspectiva do Paolo converge com a da Guiomar; se a conclusão geral a que chegamos aponta na direção de uma concordância básica nas posições de ambos, cabe perguntar então: que sentido tem esse debate?

Obviamente, a conclusão supra me parece válida exatamente nos termos em que foi expressa, isto é, como conclusão geral e em última instância.

Isto porque, da forma simplificada como foi apresentada, ela corre o risco de resultar genérica, não contribuindo para fazer avançar a discussão.

Com efeito, até aí simplesmente se reafirmou e se colocou no devido lugar, afastando críticas apressadas e interpretações equivocadas, aquilo que suponho ser de conhecimento geral: tanto o Paolo como a Guiomar buscam, como educadores, assumir um compromisso político identificado com os interesses das camadas trabalhadoras. Como, então, concebem esse compromisso? De que forma pretendem realizá-lo? Como interpretam o papel da escola no interior desse compromisso?

Tentarei, à guisa de conclusão, encaminhar essas questões visando a contribuir para fazer avançar o debate. Para isso será necessário extrapolar os textos em referência.

3. CONCLUSÃO: PARA ALÉM DO POMO DA DISCÓRDIA E DO FRUTO PROIBIDO

Pela leitura que fiz, entendo que na raiz da divergência estão dois conceitos-chave não suficientemente explicitados mas que funcionam como supostos que orientam tanto as próprias análises e posições como a crítica a outras análises e posições. Esses conceitos são: para Guiomar, “saber escolar” e, para Nosella, “concepção histórico-proletária de cultura”.

Assim como Guiomar dá por entendido o saber escolar, cujo domínio é indicador de competência e cujo não domínio configura a incompetência técnica, Paolo também supõe entendido o significado de “cultura histórico-proletária” e, à luz dele, formula sua crítica.

Mas por que essa suposição?

Ao adjetivar de escolar o saber ao qual se refere, Guiomar está com isso querendo dizer que esse saber não é outro senão aquele que constitui objeto de sistematização e transmissão através da escola, e não de uma escola ideal, mas *desta* escola *nesta* sociedade. Por isso considera dispensável explicitar com mais detalhes o conteúdo desse saber, uma vez que todas as pessoas que passaram de algum modo pelo processo de escolarização entenderão sem maiores dificuldades o que significa o saber escolar.

Paolo também não vê necessidade de explicitar o significado da “cultura histórico-proletária”, porque tal cultura está em desenvolvimento a partir das práticas, das lutas do movimento proletário, e seu núcleo fundamental foi sistematizado e elaborado na “filosofia da práxis”, cuja perspectiva necessita ser assumida, se se quer articular a educação com essa concepção histórico-

proletária de cultura e não apenas falar a respeito dela. E acredita que essa concepção se difundirá pela crítica e polemização sem tréguas que for capaz de mover à “cultura enciclopédico-burguesa”.

É da diferença acima indicada que, ao que me parece, deriva a divergência.

Com efeito, Guiomar tem plena clareza de que, nas condições atuais, o saber escolar é dominado e controlado pela burguesia. Entende, porém, que é de interesse da classe trabalhadora dominar esse saber. No fundo, Guiomar aposta na capacidade da classe trabalhadora de, ao se apropriar do saber “burguês”, inverter-lhe o sinal, desarticulando-o dos interesses burgueses e colocando-o a serviço de seus interesses.

Paolo pensa que isso não é suficiente. O saber burguês é nefasto aos interesses dos trabalhadores. Assim, enquanto o saber escolar for predominantemente burguês, a tarefa principal do movimento proletário é proceder à crítica desse saber. Tal crítica supõe, portanto, que desde o início somos capazes de nos colocar no ponto de vista da “cultura histórico-proletária”. É daí que emergirá um novo saber escolar e, conseqüentemente, uma nova competência técnica (no campo pedagógico).

Mas em que se funda a crença da Guiomar? Ela admite que a escola tem a ver com o saber universal. Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários.

Paolo vê nessa maneira de entender o problema a afirmação da neutralidade científico-cultural. Tratar-se-ia de uma interpretação abstrata e a-histórica do saber; daí a crença num saber universal. Reclama, pois, a necessidade de historicização dos conceitos.

Essa historicização é fundamental, e eu ousaria afirmar que ela não é feita de modo suficiente também no texto do Paolo.

Penso que a partir desse ponto talvez tenhamos condições de fazer o debate avançar.

Em verdade, se a afirmação do saber universal pode ser (não o é necessariamente) abstrata e a-histórica, eu diria que sua negação não apenas pode ser como necessariamente resulta abstrata e a-histórica. Isto porque tal

negação significa a diluição da objetividade do saber num relativismo que não tem respaldo histórico e por isso é abstrato.

Penso não ser difícil compreender que objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade. Essa identificação foi feita com sinal afirmativo pelo positivismo, e nós corremos o risco de cair na mesma armadilha quando a adotamos com sinal negativo. Em outros termos: o positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade. E nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua não neutralidade. Em ambos os casos, o pressuposto é a identificação entre neutralidade e objetividade.

O raciocínio supra pode ser formulado pelo seguinte silogismo que traduz a perspectiva positivista:

- Premissa maior: Só existe o saber objetivo se existir a neutralidade.
- Premissa menor: Ora, existe a neutralidade.
- Conclusão: Logo, existe o saber objetivo.

A crítica cai na armadilha dessa argumentação quando mantém intacta a premissa maior, limitando-se a negar a premissa menor, o que só é possível pela negação da conclusão. Com efeito, esse é um silogismo do tipo condicional em que a neutralidade opera como antecedente e a objetividade como consequente. Tal silogismo se rege basicamente por duas regras lógicas:

- a) posto o antecedente, põe-se o consequente (*modus ponens*);
- b) disposto o consequente, dispõe-se o antecedente (*modus tollens*).

No caso em questão tem-se, pois, que a afirmação da neutralidade acarreta necessariamente a afirmação da objetividade, e a negação da objetividade acarreta necessariamente a negação da neutralidade. Já a afirmação do consequente ou a negação do antecedente não permitem conclusão alguma. Compreende-se, então, por que, no afã de demonstrar a impossibilidade da neutralidade, a crítica tenha se fixado na negação do saber objetivo.

Em meu entender, é necessário, para desmontar o raciocínio positivista e evitar a armadilha, negar a premissa maior, isto é, demonstrar a falsidade do vínculo entre neutralidade e objetividade.

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade)

é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva. Esta é a razão da superioridade da cultura “histórico-proletária” à qual Paolo se referiu.

Ora, se o entendimento do que foi dito acima já não é tão difícil, uma vez que se trata de uma noção que começou a se incorporar à nossa concepção de cultura por força do trabalho crítico já desenvolvido - e que necessita prosseguir -, o mesmo não acontece com a noção de saber universal. Esta noção (e a disseminação do positivismo contribuiu para solapá-la) ainda se encontra presa a uma concepção metafísica. Entretanto, o ponto de vista dialético, centrado na categoria da totalidade concreta, possibilita liberá-la de sua carapaça metafísica (abstrata e a-histórica) e resgatar suas raízes históricas.

Não vou, nesse momento, aprofundar essa reflexão. Apenas registro que a universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela.

Feitos esses esclarecimentos, podemos retomar o ponto nodal: a historicização. Com efeito, entendo que o viés positivista, vinculando a objetividade à

neutralidade e descartando a universalidade do saber, vincula-se ao processo de deshistoricização que caracteriza essa concepção. A historicização, pois, em lugar de negar a objetividade e a universalidade do saber, é a forma de resgatá-las.

Se afirmei antes que, na etapa histórica atual, os interesses burgueses opõem-se ao saber objetivo, é preciso dizer que nem sempre foi assim. Na etapa em que a burguesia era classe revolucionária, seus interesses coincidiam com a exigência de objetividade. Por isso ela submetia à crítica a ordem então vigente, desvendando os mecanismos que a regiam, isto é, historicizando-a.

Nesse sentido é que afirmei que o texto do Paolo carece, também ele, de historicização. Com efeito, as expressões “cultura enciclopédico-burguesa” e “cultura histórico-proletária” resultam abstratas se não forem historicizadas, porque, assim formuladas, podem sugerir que o enciclopedismo seja inerentemente burguês, o que não tem suporte histórico.

Aliás, no próprio texto de Gramsci em que Paolo se inspira para cunhar essas expressões, tal questão fica clara. Aí Gramsci critica o enciclopedismo para mostrar que ele não tem nada a ver com a cultura. “Mas isso não é cultura, é pedantismo [...] A cultura é uma coisa bem diferente” (Gramsci, 1975, p.24). Em seguida, ilustra com o caso da Revolução Francesa, mostrando a importância, a objetividade, o significado histórico-cultural do Iluminismo:

O período anterior cultural, dito iluminismo, tão difamado pelos críticos fáceis da razão teórica, não foi apenas, ou ao menos não foi completamente aquele farfalhar de superficiais inteligências enciclopédicas que discorriam sobre tudo e sobre todos com igual imperturbabilidade [...] não foi em suma só um fenômeno de intelectualismo pedante e árido [...] Foi uma magnífica revolução ele próprio, pela qual, como nota agudamente De Sanctis na *História da literatura italiana*, se formava em toda a Europa como uma consciência unitária, uma internacional espiritual burguesa sensível em todas as suas partes às dores e às desgraças comuns e que era a melhor preparação para a revolta sangrenta depois verificada na França [idem, pp. 24-25].

E prossegue, realçando os efeitos materiais desse fenômeno cultural e destacando sua universalidade:

Na Itália, na França, na Alemanha se discutiam as mesmas coisas, as mesmas instituições, os mesmos princípios. [...] As baionetas dos exércitos de Napoleão encontravam o caminho já aplainado por um

exército invisível dos livros, dos opúsculos, que eram disseminados de Paris no fim da primeira metade do século XVIII e que haviam preparado homens e instituições para a renovação necessária. Mais tarde, quando os fatos da França soldaram as consciências, bastava um movimento popular em Paris para suscitar outros semelhantes em Milão, em Viena e nos mais pequenos centros. Tudo isso parece natural, espontâneo às mentes superficiais, e no entanto seria incompreensível se não se conhecessem os fatores de cultura que contribuíram para criar aqueles estados de ânimo prontos para a explosão por uma causa que acreditavam comum [idem, p.25].

Retira, a seguir, os ensinamentos práticos dessa reflexão histórica e historicizadora:

O mesmo fenômeno se repete hoje para o socialismo. É através da crítica da civilização capitalista que se forma ou está se formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura, e não já evolução espontânea e naturalística. [...] E não se pode obter isso se não se conhece também os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para ser isto que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Quer dizer, ter noções de que coisa é a natureza e as suas leis para conhecer as leis que governam o espírito [idem, pp. 25-26].

A conclusão do artigo é cristalina ao situar a necessidade de o proletariado dominar o saber histórico, colocando-se, assim, como um elo na cadeia da história universal:

Se é verdade que a história universal é uma cadeia dos esforços que o homem fez para libertar-se tanto dos privilégios como dos preconceitos e da idolatria, não se compreende por que o proletariado, que um outro elo quer juntar a essa cadeia, não deva saber como e por que e de quem tenha sido precedido, e qual a vantagem que pode tirar desse saber [idem, p. 26].

Do ponto de vista cultural, a crítica ao passado não significa, pois, outra coisa senão a apropriação ativa do saber acumulado, que é, assim, depurado de seus elementos anacrônicos (pelos quais serve à perpetuação desse

mesmo passado enquanto cristalizado na ordem constituída) e articulado às exigências do desenvolvimento histórico. Daí a desautorização da concepção enciclopédica de cultura, que é justamente a concepção positivista segundo a qual a cultura se resume a uma coleção de noções, a uma somatória de conhecimentos.

Ora, assim como intelectuais do tipo de Montesquieu e Rousseau constituíram-se em ideólogos da burguesia revolucionária e por isso foram capazes de fazer a crítica do Antigo Regime, apontando as exigências de uma nova ordem histórica; e assim como Hegel se configurou como o ideólogo da burguesia triunfante, celebrando no conceito (na ideia absoluta) a consolidação do poder burguês, assim também o positivismo se caracterizou como a ideologia da burguesia conservadora. Por isso ele exorcizou as contradições e a negatividade, fixando-se apenas no lado positivo (daí o seu nome) da sociedade burguesa, que passou a ser cultuada como *a* ordem e *o* progresso permanentes. Dessa forma, se para os ideólogos burgueses da fase revolucionária a cultura expressava as exigências do desenvolvimento histórico, e para Hegel a cultura fazia a história mover-se no âmbito do espírito absoluto, para o positivismo a cultura situa-se fora da história, desistoriciza-se. Por isso ela é identificada com o “saber enciclopédico”: uma coleção de conhecimentos que valem em si e por si, independentemente das condições em que foram produzidos e sem as quais seriam impossíveis.

Marx expressou da seguinte forma essa reificação (naturalização) da cultura, referindo-se aos economistas:

Os economistas têm uma maneira de proceder singular. Para eles só há duas espécies de instituições, as artificiais e as naturais. As do feudalismo são instituições artificiais; as da burguesia, naturais. Equiparam-se, assim, aos teólogos que classificam as religiões em duas espécies. Toda religião que não for a sua é uma invenção dos homens; a sua é uma revelação de Deus. Desse modo, havia história, mas, agora, não há mais [Marx, 1968, pp. 90-91].

Paradoxalmente, portanto, foi justamente a subordinação do saber objetivo aos interesses burgueses que conduziu o positivismo a proclamar a neutralidade do saber como condição de sua objetividade. Que, entretanto, para Marx o saber objetivo é possível, fica evidente na seguinte passagem, referente à situação da economia política no final da primeira metade do século XIX:

A burguesia conquistara poder político, na França e na Inglaterra. Daí em diante, a luta de classes adquiriu, prática e teoricamente, formas mais definidas e ameaçadoras. Soou o dobre de finados da ciência econômica burguesa. Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética [idem, p. 11].

Ao desmontar o raciocínio positivista, penso ter encaminhado ao mesmo tempo a questão da historicização tanto do “saber escolar” como da “concepção de cultura”.

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. É essa também a posição de Gramsci. Diz ele:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo *objetivo e rebelde*, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo [GRAMSCI, 1968, p. 130, grifos meus].

Assim entendido, longe de se opor à “concepção histórico-proletária de cultura”, o saber escolar constitui o seu ponto de partida, já que é ele que

cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma

de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar [idem, pp. 130-131],

Concordo com o Paolo quando ele afirma que se deve desconfiar da pressa em superar a reflexão crítica e a análise polêmica. Mas concordo também com a Guiomar quando ela insiste na necessidade de se ultrapassar a fase meramente negativa da crítica e da denúncia. Com isso, quero dizer que não é exato afirmar que o momento da crítica já passou, tendo soado a hora da ação. Penso, isto sim, que são os conteúdos tanto da crítica e da denúncia como da ação que estão mudando. Importa, pois, aprofundar esse processo para que se atinja um novo patamar. Importa passar da “fase romântica à fase clássica”, como afirmou Gramsci a propósito da escola ativa:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas [idem, p. 124].

Parafrazeando Gramsci, eu diria que nós estamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação. Nesta fase, os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica dilataram-se morbidamente por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los.

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

Cabe, enfim, acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente. Nisto, Guiomar, Paolo e eu estamos inteiramente de acordo.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO DAS TENDÊNCIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

1. O CRÍTICO-REPRODUTIVISMO E SEUS LIMITES

A *pedagogia histórico-crítica* vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Esta colocação parece-me importante porque boa parte dos debates que se travaram e das objeções que se levantaram a essa tendência acabaram desconsiderando que ela está além do crítico-reprodutivismo, e não aquém. As críticas formuladas pelo crítico-reprodutivismo são algo que se considera superado. Vejamos como se deu o processo.

