




DERMEVAL SAVIANI

Escola e Democracia

EDIÇÃO COMEMORATIVA

AUTORES
ASSOCIADOS 



Este livro pode ser considerado o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica. O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria. O capítulo segundo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo que se abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora. O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, que passou a se chamar de pedagogia histórico-crítica. Finalmente, no capítulo quarto, são esclarecidas as condições de produção e operação da pedagogia em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação.

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 | Pabx/Fax: (55) (19) 3249-2800 / 3289-5930

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

Revisão

Aline Marques

Rodrigo Nascimento

Diagramação e Composição

DPG *Editora*

Capa

Dafne, a Sibila Délfica, Michelangelo, afresco na Capela Sistina (c. 1510)

Arte-final

Érica Bombardi

Impressão e Acabamento

Prol Editora Gráfica



DERMEVAL SAVIANI

escola e democracia

EDIÇÃO COMEMORATIVA

AUTORES
ASSOCIADOS 

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

Saviani, Dermeval

Escola e democracia / Dermeval Saviani. - Campinas, SP: Autores
Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

"Edição comemorativa"

Bibliografia.

ISBN 978-85-7496-219-1

1. Democracia 2. Educação - Filosofia 3. Política e educação I. Título.

II. Série

08-04723

CDD-379

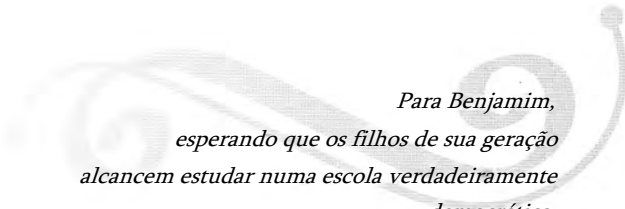
Índices para catálogo sistemático:

1. Política e educação

379

Impresso no Brasil - julho de 2008

Copyright © 2008 by Editora Autores Associados LTDA.

A decorative flourish consisting of a grey, swirling line that starts from the left, loops around, and ends with a small circle on the right. The text is positioned in the center of this flourish.

*Para Benjamim,
esperando que os filhos de sua geração
alcancem estudar numa escola verdadeiramente
democrática.*

Sumário

PREFÁCIO À EDIÇÃO COMEMORATIVA	IX
PREFÁCIO À EDIÇÃO URUGUAIA	XI
PREFÁCIO À 36ª EDIÇÃO	XXIII
PREFÁCIO À 35ª EDIÇÃO	XXV
PREFÁCIO À 34ª EDIÇÃO	XXIX
PREFÁCIO À 33ª EDIÇÃO	XXXIII
PREFÁCIO À 30ª EDIÇÃO	XXXV
PREFÁCIO À 20ª EDIÇÃO	XXXVII
APRESENTAÇÃO	I
CAPÍTULO 1	
AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA MARGINALIDADE	3
1. O Problema	3
2. As Teorias Não-Críticas	5
3. As Teorias Crítico-Reprodutivistas	13
4. Para uma Teoria Crítica da Educação	24
5. <i>Post-Scriptum</i>	26

CAPÍTULO 2

ESCOLA E DEMOCRACIA I

A TEORIA DA CURVATURA DA VARA.....	29
1. O Homem Livre.....	31
2. A Mudança de Interesses.....	33
3. A Falsa Crença da Escola Nova.....	34
4. Ensino Não É Pesquisa.....	37
5. A Escola Nova Não É Democrática.....	39
6. Escola Nova: a Hegemonia da Classe Dominante.....	40

CAPÍTULO 3

ESCOLA E DEMOCRACIA II

PARA ALÉM DA TEORIA DA CURVATURA DA VARA.....	47
1. Pedagogia Nova e Pedagogia da Existência.....	49
2. Para Além das Pedagogias da Essência e da Existência.....	50
3. Para Além dos Métodos Novos e Tradicionais.....	53
4. Para Além da Relação Autoritária ou Democrática na Sala de Aula.....	61
5. Conclusão: a Contribuição do Professor.....	63

CAPÍTULO 4

ONZE TESES SOBRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA.....	65
---	----

APÊNDICE

SETENTA ANOS DO “MANIFESTO” E VINTE ANOS DE

ESCOLA E DEMOCRACIA: BALANÇO DE UMA POLÊMICA.....	75
1. A Temática Central do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” ..	77
2. O Contexto em que Surgiu <i>Escola e Democracia</i>	78
3. A “Manipulação de Conceitos e do Processo Histórico” no livro <i>Escola e Democracia</i> , segundo Clarice Nunes.....	82
4. Paschoal Lemme no “Manifesto”: um Estranho no Ninho dos Pioneiros? ..	90
5. A Escola Nova Exercitando a “Teoria da Curvatura da Vara”.....	95

ANEXO: CARTA DE ZAIA BRANDÃO.....	101
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
---------------------------------	-----

SOBRE O AUTOR.....	109
--------------------	-----

Prefácio à edição comemorativa



ano de 2008 é particularmente significativo para o livro *Escola e democracia*. Ao mesmo tempo em que se comemoram os 25 anos de seu lançamento, a obra atinge a quadragésima edição.

Diante dessas circunstâncias, a Editora Autores Associados decidiu preparar um lançamento especial comemorativo desses dois importantes marcos editoriais. O livro recebe um novo tratamento gráfico, sendo apresentado em formato maior.

Aproveitei, então, o ensejo para ampliar seu conteúdo, incluindo o prólogo à edição uruguaia que a professora Ema Julia Massera Garayalde