A visão crítico-reprodutivista surgiu basicamente a partir das consequências do movimento de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas espalhou-se por diversos países, inclusive o Brasil. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural. Se a bandeira dos nossos Pioneiros da Educação Nova era fazer a revolução social pela revolução educacional, isto é, através da escola, o movimento de 1968 foi mais ambicioso, pois pretendia efetuar a revolução social, mudar as bases da sociedade pela revolução cultural (abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura). Esse movimento chegou, de fato, a ameaçar a ordem constituída. No momento em que o movimento estudantil atingiu limites mais radicais,

* Este texto é a transcrição, com leves adaptações, da fala gravada no Seminário sobre Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, realizado em Niterói em dezembro de 1985. Publicado anteriormente na *Revista da ANDE*, n. 11, 1986, pp. 15-23.

a estrutura político-institucional da França foi abalada. De Gaulle, que estava viajando pela Europa, teve que cancelar seus encontros e regressar à França para tentar controlar o processo.

De fato, foi possível contornar a crise, e a consequência disso foi uma exacerbação do autoritarismo tecnocrático. Com a substituição de De Gaulle, primeiro por Pompidou e depois por Giscard d'Estaing, a perspectiva tecnocrático-autoritária prevaleceu sobre os diferentes interesses da sociedade. Isso se manifestou também no Brasil, com a crise estudantil evidenciada na tomada das escolas como expressão da tentativa de revolucionar a sociedade pela via da reforma cultural. Também aqui prevaleceu o autoritarismo tecnocrático, só que com uma especificidade: o componente militar, que não apareceu na França. Ora, as teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural. No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. Logo, era inevitável que as estruturas materiais prevalecessem sobre essas pretensões acionadas no âmbito da cultura. De fato, não parece por acaso que estas teorias tenham surgido logo após o movimento francês de 1968. Assim, a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, e a teoria da reprodução, isto é, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, são de 1970; e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, é de 1971.

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Nessa fase havia, pois, uma indiferenciação: a perspectiva crítica aparecia como se fosse dotada de certa homogeneidade, em que não se distinguia o reprodutivismo do não reprodutivismo; o próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista, de caráter dialético, e esses enfoques ficavam mais ou menos misturados, imbricados. Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto

é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapolava esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista.

2. A BUSCA DE SAÍDAS TEÓRICAS

Desde que comecei a trabalhar em filosofia da educação, procurei abordar as questões educacionais em termos dialéticos. Até então o problema da dialética na educação não se havia colocado no Brasil de forma explícita e sistemática. Em um texto inédito, de 1969, denominado *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*, fiz um primeiro esforço neste sentido, discutindo o problema dos objetivos da educação brasileira e dos meios para atingi-los. Essa tentativa isolada foi tomando corpo. À medida que os debates avançavam, o campo cultural foi alargando-se e a preocupação pedagógica foi aguçando-se. Ao sistematizar e estruturar minha abordagem da filosofia da educação, cheguei a um esquema classificatório que envolvia quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional da filosofia da educação, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética.

Até esse momento, eu não diferenciava a concepção crítico-reprodutivista da própria dialética. Para um curso da Universidade Federal de São Carlos, em 1977, tentei selecionar os textos mais representativos de cada tendência. Isso foi relativamente simples em relação às concepções humanistas tradicional, moderna e analítica, mas não em relação à dialética. Ficava mesmo

a sensação de que não havia uma reflexão sistematizada e explícita de caráter dialético sobre a questão educacional. Então, que textos utilizar? O que podia fazer era produzir eu próprio alguma sistematização.

Nessa ocasião, ensaiei trabalhar com dois textos que me pareciam até certo ponto representativos da concepção dialética: um de Baudelot e Establet, *A escola capitalista na França*; e outro de Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade*. Fixei-me nesse texto de Paulo Freire porque nos anteriores não se configurava uma abordagem dialética da educação; há, sim, referência à dialética, mas é uma dialética idealista, uma dialética de consciências. Em *Ação cultural para a liberdade*, ele refere-se explicitamente à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social. Na verdade, esse texto é inspirado na experiência maoísta da Revolução Cultural chinesa.

Em *A escola capitalista na França*, Baudelot e Establet afirmavam, explicitamente, a primazia da categoria da contradição na análise dos problemas educacionais e a impossibilidade de entender as questões escolares fora do contexto da luta de classes. Por essa razão, o texto poderia ser classificado no interior da concepção dialética.

Àquela altura, já estava inteiramente claro para mim que Bourdieu e Passeron não se encaixavam na concepção dialética. Cunhei para a sua teoria a denominação de vertente “sócio-lógica”, porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica do social, quer dizer, uma teoria da educação válida para todas as épocas e todas as sociedades que existiram, existem ou venham a existir. À medida que minhas análises se aprofundaram, fui percebendo que a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet não poderia ser considerada expressão da visão dialética. Isso está patente no fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade; não existe uma análise da educação como um processo contraditório. Para eles, a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Em nenhum momento admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. Baudelot e Establet consideram a escola apenas como reprodutora das relações sociais. A transformação da estrutura social não passa pela escola. A ideologia proletária, a cultura proletária, cuja resistência, autonomia e consistência eles admitem, surgem dos movimentos da prática e das lutas populares. Não dependem propriamente do processo de escolarização. A burguesia, segundo eles, utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre

os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe.

Detectada a insuficiência dialética das teorias de Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet, assim como de Althusser, fui levado a ampliar meu esquema classificatório, introduzindo um quinto grupo de tendências pedagógicas em filosofia da educação - as incluídas na concepção crítico-reprodutivista. Passei então a considerar cinco grandes tendências: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética.

3. O NOME

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. Esse processo toma corpo a partir de 1977. Em 1978 há um seminário sobre educação brasileira, em Campinas, no qual as visões críticas estavam mais ou menos indiferenciadas e ainda não se distinguiam teóricos crítico-reprodutivistas e histórico-críticos. A denominação “tendência histórico-crítica” eu iria introduzir depois, porque a denominação “dialética” também gerava algumas dificuldades: há um entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica. Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico.

4. UM MARCO: 1979

Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. Eu coordenava, então, a primeira turma do doutorado em educação

na PUC-SP; eram 11 doutorandos, dentre eles o Carlos Roberto Jamil Cury, o Neidson Rodrigues, o Luís Antônio Cunha, a Guiomar Namó de Mello, o Paolo Nosella, a Betty Oliveira, a Mirian Warde e o Osmar Fávero, que foram formalmente meus orientandos. Ao tentar formular teoricamente o fenômeno educativo, o problema central desse grupo era a superação do crítico-reprodutivismo. Esta questão teve uma formulação sistemática na tese do Cury, que foi defendida em 1979, embora publicada apenas em 1985, com o título *Educação e contradição*. O projeto inicial do Cury era um estudo sobre a universidade católica. Todavia, após uma exposição que fiz sobre a importância de levar em conta a categoria da contradição em educação, ele organizou e produziu um texto sobre o assunto e distribuiu para os colegas, e então o grupo considerou que ele devia centrar sua tese naquele tema, muito mais urgente que o da universidade católica. Ele aceitou o desafio. Quem analisou o texto percebeu claramente que o interlocutor principal é a visão crítico-reprodutivista. Neste sentido, há um empenho em colocar a contradição como a categoria-chave e mostrar como as outras se subordinam a ela: mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico.

A partir daí, essas preocupações tomam corpo e vão sendo discutidas mais amplamente, tanto pelos movimentos de professores e especialistas em educação, como pelos mestrados e orientadores de mestrado. Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente.

Em 1981, sai a tese da Guiomar, que já pressupõe as análises sistematizadas no trabalho do Cury. Ela coloca o problema partindo do pressuposto de que a educação tem uma função política (que ninguém mais punha em dúvida) e também de que essa função da educação é contraditória e, portanto, a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses. Colocando-nos nessa segunda perspectiva, quando a escola pode atender aos interesses dos trabalhadores? A tese central da Guiomar é que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica. Ela considera que para realizar essa função política de forma transformadora é necessário possuir competência pedagógica, dominar os processos internos ao trabalho pedagógico. Note-se que o interlocutor da Guiomar já não é mais a tendência crítico-reprodutivista, mas uma visão de educação que a gente poderia chamar, *grosso modo*, de “politicista”. Segundo os “politicistas”, já que a educação é sempre um ato político, trabalhar a educação politicamente é fazer política na escola - as questões pedagógicas

seriam perfumarias, tergiversação, mecanismos ideológicos de dominação da burguesia. São esses, no fundo, os interlocutores da tese da Guiomar, ou seja, trata-se de mostrar que para a escola cumprir a sua função política é preciso que ela exerça bem sua contribuição específica. Em seu texto, já surge com certa força a noção de que o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado.

Em 1983, elaboro o texto “Onze teses sobre educação e política”, publicado no livro *Escola e democracia*, e nele procuro caracterizar mais precisamente as relações entre política e educação para que sejam superados tanto o “politicismo pedagógico” que dissolve a educação na política, quanto o “pedagogismo político” que dissolve a política na educação. E assim foi emergindo e tomando forma essa nova proposta pedagógica. A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica. O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula. Nesse quadro ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (Libâneo, 1987).

5. SURGE A CRÍTICA DA CRÍTICA

Mas logo começou a se manifestar um conjunto de críticas contra essa tendência. É interessante notar que nessas críticas se unem conservadores da direita e ultras da esquerda. Esses últimos consideram que ser crítico é ser intransigente, é negar inteiramente tudo o que a burguesia produziu, e assim acabam fazendo uma espécie de coro comum com a direita, fustigando a pedagogia histórico-crítica.

É curioso notar que os “ultracríticos” tentam reabilitar a Escola Nova. Isso me parece um fenômeno muito estranho, porque eles mesmos se distinguiram por fazer a crítica da concepção liberal, do pedagogismo e, consequentemente, da Escola Nova. Talvez a mudança se deva ao fato de que, ao tentar

encaminhar a proposta de uma pedagogia crítica não reprodutivista, eu comecei por fustigar a Escola Nova na Conferência Brasileira de Educação (CBE) de 1980. Partindo do pressuposto de que a plateia era predominantemente escolanovista, utilizei a metáfora de Lênin, da curvatura da vara, forçando a argumentação para o outro lado, o da defesa da Escola Tradicional. Deixava claro, todavia, que isso não queria dizer que a Escola tradicional estava certa. Eu estava apenas aplicando a técnica da curvatura da vara, ou seja, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto.

Minha intervenção na CBE foi publicada na *Revista da ANDE* com o título de “Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara”. Em função das discussões que esse texto provocou, lancei uma continuação, na mesma revista, que denominei “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”. Nesse artigo, tentava mostrar como se configuraria uma proposta que não fosse nem tradicional nem escolanovista. Porém, como a crítica inicial foi muito contundente, de alguma forma marcou a mente das pessoas, e às vezes sou mais identificado como antiescolanovista do que propriamente como um educador crítico, que tenta fundar o trabalho pedagógico na base da perspectiva histórica. É aí que surgem algumas tentativas de reabilitação da Escola Nova e colocações como: “Não é possível jogar a Escola Nova na lata do lixo; a Escola Nova foi importante, teve um papel na democratização da escola pública no Brasil etc.”. No entanto, isso não foi negado em nenhum momento nos meus trabalhos. A reabilitação da Escola Nova parece-me ainda mais estranha porque tem avançado a ponto de ser considerada revolucionária!

As objeções levantadas contra a pedagogia histórico-crítica costumam assumir a forma de falsas dicotomias, que comentarei a seguir.

6. OBJEÇÕES E DICOTOMIAS

6.1. Forma e Conteúdo

Uma primeira dicotomia é aquela que se expressa na oposição entre forma e conteúdo. Segundo essa objeção, a proposta em questão seria conteudista, e, nesse sentido, desconsideraria as formas, os processos e os métodos pedagógicos. Acho que a denominação “pedagogia dos conteúdos”, em que pese o fato de ser acrescida da especificação “crítico-social”, tem dado margem à objeção de que a proposta se centra nos conteúdos e secundariza as formas e os processos. No entanto, isso já tem sido refutado de diferentes maneiras.

Num discurso que escrevi para a formatura da Universidade Santa Úrsula, e que foi publicado na *Revista da ANDE*, n. 9, 1985, com o título “Sentido da pedagogia e papel do pedagogo”, enfatizo que a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. É nesse sentido que em trabalhos mais antigos eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. Nesse sentido, eu afirmava num texto de 1971, incluído no meu livro de 1980 - *Educação: do senso comum à consciência filosófica* -, que o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

O método é essencial ao processo pedagógico. Pedagogia, como é sabido, significa literalmente a condução da criança, e a sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos ou o local onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador. Os romanos, percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiavam a eles a educação dos filhos. Essa é a etimologia da palavra. Do ponto de vista semântico, o sentido alterou-se. No entanto, a *paideia* entre os gregos não significava apenas infância, *paideia* significava a cultura, os ideais da cultura grega. Assim, a

palavra *pedagogia*, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura.

A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. No discurso de formatura, distingi entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica?

6.2. Socialização *versus* Produção do Saber

É possível articular a questão da relação entre *forma* e *conteúdo* com a da socialização do saber produzido. A objeção que vem sendo formulada é a seguinte: “Falar em socialização do saber elaborado é voltar a Durkheim, que já dizia que a função da escola é socializadora”. No entanto, não é o fato de eu utilizar a palavra socialização que me torna durkheimiano; é preciso considerar em que contexto a expressão é utilizada. Se fosse assim, teríamos que concluir que Marx é durkheimiano e que todos os socialistas são durkheimianos, porque a bandeira básica da luta do socialismo é a socialização dos meios de produção. Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo

de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição.

Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso. Depois, o taylorismo aperfeiçoou esse processo. No texto “Extensão universitária, uma abordagem não extencionista” (Saviani, 1984, pp. 46-65), coloco que o taylorismo é um processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e devolvido na forma parcelada. Taylor fez estudos de tempo e movimento, analisou como os trabalhadores produziam, elaborou e sistematizou o conhecimento daí resultante, desapropriando os trabalhadores do saber sobre o conjunto do processo, que passou a ser propriedade privada da classe dominante. Como os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do saber, é preciso que eles tenham acesso ao mínimo do saber necessário para produzirem. A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence.

Essa é a base da ideia da socialização do saber que temos formulado em termos pedagógicos. Aqui é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx.

6.3. Saber versus Consciência

A terceira dicotomia, *saber versus consciência*, sustenta que a pedagogia histórico-crítica estaria dando mais importância à aquisição do saber que da

consciência crítica. Ora, tal objeção pressupõe que é possível desenvolver a consciência à margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente. Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber.

6.4. Saber Acabado *versus* Saber em Processo

Segundo essa dicotomia, a pedagogia histórico-crítica implicaria uma visão do saber como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo. Ora, tal objeção também é descabida. Com efeito, ao afirmar que o saber é produzido socialmente, isso significa que ele *está sendo* produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época. Esse é um aspecto que me parece importante considerar.

O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se.

6.5. Saber Erudito *versus* Saber Popular ou Ponto de Partida *versus* Ponto de Chegada

Quanto à dicotomia *saber erudito versus saber popular*, acho que ela pode ser ligada à questão do *ponto de partida e ponto de chegada*. Através dessas dicotomias, afirma-se que a pedagogia histórico-crítica estaria valorizando a cultura erudita em detrimento da cultura popular e, ao centrar-se no ponto de chegada, estaria desconsiderando o ponto de partida. Tradicionalmente, a concepção dominante considera que a única cultura digna desse nome é a cultura erudita. Cultos seriam os intelectuais, os que estudaram e tiveram acesso à cultura letrada. O povo seria inculto porque suas formas de consciência e

de saber são espontâneas, assistemáticas. Em contraposição a essa tendência, firma-se uma outra que acabou por concluir que só a cultura popular é digna desse nome, é a cultura legítima, autêntica. A cultura erudita seria uma cultura espúria, artificial; deveríamos trabalhar com a cultura popular porque aí está a verdade, a força, a consistência. A outra seria uma cultura ornamental, que só serviria para legitimar mecanismos de um poder obtido pela força material. Já abordei essa questão em outros momentos, inclusive no texto “Competência política e compromisso técnico”; aí chamo a atenção para o fato de que o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.

Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do *ponto de partida versus ponto de chegada*. A acusação de que descuidei da cultura popular é injusta. No meu texto “Para além da curvatura da vara”, trabalhei o problema pedagógico à luz dessa diferença entre o *ponto de partida* e o *ponto de chegada*. Mostrei que o processo pedagógico tem que realizar no *ponto de chegada* o que no *ponto de partida* não está dado. Refiro-me, por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no *ponto de partida*, mas que é algo que tem que ser alcançado no *ponto de chegada*. A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo

precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

Levando em consideração os debates que ainda se travam no momento atual, outras dicotomias poderiam ser identificadas. Entretanto, para os limites do tempo destinado a esta exposição oral, creio ter mencionado e respondido às principais objeções. Outras precisões e novos esclarecimentos poderão ser acrescentados oportunamente.

7. DEBATE

Alexandre - Gostaria de pedir ao professor Saviani que comentasse uma contestação que tem aparecido muito na Universidade da Paraíba, e que realmente balança as pessoas que estão trabalhando na linha da pedagogia crítico-social dos conteúdos. A contestação é que a ênfase aos conteúdos instrumentais faria com que estes assumissem uma certa autonomia em relação aos dados presentes na realidade concreta. Não se levariam em conta, por exemplo, as condições iniciais dos alunos das classes dominadas, cujas deficiências precisam efetivamente ser superadas.

Dermeval - Em relação à questão de uma possível hipertrofia dos conteúdos instrumentais, onde as condições concretas do aluno fossem esquecidas, eu teria a dizer o seguinte: a proposta pedagógica que vimos formulando implica o esforço de desenvolver uma pedagogia concreta, que supere a pedagogia abstrata, a pedagogia das formas pelas formas. Estou utilizando o termo “concreto” não no sentido piagetiano, mas no sentido em que Marx define o conceito de concreto. Assim, poderíamos traduzir pedagogia concreta por pedagogia dialética. A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos *concretos* com conteúdos *empíricos*. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato. Esse discurso pode ter ficado muito hermético, então vou ilustrá-lo pedagogicamente, na direção da questão feita.

Acho que uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo

empírico, não do indivíduo concreto. Ora, o professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir. Daí a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Uma questão fundamental na pedagogia, e que o movimento da Escola Nova expôs com veemência, é a questão dos interesses do aluno. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. Neste sentido, tenho mencionado que os pais das camadas trabalhadoras costumam dizer o seguinte: “Eu botei o meu filho na escola para aprender mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar mas não está ensinando; o que será que está acontecendo?”. Os pais viveram todo um conjunto de experiências mostrando que os estudos fazem falta. Ora, os pais, ao perceberem isso, acham que os professores têm obrigação de saber o que é realmente importante para os alunos. Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes.

DÁCIO -

Alguns princípios da pedagogia histórico-crítica vêm sendo utilizados por setores conservadores para justificar um retorno à Escola Tradicional.

Em vista disso, eu pediria ao professor Saviani que esclarecesse melhor a opção de classe e a opção por uma visão dialética da história implícita na proposta da pedagogia histórico-crítica.

DERMEVAL - A apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social. É um fato que setores conservadores vêm se apropriando não só da pedagogia histórico-crítica como de outras propostas - a utilização do método Paulo Freire é um exemplo disso. Desnatura-se o quadro original, encaixando-se conceitos de uma proposta em outro esquema teórico. Esse é um fenômeno real. Temos que aprender a lidar com ele, explicitando-o. Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. Alguns tentam sugerir que não é nada disso, que essas colocações são “de fachada” e no fundo a proposta “fecha com a burguesia”. Tais afirmações, no entanto, não se sustentam. Apoiam-se às vezes em mutilações. Por exemplo, há abordagem ao meu texto “Onze teses sobre educação e política” (SAVIANI, 2007, pp. 81-91), em que se considera que eu hipertrofiou o papel do Estado em detrimento das relações sociais. No entanto, essa análise não pode ser extraída do texto, se ele for cotejado com o artigo “A defesa da Escola Pública” (SAVIANI, 1984, pp. 10-25), onde destaco o papel da sociedade civil, do movimento dos trabalhadores como forma de controlar e fiscalizar a ação do Estado na educação. Portanto, o caráter de classe da pedagogia histórico-crítica está explícito. Aliás, na minha exposição eu enfatizei este ponto, quando lembrei que a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção.

BETTY A. OLIVEIRA - Estou muito preocupada com o grande desvio que a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos está gerando entre os educadores. Eu já fiz parte de debates onde as pessoas usavam o termo pedagogia dos conteúdos, suprimindo a expressão “crítico-social”, que é de difícil entendimento. Isto é um desvio, já que estamos buscando a relação con-

teúdo e forma dentro do processo educativo. Então proponho que, em vez de pedagogia crítico-social dos conteúdos, usemos a denominação histórico-crítica, que tem muito mais fundamento, como foi explicado aqui pelo Saviani.

Parece-me que a nova pedagogia histórico-crítica está avançando, mas o mesmo não acontece com o estudo da dialética, necessário para a compreensão e prática dessa concepção. As dicotomias enunciadas por Saviani são frutos do dualismo lógico que domina nossas operações mentais. Pensamos na base do “ou-ou”. Não conseguimos pensar por relações. Álvaro Vieira Pinto alertou para o problema quando notou que pensamos *a* contradição mas não pensamos *por* contradição. A minha questão para o Dermeval é: como avançar no estudo da nova concepção histórico-crítica, sem pensá-la dialeticamente para que ela seja concretizada, superando os falsos dualismos?

DERMEVAL - Quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica” criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus a que ele empregasse a sua denominação.

Mesmo a expressão “pedagogia dos conteúdos” não é totalmente rejeitável. A questão dos métodos está presente na palavra pedagogia. Acontece que as expressões se difundem e no final você fica com formas sem conteúdos. É por isso que se fala em pedagogia sem estar atento ao significado da palavra. Há uma fetichização, uma reificação dos conceitos. A vantagem da denominação “pedagogia histórico-crítica” é que não se predetermina o sentido. Se você não entende o que é “histórico” ou “crítica”, vai tentar inteirar-se do significado daquilo que lhe escapa, lendo e estudando os representantes da concepção. O problema da denominação “pedagogia dos conteúdos” é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação dessa proposta.

Em relação ao estudo da dialética, das mediações teóricas para a compreensão do fenômeno em pauta, creio que é fundamental. Difundir uma concepção implica sua incorporação no nível de senso comum,

desnaturando em vários aspectos o que é pressuposto. No nosso caso, há o risco de, apresentada a proposta que pretende orientar a prática, acreditar-se que é só aplicá-la e as coisas estão resolvidas. Isso *já é* uma distorção da proposta, que não se expressa em fórmulas abstratas e externas ao objeto.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR*

O tema do nosso encontro gira em torno da pedagogia histórico-crítica. Talvez devesse iniciar a exposição referindo-me a essa denominação, quer dizer, à nomenclatura *pedagogia histórico-crítica*. Logo de início é possível afirmar que, em verdade, *pedagogia histórico-crítica* pode ser considerada sinônimo de *pedagogia dialética*. No entanto, a partir de 1984 dei preferência à denominação *pedagogia histórico-crítica*, pois o outro termo - *pedagogia dialética* - vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações. Sabe-se que há uma interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de uma forma especulativa, portanto, descolada do desenvolvimento histórico real. Há correntes, por exemplo, próximas à fenomenologia, que utilizam a palavra *dialética* como sinônimo de dialógico, ou seja, referente ao diálogo, à troca de ideias, à contraposição de opiniões, e não propriamente como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Outro motivo da opção por *pedagogia histórico-crítica* foi a ocorrência de diferentes visões da palavra *dialética*, considerando que, quando a pronunciamos, cada um tem na cabeça um conceito de dialética - em consequência do que a expressão *pedagogia dialética* acaba sendo entendida com conotações diversas.

Além disso, a nomenclatura *histórico-crítica*, por não ser muito corrente, provoca a curiosidade dos ouvintes, criando a oportunidade de se explicar o seu significado. A outra denominação, por sua vez, acaba sendo entendida segundo os pressupostos de cada um e, conseqüentemente, é possível que, em lugar de se adquirir clareza, instale-se uma certa confusão a respeito.

* Publicado anteriormente em *Pensando a educação*, São Paulo, UNESP, 1989, pp. 23-33.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979¹.

Quando situo este momento, 1979, é importante ter em conta o seguinte: a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa), com os jesuítas, que, praticamente, exerceram o monopólio da educação até 1759, quando foram expulsos por Pombal. A partir daí, tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio. Esse período vai até o início do século XX, quando se torna forte a influência da Escola Nova, que se inspira naquilo que chamo de concepção humanista moderna de filosofia da educação.

A década de 1920 é muito fértil nessa influência do escolanovismo. Nós sabemos que, em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que reunia os principais representantes das novas ideias em educação. A Igreja católica também se organiza e entra em polêmica com os Pioneiros da Educação Nova. Esta organização ocorre por meio da Associação dos Educadores Católicos (AEC), que se contrapõe à ABE.

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Por ocasião da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), essa polêmica foi retomada, no final da década de 1950, assumindo novos contornos quando da discussão e votação da Constituição de 1988. Como se vê, a polêmica “educação pública *versus* educação confessional” já tem uma longa história em nosso país.

1 Historio um pouco esta problemática num artigo publicado na *Revista da Ande*, n. 11, 1986, chamado “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, incluído neste livro, no capítulo três.

Após a promulgação da Constituição de 1934, a Escola Nova vai ganhando terreno no Brasil, e, em 1947, em decorrência já da nova Constituição, a de 1946, que determinou ser atribuída da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compõe-se uma comissão para elaborar o anteprojeto da nova lei. Essa comissão reúne os principais educadores da época e nela figuram, em maior número, escolanovistas, o que já traduz uma predominância do escolanovismo na educação brasileira nesse período, que vai até cerca de 1960. Um indicador também dessa predominância é o fato de que a própria educação católica busca renovar-se e, de uma certa forma, atender a certos requisitos sob influência do escolanovismo. É nesse sentido que, em 1955, 1956 e 1957, a Igreja organiza as Semanas da Educação, traz o padre Pierre Faure, da França, que divulga aqui as ideias de Lubienska, associadas a Montessori, representantes, portanto, da Escola Nova. A ênfase especial em Lubienska explica-se pela sua maior compatibilidade com a doutrina da Igreja. Com efeito, Lubienska tinha um pensamento místico - com influência oriental - e litúrgico; baseava-se na Bíblia e aplicava os processos litúrgicos na educação das crianças. Apoiada nessa pedagogia, a Igreja, de uma certa forma, busca atualizar-se e incorporar no aspecto metodológico algumas das conquistas da Escola Nova, obviamente sem abrir mão da doutrina.

Na década de 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendência que eu chamo de pedagogia tecnicista. Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 - depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista.

Mas ao mesmo tempo em que, nessa década, a pedagogia assumida pelo governo busca imprimir esse caráter à educação, desencadeia-se um processo de crítica a ela. Boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, à sua proposta educacional. Isso é feito ao longo da década de 1970 com forte apoio na con-

cepção crítico-reprodutivista de educação. Essa concepção foi sistematizada por alguns teóricos, entre os quais se destacam alguns autores franceses, basicamente Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução* (1970), Althusser, com o artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, publicado na revista *La Pensée*, em junho de 1970, e depois republicado na forma de livro, e Baudelot e Establet, com o livro *A escola capitalista na França*, que data de 1971.

Por influência dessas obras, procurou-se empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel de reprodução das relações sociais de produção. Chamo essa corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, são não críticas). Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética.

Um marco da situação acima indicada foi o Seminário de Educação Brasileira, organizado em Campinas, em 1978, no qual prevaleceu a crítica à pedagogia oficial, tendo ficado em segundo plano a questão relativa aos rumos que se deveria imprimir à educação. No entanto, de modo especial a partir do final da década de 1970, vai generalizando-se entre os professores a expectativa em torno da busca de alternativas. À medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial, a tendência dos professores é raciocinar, mais ou menos, nos seguintes termos: “Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação. Mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será?” Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no intuito de se responder à questão: como devo me conduzir no processo educativo?

A concepção crítico-reprodutivista não tem respostas para essas indagações e tende a concluir que qualquer tentativa na área de educação é

necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação - características próprias da sociedade capitalista. Ora, genericamente isso poderia até ser aceito, mas os professores perguntavam-se qual seria o resultado de se levar às últimas consequências a análise dessas teorias, diante da possibilidade de, inculcando a ideologia dominante nos alunos, contribuir para que uma sociedade baseada na exploração se perpetue. Ou então, ao discordar e não compactuar com esse tipo de sociedade, a decisão mais acertada, e talvez a única opção, fosse deixar a profissão de educador. No entanto, boa parte dos professores intuía que essa conclusão não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a resposta pedagógica que atenderia a essas exigências?

É nesse quadro que se procurou fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional em geral e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista e, portanto, o seu caráter não dialético, a-histórico. Em verdade, o que fazia, no fundo, a concepção crítico-reprodutivista? Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação. Com efeito, foi a partir das contradições do modo de produção feudal que se desenvolveu o capitalismo. Consequentemente, a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação. A questão era, pois, a seguinte: como compreender a educação nesse movimento histórico? Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade.

É esta análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade

determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. Assim, a segunda parte do enunciado do tema desta palestra, que se refere à relação da pedagogia histórico-crítica com a realidade escolar do presente, pode ser enfocada sob dois aspectos.

Num primeiro sentido, pode-se dizer que a relação entre a pedagogia histórico-crítica e a realidade escolar presente é muito íntima. Com efeito, como se mostrou, a referida concepção pedagógica surgiu em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais. É, pois, na realidade escolar presente que se enraíza a proposta da pedagogia histórico-crítica.

Num outro ângulo de análise, a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas. Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral - os animais inclusive - adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. Essa é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade

humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades.

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência, fenômeno este adequadamente traduzido no conceito de “modo de produção comunal”. Portanto, no chamado “comunismo primitivo”, os homens produziam sua existência de forma coletiva, ou seja, apropriavam-se em comum dos elementos necessários à sua existência. Os meios de produção da existência eram, pois, de uso comum.

A partir do momento em que a apropriação da terra- que era, então, o meio de produção fundamental- assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não proprietários. Sobre essa base, constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores. Esta propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola.

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. A palavra *ginásio* possui origem semelhante. Ginásio era, e ainda é, o local onde se praticam os jogos, a ginástica; era, pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio.

Na medida em que nesses dois tipos de sociedade, antiga ou escravista e medieval ou feudal, havia uma diminuta classe de proprietários e uma grande massa de não proprietários, a escola aparecia como uma modalidade de

educação complementar e secundária. Isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação.

A educação escolar, por sua vez, era uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho.

Com a época moderna, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas no âmbito do feudalismo, acumulam-se recursos através das atividades mercantis, que deslocam a terra da condição de meio de produção principal. Os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra mas os mais variados instrumentos de trabalho. Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa. Esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. E a classe dominante dessa nova sociedade, que é a burguesia, diferentemente dos proprietários de terra (os senhores de escravos da Antiguidade e os senhores feudais na Idade Média), não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital. Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria. Nesse quadro, surgem as cidades como local determinante das relações sociais. Em lugar do que ocorria na Idade Média, em que o campo determinava a cidade, a agricultura determinava a indústria, na época moderna é a cidade que passa a determinar as relações no campo e é a indústria que rege a agricultura. Nesse sentido, a época moderna vai caracterizar-se por uma crescente industrialização da agricultura e uma progressiva urbanização do campo; vai ser marcada por relações sociais baseadas no direito positivo. A cidade é uma construção artificial, as relações sociais aí já não são mais naturais; são relações em que o social predomina sobre o natural, em que o contrato estabelecido entre os homens predomina sobre as formas consuetudinárias que predominavam anteriormente. Portanto, ao direito natural sucede o di-

reito positivo. E é nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral.

Conseqüentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos.

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

E é esta a situação em que nos encontramos hoje. Por isso é que, hoje em dia, vivemos uma situação um tanto paradoxal, do ponto de vista escolar. De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa - isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escolar. Segundo essa tendência, a escola não é a única e nem mesmo a principal forma de educar; há, até mesmo, aqueles que consideram a escola negativa, do ponto de vista educacional, o que foi formulado explicitamente pela proposta de desescolarização, cujo principal mentor foi Ivan Illich. De acordo com essa proposta, a escola não apenas é desnecessária e prescindível, como até prejudicial. Portanto, o que de melhor a sociedade pode fazer é se livrar das escolas; é um peso inútil. Mais do que inútil, a escola é considerada nociva. Ora, esta visão, na sua radicalidade, no seu extremo, tal como formulada por Illich, está um pouco atenuada, está em refluxo. Mas, de qualquer modo, existe ainda hoje, difundido, um sentimento de secundarização da escola. Isso, de um lado. De outro lado, contraditoriamente nós assistimos a uma hipertrofia da escola.

A escola é também, na situação atual, hipertrofiada tanto vertical como horizontalmente. Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início. Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar

para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano. A reivindicação está nas ruas e foi posta também para a Assembleia Constituinte. O Fórum das Entidades Educacionais em Defesa da Escola Pública aprovou o dever do Estado de cuidar da educação das crianças desde zero ano de idade. Há, pois, uma tendência a hipertrofiar a escola, a ampliar sua esfera de ação educativa, reduzindo os demais espaços. A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível, desde o nascimento. Além dessa extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral.

Qual o significado dessa tendência?

Essa hipertrofia da escola, de uma certa forma, coloca a seguinte questão: a partir da sociedade moderna ainda vigente pelo menos no Ocidente, a forma dominante de educação é a escolar. Isso é tão claro que é difícil pensarmos em educação sem a escola.

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerarem as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. Esta é a situação com a qual nos defrontamos hoje. É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma

característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

No limite, como já foi assinalado, esses mecanismos expressam-se na proposta da “desescolarização”, que significa a negação cabal da própria escola. Eis por que critiquei essa proposta, desde o seu surgimento, considerando que ela provém dos já escolarizados, os quais já se beneficiaram daquilo que a escola poderia oferecer e, portanto, não serão atingidos pela desescolarização. Cumpre assinalar que o problema em pauta já aparecia nos inícios da sociedade burguesa, pelo menos num vetor dessa sociedade representado pela economia política. Os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas políticos.

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Esse, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornara classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante - uma vez consolidada no poder - não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente.

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. Nesse quadro, tenho insistido em alguns pontos que, de certo modo, poderiam ser chamados de óbvios. Mas é preciso insistir porque eles acabam sendo esquecidos. Por exemplo, que a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é o óbvio. No entanto, isso fica obscurecido por toda uma série de tergiversações as quais servem para retardar a consecução desse objetivo, contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes.

Nesse sentido, tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque aparecem como algo muito avançado mas, na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar. Eis por que em um de meus textos² enun-

2 Dermeval Saviani, "O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira", *Revista da ANDE*, n. 7, pp. 9-13, 1984, retomado neste livro, pp. 14-22.

ciei a distinção entre o tradicional e o clássico. Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo - segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo-, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola.

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. Às vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor de outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar? No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. Afirma-se que tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre *curricular* e *extracurricular*. Dessa forma, reservo para o termo *currículo* as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, tais como as comemorações antes mencionadas, não

sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.

Creio ter apresentado o significado fundamental da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma concepção que, como o nome indica, procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante. Em texto anterior (SAVIANI, 1988, p. 6), observei que Marx (1973, pp. 234-236), ao analisar a problemática histórica, chegou à conclusão de que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido. Por isso ele afirmou que é possível compreender o capital sem a renda da terra, mas não é possível compreender a renda da terra sem o capital, uma vez que na sociedade moderna a renda da terra é determinada pelo capital. Ora, na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação.

Com reflexões e análises do tipo das aqui apresentadas, procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

A MATERIALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*

O tema relativo aos desafios postos para a pedagogia histórico-crítica pode ser tratado de diferentes maneiras. Quando falamos numa corrente pedagógica, normalmente pensamos na teoria, ou seja, na teoria da educação que essa corrente desenvolve e elabora, o que nos leva a pensar a teoria em termos da sua consistência lógica e em termos do seu potencial, quer dizer, de sua força, do seu influxo em direção à prática pedagógica. E acabamos não pensando, pelo menos de forma mais intensa, no caminho inverso, isto é, o caminho que vai da prática à teoria. Nesse âmbito seria possível, sem dúvida, pensar nos desafios teóricos que a pedagogia histórico-crítica enfrenta. Desafios teóricos que nós poderíamos resumir talvez, *grosso modo*, em duas grandes direções: uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maior elaboração; a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, até mesmo já elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente. Um desses aspectos diz respeito, por exemplo, à articulação dos elementos psicológicos no interior da teoria que está requerendo um grau maior de desenvolvimento e de sistematização. Sobre isso foi lançado o livro de Suze Scalcon, *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica* (Scalcon, 2002), que avança significativamente na compreensão desse aspecto.

Um outro ponto se refere à questão didático-pedagógica que abrange os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de

* Este texto retoma, modificando e atualizando, o tema da conferência de encerramento do Simpósio de Marília (Cf. Saviani, 1994).

ensino em sala de aula. Também esse aspecto recebeu importante contribuição materializada no livro de João Luiz Gasparin, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (Gasparin, 2002).

No entanto, entendo que os problemas principais incidem exatamente sobre a problemática que envolve a prática, isto é, a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da sua qualidade. Nesse contexto, ocorreu-me tratar de um tema geral que eu poderia denominar da seguinte forma: a materialidade da ação pedagógica.

1. SOBRE A MATERIALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Obviamente, tratar dessa materialidade não significa negar o caráter não material do trabalho educativo. Ocorre que, quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção.

No entanto, nós sabemos que a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce com base em um suporte material. Logo, ela realiza-se num contexto de materialidade. O próprio Marx, quando analisa a produção não material, distingue duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do produtor. E, ao exemplificar a primeira, ele fala nos livros, nos objetos artísticos em geral. Nesse caso, o produto separa-se do produtor, exatamente porque também o produto contém uma materialidade, mas esse mesmo produto contém um resultado que não é, ele próprio, material; esse resultado é espiritual, quer dizer, é simbólico. Nesse sentido, um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, mas essas ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente. O mesmo se diga do disco onde se gravam sons, que são também

materiais, obviamente, mas a música, enquanto tal, é um resultado que não é material, mas que se veicula através da materialidade.

No caso da produção não material, cujo produto não se separa do produtor, Marx cita os exemplos do ensino e da atividade do médico, quer dizer, da medicina. No entanto, o seu exercício também implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais.

Essas condições materiais configuram o âmbito da prática. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica que está sendo objeto de análise, isto é, a pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

Nesse plano, proponho-me a abordar a questão da materialidade da ação pedagógica, procurando colocar três grandes problemas, três grandes desafios.

O primeiro eu denominaria genericamente de ausência de um sistema de educação. A falta de um sistema de educação no Brasil coloca-nos diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria porque, obviamente, se a prática é o critério de verdade da teoria, eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para saber-se em que grau ela de fato responde às necessidades em razão das quais foi proposta. À medida, porém, que a prática tem tal grau de precariedade que se torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, essa formulação fica represada, o que dificulta o seu avanço. Então, o primeiro grande problema que me parece entrave prático ao avanço da teoria é o fato de nós não dispormos de um sistema de educação em âmbito nacional.

Um segundo problema que eu me proponho a examinar, um segundo desafio, portanto, é a situação de uma prática que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos, e nós, ao nos propormos a transformação da prática, formulamos uma nova teoria, mas nem sempre atentamos para o fato de que temos que mudar essa organização objetiva que está articulada em virtude de outra teoria, para que se viabilize a nova teoria nas condições práticas.

O que pretendo examinar aí é a contradição representada por uma estrutura educacional organizada com base em determinados ingredientes teóricos, no qual nós, sem nos darmos conta dessa problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria se possa viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada. Esse é o segundo problema que eu me proponho a examinar.

Já o terceiro problema, o terceiro desafio, é o da descontinuidade. Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados. Esse é o terceiro desafio.

2. O DESAFIO RELATIVO À AUSÊNCIA DE SISTEMA EDUCACIONAL

Começando pelo primeiro ponto, cabe observar, preliminarmente, que a falta de um sistema de educação em nosso país é uma questão que vem do final do século XIX, dado que a partir daquela época os principais países se empenharam em organizar os seus sistemas nacionais de ensino. O Brasil não fez isso, e foi ficando atrasado em matéria de educação, ou seja, foi acumulando um déficit histórico que nos cria problemas muito sérios na atual circunstância. Nós sabemos que o desinteresse pela educação popular em âmbito nacional vem do Império. Logo após a Proclamação da Independência, a Constituinte que ia elaborar a primeira Constituição do Brasil discutiu longamente questões educacionais, nada resultando, porém, de concreto. A referida Constituinte acabou sendo dissolvida, outorgou-se uma Constituição em 1824, e em 1827 nós tivemos uma lei aprovada pelo Parlamento que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas principais localidades do país. Essa lei - já empobrecida porque nem de escola primária se falava, mas de escolas de primeiras letras -, no entanto, não chegou a ser propriamente implantada. Veio em 1834 o Ato Adicional, e a educação popular, quer dizer, a instrução primária, ficou definida como da alçada das províncias.

O Governo Central, portanto, desobrigou-se da chamada educação popular, ou seja, da educação elementar, que era o ensino primário que começava já a se definir como destinado ao conjunto da população, tendo, pois, um caráter universal. No final do Império, discutiu-se muito essa questão da organização do ensino elementar em âmbito nacional, mas essas discussões também não chegaram a ter resultados concretos. E com a Proclamação da República apareceu mais um motivo para evitar-se o compromisso do governo central com a educação. Argumentou-se que, se no Império, que era um regime político centralizado, a educação elementar estava descentralizada, agora com a República, que era um regime descentralizado, um regime federativo do ponto de vista político, *afortiori*, não caberia centralizar a educação.

Assim, a educação básica continuou descentralizada, a cargo dos estados, e nós tivemos, com o desenvolvimento social e econômico do país na década de 1920, várias reformas educacionais em nível dos estados, tentando implantar a educação básica, mas eram fenômenos regionais, e a questão nacional a respeito da educação não tinha sido posta ainda. Ela começa a ser posta após a revolução de 1930, com a criação, no mesmo ano, do Ministé-

rio da Educação e Saúde Pública e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que postulava a organização de um sistema completo de educação pública. Na sequência, tivemos a Constituição de 1934 registrando em um dos seus artigos que cabia à União fixar as diretrizes da educação nacional. Essa Constituição, no entanto, foi deixada de lado com o Estado Novo, que baixou uma nova Constituição em 1937, na qual não se falava de diretrizes para a educação nacional.

No entanto, o período pós-1930 significou a tentativa de começar a formular uma legislação da educação em nível nacional, e nós vamos ter em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Primário. Portanto, após aquela tentativa de 1827, só em 1946 nós viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário; e a Constituição desse mesmo ano de 1946 vai restabelecer aquele dispositivo da Constituição de 1934, ampliando-o ao determinar que era da competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Daí decorreu a luta em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, não assegurando, entretanto, a implantação do sistema.

Essa luta foi retomada após a Constituição de 1988, no processo de elaboração da nova LDB. Fazia parte do projeto original dessa lei o título “Do Sistema Nacional de Educação”, que, no entanto, acabou sendo substituído por “Da Organização da Educação Nacional”, expressando a resistência que a ideia de um sistema nacional de educação provocava no grupo conservador, majoritário no parlamento brasileiro. E a nova LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 sem sinalizar claramente na direção da implantação do nosso Sistema Nacional de Educação.

Tracei rapidamente essa trajetória apenas para situar como, desobrigando-se da instrução popular através da não preocupação com a implantação de um sistema nacional de ensino, nosso país acabou por gerar um déficit histórico imenso e secular, de tal modo que o Brasil ainda é um dos países com os maiores índices de analfabetismo. E esse problema foi acentuando-se, uma vez que, à medida que o tempo passava, as questões relativas ao aumento do analfabetismo também se agravavam.

Assim, se nós tomarmos alguns dados bastante gerais, vamos verificar que, no final do século XIX, em 1890, o Brasil tinha 85% de analfabetos em relação à população total (12.213.356 de analfabetos para uma população de 14.333.915). Esse índice foi caindo. Passados 100 anos, pode-se considerar que, em relação à população total, o índice de analfabetismo gire em torno de 30% (oficialmente se registram 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a 7 anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total,

tomando-se os dados do Censo de 1991). Poder-se-ia dizer que, de qualquer modo, é um progresso, ainda que seja uma taxa muito alta para a época atual. No entanto, é um progresso apenas em termos relativos, pois em termos absolutos o déficit agravou-se, quer dizer, o número de analfabetos aumentou. Com efeito, se considerarmos a população total (146.825.475, conforme o mesmo Censo de 1991), veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776, o que significa que o número absoluto de analfabetos quadruplicou. Portanto, em termos absolutos, a situação agravou-se. Isso significa que nós temos que enfrentar o problema da alfabetização de todo esse contingente, problema este que seria resolvido com a implantação de um sistema nacional de ensino visando à universalização da escola básica, da escola primária. A maioria dos países da Europa e também alguns da América Latina (Argentina, Uruguai, Chile) no final do século XIX já estavam organizando seus sistemas nacionais de ensino e, em consequência, universalizando a escola básica, o que lhes permitiu tornar praticamente desprezíveis suas taxas de analfabetismo.

O enorme déficit histórico apontado é um indicador eloquente da precariedade de nossa situação educacional, que se põe como um desafio, no duplo sentido indicado, para a pedagogia histórico-crítica. Com efeito, ele incide numa questão séria, que é a dos recursos para a educação, isto é, o orçamento que é o pressuposto das condições materiais da organização do ensino. Aliás, em espanhol, orçamento é indicado pela palavra *presupuesto*, o que me parece correto, porque efetivamente se trata do pressuposto sem o qual não é possível desenvolver nada de consistente em matéria de educação.

Portanto, no orçamento, isto é, nas verbas destinadas à educação, reflete-se também o descaso para com a educação no país. Não se trata, aqui, de reproduzir a situação orçamentária da educação no Brasil, o que é algo mais ou menos conhecido de todos. Vou chamar a atenção apenas para o seguinte: na Constituição de 1946, nós tínhamos a obrigação de que a União destinasse pelo menos 10% do seu orçamento à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, e os estados e municípios, pelo menos 20%. O regime instaurado em 1964 eliminou essa vinculação para a União através da Constituição de 1967, o que permitiu que a União fosse reduzindo os gastos com a educação. Assim, o orçamento do Ministério da Educação foi ficando bem aquém dos 12% da Constituição de 1946, caindo para 9%, 8%, 7%, e houve um ano (1975) em que ficou em 4,3%. Em razão disso, houve posteriormente toda uma mobilização contra essa situação que levou à aprovação da Emenda Calmon, que fixou em

1 A LDB de 1961 elevou para 12% o percentual da União mantendo 20% para estados, Distrito Federal e municípios.

13% o mínimo do orçamento da União a ser destinado à educação. A Constituição de 1988 definiu 18% para a União e 25% para estados e municípios. Isso é muito ou é pouco? Em termos numéricos, são os mais altos percentuais que a nossa história registra. Na Constituição de 1946, os percentuais eram 10 e 20, agora nós estamos com 18 e 25.

Esse patamar legal, mesmo comparativamente com o que outros países destinam à educação, é bastante significativo. Mas é suficiente? Não é suficiente. E por que não é suficiente? Basicamente, por causa do déficit histórico. Se o sistema de ensino já estivesse implantado em âmbito nacional, o que acarretaria como consequência a universalização do ensino fundamental, ou seja, todas as crianças em idade escolar ingressando na escola e permanecendo nela até o término do período que a própria Constituição define como obrigatório, eu considero que esses percentuais seriam suficientes para cumprir o dispositivo constitucional, porque o que a Constituição diz é que estas quantias devem ser destinadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Ora, manutenção e desenvolvimento supõem um sistema implantado e operando. E todos que lidam minimamente com orçamento sabem que ele se compõe de duas partes, que são o custeio, que no caso aqui seria a manutenção, e o investimento, ou seja, recursos que implementam novos serviços, que ampliam a infraestrutura e assim por diante. Portanto, o desenvolvimento significa que, à medida que há um crescimento da demanda educacional decorrente do aumento vegetativo da população, obviamente também o sistema de ensino tem que se ampliar proporcionalmente, isto é, ele tem que ser desenvolvido quantitativamente. De outro lado, o avanço tecnológico tanto em termos gerais como em termos especificamente pedagógicos impõe novas exigências para o sistema de ensino, como o aprimoramento da qualificação do quadro de pessoal do sistema, a incorporação de novos métodos e recursos pedagógicos, o que significa que o sistema deve desenvolver-se também qualitativamente.

Se o sistema já estivesse implantado, bastaria mantê-lo e desenvolvê-lo, conforme manda a Constituição. O problema é que o sistema não está implantado. Com efeito, nós temos ainda um grande contingente de crianças que sequer chegam à escola e, das que chegam, grande parte vai ficando pelo caminho. Então nós temos um sistema dimensionado a partir das perdas. Se nós imaginássemos uma situação em que as oito séries fossem implan-

2 A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos pela incorporação do último ano da educação infantil, correspondente às crianças de 6 anos de idade, como uma fase preparatória às oito séries regulamentares do ensino fundamental.

tadas efetivamente, de tal modo que, em cada escola, todas as crianças que entrassem na 1ª série passassem para a 2ª, a 3ª, chegando, sem repetir, até a 8ª série, só isso já implicaria que nós teríamos que ter mais salas de aula, mais carteiras e, portanto, mais investimentos na rede física, que na verdade são necessários porque o sistema não está ainda implantado. Então, é claro que para se implantar o sistema o percentual definido na Constituição não é suficiente.

Além da definição do percentual, não se pode ignorar a necessidade de se dispor de mecanismos que impeçam os desvios de recursos, muito comuns na nossa cultura política. Daí a importância do dispositivo que introduzi no meu esboço preliminar do projeto da nova LDB e que se incorporou, com um grau maior de detalhamento, no Substitutivo Jorge Hage. Trata-se da regulamentação do que significa manutenção e desenvolvimento do ensino, especificando o que são os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino e o que não são, de tal modo que se procurasse evitar os desvios. Com efeito, o conceito de “manutenção e desenvolvimento do ensino” pode ser entendido em sentido estrito e em sentido lato. Se entendido em sentido estrito, ou seja, aquilo que se refere às atividades-fins, ao desenvolvimento efetivo do ensino, pode-se ter por aí uma otimização dos recursos. Mas, se for entendido em sentido lato, ou seja, se se interpreta que “manutenção e desenvolvimento do ensino” pode abranger muitas coisas, diluem-se os recursos, e eles acabam por dispersar-se, inviabilizando que venham, de fato, a reverter numa melhoria quantitativa e qualitativa do ensino. É nesse sentido que esse dispositivo da LDB procurava considerar que merenda escolar não é ensino; portanto, não pode ser custeada com verbas de manutenção e desenvolvimento do ensino; os recursos para esse fim devem vir de fontes adicionais. O mesmo ocorre com outros serviços que têm importância para a educação, mas que são serviços de apoio e não ligados propriamente à atividade-fim do ensino, como, por exemplo, o transporte escolar.

À medida que essas questões sejam claramente definidas e se criem mecanismos para impedir que os governantes apliquem os recursos para a educação em atividades como as acima mencionadas, se estariam concentrando recursos nas atividades-fins.

De fato, na prática, há muitas formas de operar desvios. É possível, por exemplo, destinar recursos do ensino para construir estradas vicinais. Com que argumento? O argumento de que para a criança ter acesso à escola ela precisa passar pela estrada. A mesma coisa ocorre com o transporte escolar.

Para chegar até a escola, a criança precisa ser transportada; então, compram-se ônibus escolares com recursos da educação. Ou: dada a exacerbação do problema da violência, é preciso garantir a segurança das escolas. Então, usa-se dinheiro da educação para contratar ou pagar serviços de segurança, como ocorreu, por exemplo, numa cidade do interior de São Paulo, onde se constatou que a Prefeitura tinha destinado recursos da educação para a compra de ração de cavalos; e quando se procurou saber por que isso tinha ocorrido se descobriu o seguinte: as escolas no município tinham problemas de segurança; então foi chamada a polícia militar, que utilizou guarda montada para fazer a segurança das escolas; como essa atividade se exercia em benefício das escolas, a polícia solicitou que a Secretaria Municipal de Educação cobrisse as despesas com a ração animal.

Exemplos como esse, de certo modo, mostram como os recursos podem ser desviados contando, às vezes, até mesmo com o respaldo dos órgãos cuja função seria impedir esses desvios, o que pode ser ilustrado com o manual que o próprio Tribunal de Contas do Estado de São Paulo elaborou para orientar os municípios sobre os gastos com educação. Nas instruções contidas nesse manual, apareciam os itens que podiam ser considerados “manutenção e desenvolvimento do ensino”, e ali eram registrados vários itens que escapam inteiramente ao objetivo central do ensino. Um dos pontos que constava dessas instruções é que a Prefeitura poderia utilizar recursos da educação para asfaltar a rua em frente à escola, o que é obviamente um desvio.

Diante do exposto se poderia argumentar que, mesmo se a União, os estados e os municípios destinassem 100% de seu orçamento à educação, ainda não seria suficiente para implantar o sistema de imediato. E aí vêm os argumentos: então é impossível querer resolver esse problema; ele é insolúvel. No entanto, nós sabemos, pela experiência de outros países que estiveram em situação semelhante ou pior que a nossa, que a solução é, sim, possível.

Objetivamente, no entanto, a situação é esta: nós estamos com o sistema de ensino em nível nacional não implantado, e isso cria entraves. Esse quadro, que acabo de expor, configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários.

Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria, como estou tentando mostrar. Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as pro-

postas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. Em verdade, nós nem chegamos ainda a poder discutir o problema qualitativo, dado que o déficit quantitativo é de tal ordem que esse problema não pode sequer ser posto. Esse é um desafio para a pedagogia histórico-crítica na medida em que põe diante dela limites ao seu próprio desenvolvimento teórico. Mas é um desafio também no segundo sentido apontado na abertura deste texto, porque a obriga a tomar consciência desse estado de coisas, visando a compreender suas causas e acionar não só explicações, mas os mecanismos possíveis de enfrentamento desse tipo de situação.

3. A QUESTÃO MATERIAL DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA E DAS ESCOLAS

Posto isso, creio que é possível passar para o segundo tipo de desafio, mesmo porque a forma de enfrentamento dessa problemática vai trazer à baila o segundo desafio, que é aquele referido ao âmbito organizacional. Em outros termos, para enfrentar a situação acima descrita, é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas. E aqui nós vamos enfrentar o problema relativo ao descompasso entre o teor da proposta, em sua formulação teórica, e o modo como se concebe e se executa o processo de sua implantação. Com efeito, a forma de implantação envolve a problemática organizacional que, por sua vez, tem a ver com a questão da ligação entre teoria e prática que nós, educadores, teimosamente tendemos a compreender como polos separados.

Há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria. Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: “esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático”. Os professores, de modo especial quando se encaminham propostas de reorganização do ensino, de reforma da organização escolar, dos processos

curriculares etc., tendem também a responder: “Isto é teoria, não muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito!”. No entanto, objetivamente, nós constatamos que, quer se queira ou não, intencionalmente ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita. Eu costumo ilustrar isso com as duas propostas pedagógicas mais difundidas, que são a pedagogia tradicional e a nova.

A pedagogia tradicional realiza-se nas escolas à medida que ela se encarna na prática, prática esta pensada de tal maneira que o próprio aspecto físico das escolas ganha tal conformação que, quando confrontada com o que é preconizado pela pedagogia nova, muda inteiramente de figura. Se nós pensarmos uma sala de aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Consequentemente, a sala de aula própria dessa escola foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações do professor. Por isso é uma sala de aula silenciosa, de paredes opacas.

Quando nós pensamos em uma sala de aula típica da pedagogia nova, constatamos que se trata de algo inteiramente diverso. Essa sala não tem carteiras fixas, é organizada para um número menor de alunos, não tem um centro, nela não existe uma mesa do professor que se destaca e as paredes são multicoloridas, cheias de cartazes. Por quê? Porque aí se parte do pressuposto de que, quanto mais estimulado, tanto melhor o aluno aprende. Na pedagogia tradicional, partia-se do pressuposto de que o aluno deveria ser protegido de estímulos externos, porque tinha que concentrar sua atenção nas explicações do professor. Por isso a sala de aula tinha que ser silenciosa, de paredes opacas, para evitar estímulos que distraíssem a atenção, e também tinha que ser localizada num ponto que não fosse atingido por ruídos externos. Já para a pedagogia nova ocorre exatamente o inverso. Essa teoria preconiza que as crianças aprendem em atividade, interagindo com outras crianças sob orientação e supervisão do professor, respondendo aos estímulos e desafios do ambiente. Assim, a sala de aula é barulhenta em decorrência da multiplicação dos estímulos internos e externos.

Isso que procurei mostrar por meio da contraposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova ocorre também com as demais teorias pedagógicas. Fica evidente, pois, que o próprio aspecto físico das salas de aula se modifica à medida que a concepção de educação se altera e vice-versa.

Quando voltamos os olhos para as nossas redes de ensino, nós constatamos essa situação. As redes escolares são organizadas segundo determinada concepção que, normalmente, é instituída por meio da legislação, embora contenham também, às vezes de forma contraditória, elementos implícitos derivados de concepções que penetraram no cotidiano das escolas, constituindo aquilo que poderíamos chamar de “senso comum educacional”.

Se considerarmos a rede escolar de educação básica no Brasil, veremos que sua organização atual ainda se pauta, fundamentalmente, pelas características que assumiu em decorrência da reforma do ensino estatuída pela Lei n. 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Se tomarmos, por sua vez, qualquer instituição de ensino superior, nós veremos que ela está organizada segundo os dispositivos da Lei n. 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968 e regulamentada pelo Decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969. Nos dois casos, a referida legislação incorporou determinada concepção que de algum modo orientou e continua ainda a orientar a organização prática das escolas, apesar de as leis mencionadas terem sido substituídas pela nova LDB.

Trata-se, no caso que estamos considerando, da concepção e organização do ensino correspondente ao período do regime militar, que vigorou no Brasil entre 1964 e 1984. Enquanto os governos militares procuravam implantar, na década de 1970, a reforma do ensino, os educadores progressistas desenvolviam a crítica a essa mesma reforma, respaldados, de modo geral, nas formulações das teorias crítico-reprodutivistas. Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas.

Nesse quadro, ainda antes do término do regime militar, diante da oportunidade surgida com a eleição de governos que faziam oposição ao regime e se definiam como populares e democráticos, ocorreram tentativas de assumir, no nível da formulação de políticas educativas, a pedagogia histórico-crítica. Tais tentativas se apresentaram, basicamente, sob duas modalidades:

- a) aquela em que determinados governantes lançavam mão de ideias pedagógicas consideradas progressistas apenas como um mecanismo de projeção política junto ao eleitorado. Nessa versão populista, a questão relativa ao conteúdo específico das ideias abraçadas, suas bases teóricas, seu significado pedagógico, sua capacidade de interferir na qualidade do ensino ficavam em segundo plano, subordinando-se ao objetivo maior consubstanciado no ganho político que se buscava atingir;
- b) aquelas tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação estaduais ou municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida, procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público.

Para efeitos da análise que estou fazendo neste texto, importa considerar a segunda modalidade, observando que, mesmo neste caso, o fato de não se atentar suficientemente para o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida. E isso não por insuficiência da teoria, nem, necessariamente, por insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação. Ocorre que, como já se indicou, as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

Essa situação manifestou-se com uma certa frequência nos governos que se classificaram como democráticos e populares na década de 1980. Um exemplo que eu próprio vivenciei quando fui membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em meados dos anos de 1980, no Governo Franco Montoro, é ilustrativo do que está sendo discutido.

Dado que era um governo que se definia como democrático, as propostas que se procurava implantar eram pensadas na Secretaria de Educação e encaminhadas para as escolas, dando-se um tempo para verificar se surgiriam sugestões. Caso não surgissem, considerava-se que se devia implantar, por-

que, não vindo sugestões nem objeções, isso significava que a rede estava de acordo. Com efeito, nisto consistia o caráter democrático: faz-se a consulta; se não houver manifestações, é porque há acordo, conforme reza, aliás, o ditado popular segundo o qual “quem cala consente”.

No entanto, é questionável essa concepção de democracia. Em primeiro lugar, a proposta foi concebida no gabinete. Embora se criticasse a visão tecnicista de planejar em nível de gabinete, nisso não houve alteração. Mas na visão tecnicista não se considerava importante a consulta, já que eram os técnicos que entendiam do assunto; logo, eles propondo, podia-se implantar. Num governo democrático, isso não poderia ocorrer. Há uma diferença: faz-se a consulta. Mas cabe pensar, em primeiro lugar, que na própria elaboração poderia haver um certo grau de participação. Em segundo lugar, ainda que a proposta tenha sido elaborada em nível de Secretaria para ser submetida à consulta, cumpre considerar que a resposta a essa consulta depende de certas condições. Se a rede funciona em condições tais que a resposta à consulta fica muito dificultada, não há resposta, não porque o professorado não tenha o que dizer a respeito, mas porque, nas condições em que a rede opera, é muito difícil que essa resposta possa ser formulada.

Essa referência à rede de ensino mostra que, se a rede estava implantada segundo uma organização que derivava fundamentalmente da orientação tecnicista, como, sem mexer na máquina, se poderia introduzir outra proposta? É imperioso mexer na máquina, às vezes até por uma questão de bom senso, não sendo preciso fazer recurso a muitas teorias. Mas no caso em tela, especialmente em se tratando da pedagogia histórico-crítica, para a qual, como já se destacou, a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode, mesmo, ser interpretada como inconsistência teórica.

Em verdade, a partir da reforma implantada pela Lei n. 5.692/71, a organização da rede escolar enfatizou a importância dos especialistas, situando o corpo docente na condição de executores dos planos e programas formulados pelos técnicos e por eles supervisionados. Assim, segundo os princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, traduzidos na fórmula da busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, tendeu-se a objetivar o trabalho docente, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simplificadas passíveis de serem executadas sem a exigência de maiores qualificações. Dessa forma esperava-se desonerar o orçamento, mantendo as

escolas funcionando com um número relativamente reduzido de técnicos, cujos salários eram mais elevados, aos quais se subordinava uma massa de professores, responsáveis por uma carga elevada de horas-aulas e operando com baixos salários.

Com base na crítica a esse modelo, os governos da chamada Nova República foram levados a abrir mão dos especialistas, mantendo, porém, os professores nas mesmas condições precárias previstas no modelo criticado. Com isso, a rede escolar desorganizou-se ainda mais, passando da gestão tecnocrática, própria do período autoritário do regime militar, para o extremo oposto, da fragmentação e do descontrole, em nome da descentralização, mantendo-se, porém, os mecanismos autoritários pelos quais se impunha a nova situação. Como mostrou Lílian Anna Wachowicz (1994, pp. 153-166), tal viés se manifestou nas tentativas de reorganizar as escolas à luz da pedagogia histórico-crítica no município de Curitiba e, principalmente, na rede pública estadual do Paraná.

Essa mesma problemática pode ser constatada também no que se refere à educação superior. Nesse nível, vem sendo muito discutida a questão da avaliação do trabalho docente visando à qualidade, e cobra-se produtividade, traduzida em artigos e pesquisas, em teses e dissertações defendidas, em alunos titulados com uma formação profissional adequada. Cobra-se participação, apresentam-se documentos de avaliação para os departamentos, para os docentes, pedindo que sejam discutidos e retornem com sugestões. Mas aqui também há uma estrutura organizacional que decorre da Lei n. 5.540. O que essa lei fez? Ela começou por estabelecer, em seu artigo 2º: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”.

Esse artigo define o princípio básico da concepção de universidade preconizada pela Lei n. 5.540/68. Ocorre, porém, que, quando essa mesma lei define a forma de funcionamento das escolas superiores, ela concebe uma estrutura que separa ensino e pesquisa. Em outros termos, a lei proclama que o ensino é indissociável da pesquisa, mas institui uma estrutura que separa o ensino da pesquisa.

A separação entre ensino e pesquisa deu-se pela separação entre departamento e colegiado de curso. O colegiado de curso administra o ensino e o departamento administra o saber. Na situação anterior, departamento e curso eram idênticos. A nova estrutura instituiu também a matrícula por disciplina ligada à departamentalização, visando à redução de custos. Na estrutura

anterior, por exemplo, a maioria dos cursos da área de ciências humanas colocava no currículo do primeiro ano a disciplina introdução à filosofia com duas aulas semanais. Assim, se eram dez cursos que incluíam essa disciplina, haveria vinte aulas de introdução à filosofia que seriam ministradas por um ou mais professores. Com a departamentalização, introdução à filosofia passa a integrar o Departamento de Filosofia. Em consequência, os coordenadores de curso, as comissões que coordenam cada um dos cursos que decidirem incluir introdução à filosofia nos respectivos currículos vão encaminhar um ofício para o chefe do Departamento de Filosofia, pedindo que ele designe um professor para ministrar a disciplina introdução à filosofia. Como a matrícula é por disciplina, todos os alunos que deverão cursar introdução à filosofia irão matricular-se nessa disciplina, compondo uma mesma e única turma. E a instituição irá pagar duas aulas e não vinte, economizando os custos relativos a 18 aulas semanais.

Conseqüentemente, se na estrutura anterior o professor trabalhava com turmas de dez, vinte ou trinta alunos cada uma, na nova estrutura ele passa a trabalhar com turmas de 100, 150 ou 200 alunos. Ora, do ponto de vista qualitativo, não é a mesma coisa lecionar para turmas de vinte ou de 150 alunos. E também não é a mesma coisa lecionar para um grupo heterogêneo de alunos de diferentes cursos ou para um grupo homogêneo. Com efeito, sabe-se que o lugar e o peso de uma disciplina como introdução à filosofia são diversos conforme se trate de cursos diferentes entre si como geografia, pedagogia, filosofia, ciências sociais, história, psicologia, letras, serviço social etc.

Outra medida decorrente da estrutura prevista pela Lei n. 5.540 é o calendário semestral. Ora, a organização do tempo reservado ao trabalho pedagógico é um elemento importantíssimo do ponto de vista qualitativo. Quando o curso era anual, o professor trabalhava com uma turma que ele acompanhava ao longo de todo o ano. Assim, à medida que o professor ia detectando as dificuldades dos alunos, ele podia indicar trabalhos para o aluno apresentar em agosto, utilizando o período de férias. E as férias de julho tinham uma importância enorme na qualidade de ensino, de modo especial no caso dos cursos noturnos. Quem trabalhava o dia inteiro e tinha dificuldade de acompanhar, semana a semana, a literatura que era indicada, dispunha do mês de julho, quando ele não era obrigado a ir assistir aulas mas tinha tarefa, tinha trabalho, tinha leituras previamente indicadas, para suprir eventuais deficiências. Nessas circunstâncias, o mês de julho era decisivo. Em agosto, o professor dava prosseguimento ao curso e verificava

se tinha havido melhora, se as dificuldades tinham sido superadas. E havia ainda algum tempo para se tomarem as medidas necessárias à superação das dificuldades que ainda persistissem, pois o período letivo só iria terminar no início de dezembro.

Em contrapartida, com o calendário semestral, fica-se aprisionado. As aulas começam em março, e quando o professor chega a conhecer melhor os alunos, detectando as dificuldades específicas, já se está em maio. Em junho, é necessário proceder à avaliação final e o semestre encerra-se sem que haja tempo para que as dificuldades sejam trabalhadas, visando à sua superação. Em agosto, recomeça-se tudo do zero com uma nova turma, e assim sucessivamente. Essas são questões organizacionais que derivam da concepção presente na Lei n. 5.540, que implica uma visão fragmentada do conhecimento, do saber, provocando dispersão, multiplicando as atividades, criando uma plethora de órgãos e comissões, dos quais os professores têm que participar, discutindo os problemas de forma fragmentada e aleatória. Tudo isso aumenta a dispersão, aumenta a carga de atividades exigidas dos docentes, mas sem reverter em resultados do ponto de vista das finalidades que justificam a existência das instituições de ensino superior.

A tão propalada exigência de avaliação do trabalho docente, de modo geral, não leva em conta essas condições organizacionais que dificultam a melhoria da qualidade, dificultando também uma participação efetiva tanto de alunos como de professores no processo pedagógico e no próprio processo de avaliação preconizado.

Vê-se, pois, que no nível superior, assim como no nível da educação básica, essas questões organizacionais, que precisam ser enfrentadas, colocam para a pedagogia histórico-crítica igualmente um duplo desafio: de um lado, elas dificultam o avanço da teoria, dados os limites que esse tipo de organização institucional impõe; de outro lado, colocam também o desafio de nós mexermos nisso, de modificarmos essas formas, e ao apresentarmos propostas não apenas pensarmos nas concepções, mas também nas alterações organizacionais exigidas pela nova proposta teórica.

Por ocasião da realização do Simpósio de Marília (SILVA JR., 1994), organizado para discutir a minha obra, foram destacados os resultados que de algum modo consegui obter no meu trabalho na universidade. E houve um certo destaque a esses aspectos organizacionais. Contudo, do ponto de vista teórico, vários colegas me cobram maior grau de elaboração e de sistematização, o que talvez eu tivesse realizado se fosse liberado dos encargos organizacionais que tive de assumir, como coordenações, administração de

cursos e programas de pesquisa etc. No entanto, esses aspectos deveriam ser enfrentados, sendo possível formular a hipótese de que, se eu me recolhesse para me dedicar a essa sistematização, é possível que eu chegasse a uma produção teórica mais orgânica, mais sistemática, mais elaborada, mais consistente. Mas isso não é garantido exatamente porque, se eu assumisse esse distanciamento, é provável que eu também estivesse secundarizando os aspectos organizacionais. E, nesse caso, a teoria não incorporaria essa problemática; em consequência, ela não responderia a esses problemas e, portanto, seria deficiente nesse aspecto.

Em contrapartida, esse cuidado organizacional permite abrir espaços. Acredito, com efeito, que vários colegas que puderam desenvolver trabalhos significativos o fizeram porque esses espaços foram abertos. Quando trabalhei na PUC-SP, eu estava sempre atento a esse aspecto relativo às condições organizacionais que se reportam à materialidade do trabalho pedagógico. Isso envolve providências como mudar a estrutura curricular para eliminar o emperramento das atividades, secundarizando as atividades burocráticas em favor das atividades-fins. O mesmo foi o que tentei fazer em São Carlos e depois na UNICAMP. Porque penso que um aspecto fundamental da área educacional é organizar o espaço pedagógico, o campo de atuação, de tal modo que se constitua um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. À medida que o espaço é organizado dessa maneira, os que se envolvem com os trabalhos se estimulam, passam por exigências, mas são, ao mesmo tempo, levados a vencê-las, e nesse sentido progride-se, quer dizer, a educação avança, a educação produz frutos. Sem isso nós enfrentamos obstáculos que acabam impedindo que a educação produza os frutos que dela se esperam.

Abordemos, finalmente, o terceiro tipo de desafio.

4. O DESAFIO DA DESCONTINUIDADE

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação. É por essa razão que os sistemas de ensino em geral tendem a fixar o tempo mínimo de duração da escolaridade primária em torno de quatro anos, dado que esse é o tempo necessário para que aquelas habilidades básicas se fixem. Às vezes, nós temos a ilusão de que a alfabetização é apenas um momento

inicial do processo de aprendizagem; daí aquela imagem de que se alfabetiza no primeiro ano. Assim, o aluno teria que dominar o alfabeto no primeiro ano e, a partir do segundo, ele iria complementando a sua formação. À medida, porém, que os índices de fracasso ao final do primeiro ano se revelaram altos, começou-se a pensar: Mas por que a alfabetização tem que se limitar ao primeiro ano? Vamos estender para dois. E aí se criou o ciclo básico.

No entanto, nem naquela forma tradicional, em que se acreditava que os mecanismos eram dominados no primeiro ano, era verdade que a alfabetização se completava em apenas um ano. De fato, o aluno continuava o processo de alfabetização ao longo dos anos seguintes. Reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ano, é possível que as crianças as reconheçam, mas elas não estão ainda incorporadas. A incorporação vai dar-se mediante o conjunto do currículo escolar. Com efeito, se na primeira série, no primeiro ano de escola, as professoras trabalhavam com os alunos predominantemente a questão da linguagem, eventualmente já transmitiam noções de história do Brasil, por exemplo, mas o faziam oralmente. A partir do segundo ano, as crianças são levadas a estudar história do Brasil, assim como geografia e ciências físicas e naturais por escrito. Então, estão continuando seu aprendizado da leitura e da escrita. Elas passam a estudar geografia no livro de geografia etc., e têm que fazer ditado de geografia, ditado de história, têm que ouvir e registrar por escrito aquilo que estão ouvindo. A relação entre a língua falada e a língua escrita fazia-se através do ditado, que não precisava ser um ditado de português. Podia ser um ditado de história, geografia, ciências, matemática. Por meio desse processo é que as crianças iam incorporando as estruturas da cultura letrada, e era por volta do quarto ano que as habilidades básicas estavam fixadas, atingindo-se o ponto de irreversibilidade, de tal modo que, mesmo que não se lesse mais nada, não se regrediria à condição de analfabeto.

A continuidade é, pois, necessária, e aí me parece estar a base do fracasso das campanhas de alfabetização. Por que essas campanhas fracassam? Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os alfabetizados, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos, e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa, e depois de um ano os diplomados regredem à condição de analfabetos. Em verdade, a forma própria de resolver esse problema é a universalização da escola elementar. Não surgiu ainda um mecanismo mais adequado. É claro que isso não implica desconsiderar as

distorções e os desvios que ocorrem na escola primária; é claro que isso não nos dispensa do compromisso e do empenho de melhorar as condições da escola fundamental. Mas me parece essencial considerar que esse elemento de continuidade, de um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas.

A questão da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito do que estou chamando de materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais. O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham seqüência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído.

Eis, em suas grandes linhas, como vejo o problema dos desafios que se põem para a pedagogia histórico-crítica. Penso que o grande desafio vem das condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil, condições essas por mim denominadas de “materialidade da ação educativa”, no âmbito da qual destaquei três aspectos, a saber: ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional e o problema da descontinuidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA

DA PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Quanto ao surgimento da pedagogia histórico-crítica, devemos distinguir duas coisas: de um lado, a emergência de um movimento pedagógico; e, de outro, a escolha da nomenclatura. Enquanto movimento pedagógico, veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Sua formação ocorre no final da década de 1970. Uma das marcas da década de 1970 foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. Isso correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor. Mas era um movimento que não estava vinculado apenas à situação brasileira. Era um movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970. Costumo situar essas teorias como uma tentativa de compreender o fracasso do movimento de maio de 1968, ou, mais amplamente, dos movimentos da década de 1960, marcados pela rebelião dos jovens. Nessa mobilização, a escola, centro dos processos educativos e que basicamente se dirigia às novas gerações, foi a instituição mais contestada e abalada. Esse movimento vai adquirir, especialmente em 1968, as características de uma verdadeira rebelião social em que, através da revolução cultural, se tentava mudar as próprias bases da sociedade a partir dos setores jovens, tendo à frente os estudantes universitários. Esse fenômeno adquiriu tais proporções que diversos intelectuais, entre eles Herbert Marcuse, consideraram que o protagonismo revolucionário se teria deslocado do proletariado para a juventude.

Esse caráter de revolução social explicitou-se também porque esse movimento se alimentou fortemente de ideologias de esquerda, basicamente do

marxismo e de outras versões, fossem elas diferenciadas ou, até de algum modo, críticas com relação ao marxismo, ou seja, como versões próprias que, ao ver de seus representantes, eram mais consistentes e mais avançadas do que o próprio marxismo.

Nesse sentido foi muito forte a influência do maoísmo, que foi a versão do marxismo na experiência chinesa, de certo modo contraposta à versão russa. Isso teve, na Europa, um peso importante, porque a versão russa trazia a marca do stalinismo e de posições autoritárias exacerbadas por fatos de grande repercussão como a denúncia dos crimes de Stalin por Kruchev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, realizado em fevereiro de 1956, a repressão à Hungria, em novembro de 1956, e a invasão da Tchecoslováquia, inviabilizando a “primavera de Praga” em agosto de 1968, ano em que havia eclodido a rebelião estudantil. Nesse cenário, os intelectuais de esquerda tendiam a ser predominantemente críticos em relação à versão russa do marxismo e do socialismo. Enquanto isso, a experiência chinesa - a China entra em dissidência com a União Soviética - passou a ser uma referência nessas análises críticas. O próprio Sartre fez militância de esquerda numa linha próxima dos chamados grupos “*gaúches*”, de orientação maoísta, polemizando com o partido comunista francês, então alinhado com a União Soviética.

Como se sabe, a grande mobilização que desembocou na rebelião de maio de 1968 fracassou. E a questão que se pôs para os teóricos foi a de tentar explicar a razão desse fracasso. A meu ver, as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura. Nessa direção desenvolve-se o esboço de Althusser: “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, um artigo publicado em 1970 como “notas para uma investigação” em que se evidencia a determinação material da ideologia e se distinguem os aparelhos ideológicos dos aparelhos repressivos de Estado, cumprindo, ambos, as funções de cimentar as relações de força e reproduzir as condições sociais dominantes.

Em 1970, formula-se uma teoria muito mais elaborada e mais sistemática, de grande alcance e de extremas pretensões, e que passou a ser conhecida como a teoria da violência simbólica, expressa no livro *A reprodução*. A essa análise prefiro chamar de teoria do sistema de ensino como violência sim-

bólica, porque a teoria que é explicitada nesse livro se refere ao sistema de ensino. A teoria da violência simbólica, propriamente dita, opera como um pressuposto e está sintetizada no enunciado do “axioma zero”, cujo conteúdo evidencia que a cultura é violência simbólica na medida em que reproduz, legitimando e reforçando, por dissimulação, as relações de força que lhe servem de base. Tal enunciado é denominado “zero” justamente porque antecede. É uma proposição anterior a qualquer outro enunciado. A partir dela, com efeito, podem-se construir teorias específicas relativas a cada um dos setores da cultura como, por exemplo, uma teoria dos meios de comunicação de massa enquanto violência simbólica. Já a teoria desenvolvida na obra *A reprodução* explicita o tipo de violência simbólica que caracteriza o sistema de ensino no exercício de seu papel de reprodução da cultura arbitrária dos grupos ou classes dominantes.

Em 1971 é publicado o livro de Baudelot e Establet *A escola capitalista na França*, em que se demonstra também que a escola inculca a ideologia burguesa e reproduz as relações de dominação burguesa. Isso em toda a sociedade, tanto nos membros da classe dominante quanto nos membros da classe dominada, ou seja, do próprio operariado.

Se Althusser tem uma inspiração marxista, inclusive como intelectual do partido comunista francês, Bourdieu e Passeron já não se incluem nesse universo do marxismo. Sua orientação principal deriva de Weber. Embora considerem as contribuições de Marx, essas são subordinadas à orientação predominante, que é a de Weber, à qual se associa também Durkheim.

Já Baudelot e Establet são autores que se situam no interior do marxismo. Formaram-se sob a influência de Althusser, rompem com ele e passam a desenvolver uma teoria articulada com o maoísmo. Eles se empenham em fazer um trabalho centrado na teoria da contradição, e pretendem fazer uma análise sustentada teoricamente no marxismo. O resultado de sua análise é mais uma crítica contundente ao caráter reprodutivista do aparelho educacional. Mantêm a ideia de Althusser de que a escola é um aparelho ideológico de Estado e tentam mostrar a sua função. Procuram explicitar aquilo que em Althusser aparecia apenas como uma ideia diretriz, e farão isso a partir de uma análise detalhada dos dados estatísticos relativos ao sistema de ensino francês. É por esse caminho que eles chegarão ao entendimento de que o sistema de ensino é constituído por duas redes: a rede SS (secundária-superior) e a rede PP (primária-profissional). Essas articulam-se no objetivo comum de realizar a inculcação ideológica e a reprodução das relações sociais de produção.

Essa compreensão teórica, de certo modo, reiterava algo que já estava presente no movimento de maio de 1968, mas de uma forma em que se eliminavam as saídas no campo pedagógico. Porque na década de 1960 toda a crítica à burocracia e às instituições e, entre elas, predominantemente a escola, fazia-se com o horizonte de superação desses limites. Por isso, o movimento de maio de 1968 estava fortemente marcado pela pedagogia institucional, que era uma corrente pedagógica que fazia críticas à instituição escolar visando a instaurar relações igualitárias. É por esse caminho que se procurou realizar a revolução social pela revolução cultural. Uma vez que essa tentativa fracassa, as novas teorias tentarão explicar por que fracassaram. E todas chegarão, basicamente, à conclusão de que não podiam não ter fracassado, pois se a cultura é determinada pela sociedade, então não é possível fazer a revolução social pela revolução cultural. Seria necessário fazer o contrário. Só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade.

Assim que essas teorias se foram formulando e difundindo, foram sendo assimiladas, e nós, aqui no Brasil, as assimilamos rapidamente. Isso porque no mesmo momento em que surgiam na França já estavam circulando aqui em nossos cursos de pós-graduação. Por meio delas alimentavam-se as resistências ao regime militar. Eram armas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade e com esse objetivo bem prático e específico.

À medida que a situação se foi alterando, em parte por conta do aprofundamento destas lutas e também porque a própria ditadura se estava inviabilizando após a crise do “milagre econômico”, o regime militar elabora a estratégia da distensão lenta, gradual e segura que começa a ser implementada com a posse de Geisel, em 1974. E os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a evidenciar-se, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. Essa crítica foi mais longe com a formulação mais acabada de Bourdieu e Passeron, que deixaram claro que toda proposta pedagógica, qualquer que ela seja, sempre desempenhará esse

papel, quer os agentes tenham ou não consciência disso. Portanto, não haveria saídas no campo educacional.

No entanto, o que cada vez mais se vinha colocando para o movimento dos educadores era a busca de alternativas. A partir daí, a discussão dessas teorias começa a aprofundar-se, no intuito de detectar os seus limites e buscar a sua superação.

Deve-se notar que a crítica já vinha sendo formulada na própria origem, isto é, na França, como o ilustram os trabalhos de Vincent Petit, “Les contradictions de ‘La reproduction’” (Petit, 1973), e de Georges Snyders, *École, classe et lutte de classes* (Snyders, 1976b). No Brasil, partindo desses trabalhos, procuramos aprofundar a crítica explicitando os limites dessas teorias, momento esse em que cunhei a expressão *crítico-reprodutivismo* para caracterizar esse grupo de teorias. Contra essa denominação, argumenta-se que ela teve o efeito de desqualificar as referidas teorias, conduzindo os educadores a concluir que não era necessário estudá-las. Diante desse argumento, são oportunos os seguintes esclarecimentos:

- a) Admito que as críticas formuladas possam ter produzido nos professores o efeito mencionado. No entanto, devo frisar que jamais foi esse o meu entendimento. Ao contrário. Como professor, sempre incluí nos programas das disciplinas que ministrava o estudo dessas teorias. E, se no caso das outras teorias eu me contentava em debater com os alunos os textos indicados para leitura, no caso de *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron, consciente das dificuldades que os alunos teriam em compreendê-la, eu fazia, em classe, uma leitura comentada das proposições constitutivas do livro 1 da referida obra.
- b) O fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha em nossas muitas conversas sobre essas questões, trata-se de “teorias *sobre a educação*” e não de “teorias *da educação*”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.
- c) O fato de serem “teorias *sobre a educação*” e não “teorias *da educação*” não implica que não tenham trazido elementos da maior

importância para se entender a própria prática educativa. Ao contrário. Estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. Estão nesse caso os conceitos de “Aparelhos ideológicos de Estado” (Althusser), “Rede PP: Primária-Profissional” e “Rede SS: Secundária-Superior” (Baudelot/Establet), “Capital Cultural” e, principalmente, *habitus* (Bourdieu/Passeron). Eu próprio lancei mão do conceito de *habitus*, a meu ver equivalente ao conceito de “segunda natureza” (Gramsci), ao tentar compreender e explicar a natureza e especificidade da educação.

- d) Em suma, as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem, de modo sério, protagonizar o “campo educativo”. E o conceito de “campo” é outra categoria que devemos a Bourdieu.

Após esses esclarecimentos retomo a contextualização histórica.

O contexto do final da década de 1970 era de busca de alternativas. Em 1978 houve um seminário de educação brasileira em Campinas. Nele ainda é possível perceber como a visão crítico-reprodutivista era predominante. Mas em 1979 as três principais entidades da área de educação, que acabavam de ser constituídas, unem-se para organizar a série das conferências brasileiras de educação. Trata-se da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), surgida em 1977, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), articulado em 1978, e Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979.

Em 1980 realiza-se a I CBE. A temática relativa à busca de alternativas fez-se presente, de maneira forte, em sua programação. Isso também estava associado à situação política do país. Nesse período, a oposição ao Regime Militar já tinha conquistado algumas prefeituras e tinha feito experiências de políticas educacionais alternativas, como foi o caso de Lages e Piracicaba. E, restabelecidas as eleições diretas para governadores dos estados, tinham início, já em 1980, as campanhas para as eleições que iriam ocorrer em 1982. Assim, abria-se a perspectiva real de a oposição chegar ao poder nos estados, o que trazia a exigência de se formular uma política educacional consoante com o discurso da oposição.

A CBE de 1980, de alguma forma, espelha essa problemática. Nessa conferência participei do simpósio “Abordagem política do funcionamento

interno da escola de primeiro grau”. Dadas as circunstâncias em que ocorreu o simpósio, decidi fazer a abordagem do tema invertendo os termos em que a pedagogia tradicional e a pedagogia nova se contrapunham na visão dos professores. A exposição foi gravada e transcrita, dando origem ao artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, publicado, primeiro, no número 1 da *Revista da ANDE* e depois incluído no livro *Escola e democracia*. E para fazer o contraponto usei expressões bem antípodas.

Embora na visão dominante a Escola Nova seja uma concepção considerada inovadora e não propriamente revolucionária, a visão que os professores subjetivamente têm é que a inovação é sempre uma coisa muito avançada, que está na ponta, na frente. Então eu carreguei nas tintas e usei a expressão *revolucionária*. E, para contrapor, usei o termo *reacionário*. Assim procedi no intuito de fazer uma provocação. Daí o enunciado da primeira tese: “Do caráter revolucionário da pedagogia tradicional e do caráter reacionário da pedagogia nova”. A divulgação dessa análise, de cunho polêmico, teve grande repercussão e provocou muitas reações.

No ano seguinte, em novembro de 1981, quando participei de um seminário sobre a estrutura do ensino na universidade brasileira na Universidade Federal de São Carlos, já no final do debate apareceu uma pergunta indagando se não seria conservador defender a pedagogia tradicional contra a Escola Nova. Respondi em tom jocoso: bem, isto é uma coisa que espero esclarecer em um outro texto que estou pensando em elaborar e que provavelmente se chamará “Para além da teoria da curvatura da vara”. De fato, no número 3 da *Revista da ANDE* foi publicado, em 1982, o artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, que veio a constituir o capítulo III do livro *Escola e democracia*, cuja primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária.

A denominação *histórico-crítica* veio como um desdobramento desse processo. Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária. Claro que eu poderia atender a essa demanda, sem dúvida, justificada. Mas a dificuldade era propor uma disciplina com o nome de pedagogia revolucionária. Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada.

Nessa busca, a primeira alternativa que me veio à mente foi *pedagogia dialética*. De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isso não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética. Mas havia o problema da ambiguidade da palavra *dialética* e da expressão *pedagogia dialética*. Essa ambiguidade tem a ver não apenas com a dialética idealista de Hegel, mas com outras versões que remontam às origens gregas em que o termo *dialética* aparecia como significando contraposição de ideias e aproximando-se, pela raiz da palavra, de *dialógica*, *diálogo*. Esse significado etimológico foi retomado pela orientação filosófica da fenomenologia que restabelecia a dialogicidade lançando mão da palavra dialética dentro desse contexto teórico.

No campo pedagógico também tínhamos alguns complicadores. Um deles era o livro de Schmied-Kowarzik (1983), cujo título era exatamente *Pedagogia dialética*. Eu não tinha muita segurança sobre a orientação teórica do autor porque não conhecia mais de perto a sua trajetória, mas em minha percepção o autor entendia por dialética o movimento do real e não propriamente uma concepção. Só dessa forma é possível entender porque ele colocava tantos autores, que claramente não tinham uma concepção dialética de educação, nesse campo. Como se pode configurar, senão dessa forma, uma concepção dialética de educação que vai desde Aristóteles até Paulo Freire como está registrado no subtítulo da tradução brasileira? Nós sabemos que a dialética só se formula, como uma concepção, a partir de Hegel. Antes dele não podemos falar numa concepção dialética. É possível falar de precursores, de antecedentes. Nesse sentido é que se pode remontar a Heráclito. Mas enquanto formulação articulada e sistemática, isto é, como lógica e teoria do conhecimento, a dialética só se constitui a partir de Hegel. É ele quem introduz a negatividade como categoria lógica. Até aí domina a lógica formal.

Um outro complicador era representado pelo livro de Moacir Gadotti, *Concepção dialética da educação*, publicado em 1983. Esse livro era composto de quatro capítulos. Os dois primeiros, denominados, respectivamente, “A dialética: concepção e método” e “Crítica da educação burguesa”, estavam constituídos por um trabalho de erudição no qual se multiplicavam as referências de autores situados, de um ou outro modo, no universo do marxismo.

O último capítulo é dedicado à educação brasileira, percorrendo sua trajetória desde 1930 ao momento da publicação, no início da década de 1980. No terceiro capítulo, sob o título “Crítica da pedagogia crítica”, o autor discorre sobre as pedagogias não diretivas, concluindo com a apresentação da experiência de pedagogia institucional da qual participou quando fazia o seu doutorado em Genebra. Mas nem a pedagogia institucional pode ser considerada expressão da concepção dialética de educação nem o autor, naquela época, adotava uma concepção dialética. De fato, quando foi para Genebra, Gadotti tinha uma concepção antimarxista de formação salesiana e era ligado à Sociedade dos Filósofos Católicos. Assim, ao cabo da leitura, pelos muitos temas de que trata e pelo cruzamento de correntes que, dependendo das motivações de quem as assume, se podem aproximar ou se afastar de uma pedagogia que busca situar-se numa perspectiva crítico-transformadora, não se tem clareza quanto ao modo como se expressa, em termos pedagógicos, a “concepção dialética de educação”.

Considerarei, pois, que, na medida do possível, seria melhor evitar a denominação *pedagogia dialética*, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava.

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação

do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

É nesse sentido que procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968), entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método. Tenho trabalhado essa questão sistematicamente nos cursos e nos textos, embora não tenha uma publicação mais específica e mais desenvolvida sobre esse tema. Há um esboço na introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 1980 [17. ed., 2007, pp. 1-9]).

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.

No texto “Escola e democracia II - para além da teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2007, pp. 59-80), tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A

prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

A questão do método pedagógico é algo que procurei sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Procurei explorar alguns desdobramentos dessa concepção ao evidenciar a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. Mostro o aluno concreto e apresento o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdam da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana. Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O

aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Outra distinção que introduzi no texto “Para além da teoria da curvatura da vara” é a diferença entre o modo como o professor se relaciona com a sociedade e o processo educativo e o modo como o aluno se relaciona. Situo que a relação do aluno se dá, predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética. O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade.

É nesse contexto que cabe considerar a relação entre conteúdo e forma. Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro.

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas.

Infelizmente, quando se expõe uma concepção, imediatamente esta se contrapõe a outra. Aí ela está sempre sendo reduzida. Trabalhei várias vezes

a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. Tome-se, por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. E ele só irá apreender isso através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos.

Os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente. De fato, como posso proceder segundo o método histórico fazendo abstração da história? Algo semelhante ocorre com as demais disciplinas.

Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. Se considero a diferenciação por disciplinas, no campo do conhecimento, da ciência, e também na educação, como a reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo, à medida que tento superar essa divisão e chegar a uma produção coletiva, também estou procurando caminhar na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente, a um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações. É preciso, no entanto, considerar melhor essa questão. Convém retomar *O Capital*, no ponto em que se explicita a diferença entre a divisão social e a divisão técnica do trabalho. Penso que há uma divisão que corresponde às atividades sociais que, na sociedade capitalista, se revestem de sentido social diferenciado, em que certas atividades são mais prestigiadas, outras menos; umas são mais bem remuneradas do que outras. Essa divisão resulta da estrutura social, sendo determinada pela divisão em classes e pela hierarquização que dela decorre e que está centrada na apropriação privada. Num processo de apropriação coletiva dos meios de produção, isso tenderia a desaparecer, a ser superado.

Mas a questão que fica é se numa sociedade em que o conjunto de indivíduos concorre para o mesmo fim, para uma coletivização, isso significaria que eles colaborariam indiferenciadamente? Em verdade, se todos farão a mesma coisa, então que sociedade será essa? Também aquela fórmula que aparece no socialismo - “a cada um segundo as suas necessidades e de cada um segundo as suas potencialidades” - está indicando que haverá uma diferenciação. Isso se expressa também no processo do conhecimento, através da importância do momento analítico, quando se chega à síntese pela diferenciação. O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síntese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa.

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos, aqui, em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra, não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram. Essa interlocução com os clássicos é muito importante, aí incluídos, evidentemente, os

autores brasileiros. Tenho insistido e até lamentado que os nossos alunos de pedagogia, de modo especial a partir dos anos 1970, não conheçam os clássicos da nossa história pedagógica como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire. E o mais lamentável é que, mesmo conhecendo alguns desses autores, esse conhecimento é apenas do nome e não da obra, como é, mais precisamente, o caso de Paulo Freire. Não se pode dizer que os alunos o conheçam. Apenas ouviram falar. Se se fizer uma enquete para se saber quem leu alguma coisa dele, será difícil obter uma resposta positiva no que se refere aos textos fundamentais. Talvez os alunos tenham lido um ou outro texto ou uma entrevista em alguma revista. Mas dificilmente encontraremos alguém que tenha lido os textos-chave, como *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido*.

Finalmente, como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 1969 e 1977); e Georges Snyders (1974, 1976a, 1976b e 1986). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977,1982,1985) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002).

B I B L I O G R A F I A

- ALTHUSSER, L. (s.d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença.
- ARANHA, L. (1992). *Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação*. São Paulo, EDUC.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro.
- BETTI, G. (1981). *Escuela, educación y pedagogia en Gramsci*. Barcelona, Martinez Roca.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les éditions de minuit (tradução brasileira: *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975).
- BROCCOLI, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. México, Nueva Imagen.
- CUNHA, L. A. (1981). "Sobre educação e desenvolvimento no Brasil: crítica e autocrítica". *Educação & Sociedade*, Cortez/CEDES, n. 10, pp. 123-131, set.
- _____ (1994). "A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento". In: Silva Jr., C. A. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 41-62.
- CURY, C. R. J. (1981). "A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil". *Educação & Sociedade*, Cortez/CEDES, n. 9, pp. 155-163, maio.

_____ (1985). *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

FREIRE, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GADOTTI, M. (1983). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

GASPARIN, J. L. (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.

GOLDMANN, L. (1976). *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo, Difel.

GRAMSCI, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____ (1975). *Scrittigiovani (1914-1918)*. Torino, Einaudi.

_____ (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

LIBÂNEO, J. C. (1987). *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola.

MAKARENKO, A. S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscou, Progreso.

_____ (1982). *Problemas de la educación escolar*. Moscou, Progreso.

_____ (1985). *Poema pedagógico*. 3 vols. São Paulo, Brasiliense.

MANACORDA, M. A. (1964). *Il marxismo e l'educazione*. Roma, Armando.

----- (1969). *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona, Oikos-Tau [ed. brasileira: São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1991].

_____ (1977). *El principio educativo en Gramsci*. Salamanca, Sígueme [ed. brasileira: Porto Alegre, Artes Médicas, 1990].

MARX, K. (1968). *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, livro 1.

----- (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.

----- (1978). *Capítulo VI (inédito), O Capital* São Paulo, Ciências Humanas, livro 1.

----- (s/d). "Teses sobre Feuerbach". In: Marx & Engels. *Textos filosóficos*. Lisboa, Presença, pp. 9-13.

Mello, G. N. de (1982). *Magistério de 1º grau*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

Nosella, P. (1983). "O compromisso político como horizonte da competência técnica". *Educação & Sociedade*, Cortez/Cedes, n. 14, maio.

Petit, V. (1973). "Les contradictions de Ta reproduction". *La pensée*, n.68, pp. 3-20, avr.

Pistrak (1981). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense.

Ragazzini, D. (1978). *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*. Roma, Editori Riuniti.

----- (2002). *Leonardo nella società di massa: teoria della personalità in Gramsci*. Bergamo, Moretti Honegger.

Sánchez Vázquez, A. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Saviani, D. (1969). *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*. São Paulo, PUC-SP(mimeo.).

----- (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

----- (1984). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

----- (1985). "Sentido da pedagogia e papel do pedagogo". *ANDE*, n. 9, pp. 27-28.

- _____ (1988). “Contribuição à elaboração da nova L.D.B.: um início de conversa”. *ANDE*, n. 13, pp. 5-14.
- _____ (1991). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Cortez/Livros do Tatu.
- _____ (1994). “Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica”. In: SILVA Jr., C. A. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 243-267.
- _____ (2007). *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas, Autores Associados.
- SCALCON, S.G. (2002). *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. (1983). *Pedagogia dialética*. São Paulo, Brasiliense.
- SILVA JR., C. A.(org.) (1994). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez.
- SNYDERS, G. (1974). *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina.
- _____ (1976a). *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa, Moraes.
- _____ (1976b). *École, classe et lutte de classes*. Paris, P.U.F.
- _____ (1986). *La joie à l'école*. Paris, P.U.F. [ed. brasileira: São Paulo, Manole, 1988].
- SUCHODOLSKI (1966). *Teoria marxista de la educación*. México, Grijalbo.
- _____ (1971). *Tratado de pedagogia*. Barcelona, Ediciones 62.
- _____ (1976). *Fundamentos de pedagogia socialista*. Barcelona, Laia.
- _____ (1977). *La educación humana del hombre*. Barcelona, Laia.
- _____ (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3. ed. Lisboa, Livros Horizonte.

Wachowicz, L. A., (1994). “A compreensão histórico-crítica da educação”. In: Silva Jr., C. A. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 153-166.

S O B R E O A U T O R

Dermeval Saviani

Nasceu em Santo Antônio de Posse, no estado de São Paulo, em 3 de fevereiro de 1944. Coursou o primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, então periferia da cidade de São Paulo, entre 1951 e 1954, e o curso de admissão ao ginásio, em 1955, na Paróquia de São Pio X e Santa Luzia na Vila Diva, também na periferia de São Paulo. Em 27 de setembro de 1955 foi para Cuiabá, em Mato Grosso, tendo sido aprovado nos exames de admissão ao ginásio no Liceu Salesiano São Gonçalo. De 1956 a 1959 cursou o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá, transferindo-se, em 1960, para o Seminário do Coração Eucarístico de Campo Grande, hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul, onde iniciou o curso colegial, que teve prosseguimento em 1961, de novo no Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá (MT). Iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida do Norte, no estado de São Paulo, em 1962, tendo ingressado no curso de filosofia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (SP) em 1963. Transferindo-se, em 1964, para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da PUC-SP, aí se graduou bacharel e licenciado em filosofia em 1966.

De 1967 a 1969 lecionou filosofia, história e história da arte no Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira no bairro de São João Clímaco, na periferia de São Paulo. Também em 1967

lecionou história e filosofia da educação no Curso Normal do Colégio Sion, em São Paulo. Em 1970 foi aprovado em concurso público de ingresso ao magistério médio oficial do estado de São Paulo para provimento do cargo de professor secundário de ciências humanas III (filosofia, sociologia, história da ciência e cultura brasileira contemporânea). Em consequência, assumiu a cadeira de filosofia no Colégio Estadual Plínio Barreto no bairro da Mooca, na capital paulista. Em 1971, foi aprovado em concurso público para provimento do cargo de diretor do ensino secundário do estado de São Paulo, cargo que, entretanto, não chegou a assumir porque na ocasião da escolha das escolas já se encontrava na condição de professor em tempo integral na PUC-SP.

Antes mesmo da experiência como professor no ensino médio, foi convidado para lecionar na própria PUC-SP, onde atuou, no segundo semestre de 1966, como monitor da disciplina filosofia da educação no curso de pedagogia, tornando-se professor contratado em 1967. Em consequência, inscreveu-se para desenvolver estudos pós-graduados em nível de doutorado e obteve o título de doutor em filosofia da educação pela PUC-SP, em 1971, mediante defesa da tese *O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20/12/1961)*, publicada na forma de livro, em 1973, com o título *Educação brasileira: estrutura e sistema*.

Entre agosto de 1975 e março de 1978, atuou como professor titular da Ufscar, quando presidiu a comissão que planejou o Programa de Pós-Graduação em Educação, instalado em março de 1976, sob sua coordenação.

Em 1980, permanecendo como professor da PUC-SP, passou a atuar também na Unicamp, onde, em 1986, obteve o título de livre-docente em história da educação, ocasião em que defendeu a tese *O Congresso Nacional e a educação brasileira: análise do significado político da ação do Congresso Nacional na discussão e aprovação dos projetos que se converteram nas leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71*, cuja publicação na forma de livro se deu em 1987 com o título *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*.

A partir de 1989 ingressou no Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) na Unicamp, onde, em 1990, foi aprovado no concurso de professor adjunto na disciplina história da educação. E em 1993, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, ascendeu ao cargo de professor titular de história da educação da Unicamp. Entre 2002 e 2004 atuou como professor titular colaborador da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, *campus* de Ribeirão Preto, contribuindo na implantação do curso de pedagogia.

Sua experiência internacional iniciou-se em dezembro de 1977 com um estágio de pesquisa no Institut d'Étude du Développement Économique et Social (Iedes), Université de Paris I (Sorbonne), seguido, em janeiro de 1978, de um estágio no Instituto Gramsci, em Roma. Em setembro de 1979, realizou intercâmbio acadêmico nas seguintes instituições da Alemanha: Pädagogische Hochschule/Universidade de Colônia, Pädagogische Hochschule/Universidade de Münster, Lateinamerika Institut de Berlim e Deutsches Institut für Pädagogische Forschung de Frankfurt. Em 1982, 1983 e 1985 ministrou, como professor visitante no Programa de Mestrado em Educação da Flacso de Buenos Aires, a disciplina teoria de la educación. Em agosto de 1986 participou, a convite da OEA, do Seminário Interamericano sobre Educação, Desenvolvimento e Democracia, realizado em Washington, D.C., EUA. Em fevereiro de 1987, a convite da Universidad de la República, ministrou em Montevideu dois cursos intensivos sobre “Correntes Pedagógicas Contemporâneas” e “Principais Correntes Pedagógicas e sua Aplicabilidade à Realidade Nacional” e proferiu conferência sobre o tema “Realidade e Perspectiva da Educação no Contexto Latino-Americano”. A convite da Universidad Nacional de Luján, participou do “Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales”, fazendo uma exposição sobre “Los Post-grados en Brasil”. Ainda na Argentina, proferiu conferência sobre o tema “A pedagogia e os interesses da classe trabalhadora” na Casa Universitária Anibal Ponce, em Buenos Aires. De

julho de 1994 a março de 1995 realizou “estágio sênior” (pós-doutorado) nas universidades italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença.

Autor de grande número de trabalhos publicados na forma de livros (24), capítulos de livros (57), prefácios de livros (62) e de artigos (145) em revistas nacionais e internacionais, concluiu 18 projetos de pesquisa e orientou 37 dissertações de mestrado, 48 teses de doutorado, seis projetos de pós-doutorado e oito projetos de iniciação científica.

Ministrou cursos de pós-graduação como professor visitante em várias universidades federais, na USP, onde lecionou a disciplina filosofia da ciência no Programa de Doutorado em Enfermagem, nas Universidades Estaduais de Maringá e Guarapuava, no Paraná, no Programa de Pós-Graduação da Flacso em Buenos Aires e na Universidade do Centro da Província de Buenos Aires, em Tandil, Argentina.

Integrou o Comitê Assessor do CNPq, bem como os corpos de assessores da Fapesp, Capes, Inep e Faep-Unicamp, emitindo pareceres técnicos no campo da educação. Fez parte do Conselho Editorial e do Conselho de Colaboradores da revista *Ande, Revista de Educação AEC* e *Revista Educação Brasileira*. É membro do Conselho Editorial dos seguintes periódicos: revista *Alpha*, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas; *Revista Brasileira de Educação*, da ANPEd; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do Inep; *Revista Brasileira de História da Educação*, da SBHE; *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; revista *Comunicações*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep; revista *Diálogo Educacional*, do Programa de Mestrado em Educação da PUC-PR; revista *Educação*, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria; revista *Educação e Filosofia*, da Universidade Federal de Uberlândia; revista *Educação & Linguagem*, da Universidade Metodista de São Paulo; revista *Educação e Pesquisa*, da Faculdade de Educação da USP; revista *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação da UFMG; revista *Educação & Sociedade*, do

Cedes; revista *Espaço Pedagógico*, da Faculdade de Educação da UPF; revista *História da Educação*, da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação; revista *Linhas*, da Universidade do Estado de Santa Catarina; revista *Nuances*, da UNESP-Presidente Prudente; revista *Perfiles Educativos*, do México; revista *Práxis Educativa*, da Uesb; revista *Pro-Posições*, da Faculdade de Educação da UNICAMP; revista *Semina*, da Universidade Estadual de Londrina; revista *Trabalho, Educação e Saúde*, da FIOCRUZ.

Participou ativamente da dinamização da comunidade científica dos educadores, sendo sócio-fundador da ANPED, CEDES, ANDE e CEDEC e, mais recentemente, da SBHE. De agosto de 1984 a julho de 1987, foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, onde relatou mais de cem processos, emitindo os respectivos pareceres. Foi coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCAR, PUC-SP e UNICAMP, diretor associado da Faculdade de Educação da UNICAMP e primeiro presidente da SBHE. Emitiu grande número de pareceres científicos para agências de apoio à pesquisa, universidades, associações científicas, revistas e congressos da área de educação. Foi condecorado com a Medalha do Mérito Educacional do MEC e recebeu da UNICAMP o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica.

Atualmente é professor emérito da Unicamp e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), tendo sido agraciado, em 18 de maio de 2010, com o título de Pesquisador Emérito do CNPq.

Dermeval Saviani

Natural de Santo Antônio de Posse (SP), cursou o primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, São Paulo (SP), (1951-1954) e os cursos ginásial e colegial nos Seminários de Cuiabá (MT) e Campo Grande (MS) (1955-1961). Iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida (SP) (1962). Formou-se em filosofia (PUC-SP, 1966), onde também se doutorou em filosofia da educação (1971). Obteve o título de livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986) e realizou "estágio sênior" na Itália (1994-1995).

De 1967 a 1970, lecionou filosofia, história e história da arte para o curso colegial e história e filosofia da educação para o curso normal. Desde 1967 é professor do ensino superior. Autor de grande número de trabalhos publicados, recebeu a Medalha do Mérito Educacional do MEC e o Prêmio Zeferrino Vaz de Produção Científica.

Atualmente é professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), tendo sido agraciado, em 18 de maio de 2010, com o título de Pesquisador Emérito do CNPq.

"(...) Este livro constitui uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica. Isto porque está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos. De minha parte, venho dedicando-me a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, por meio da qual se pretende rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de 'modo de produção'.

Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. (...) Pretende-se, assim, revelar as bases sobre as quais se assenta a pedagogia histórico-crítica para viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto do ponto de vista dessa concepção educacional."

Trecho extraído da Apresentação

AUTORES
ASSOCIADOS 



www.autoresassociados.com.br
educação contemporânea

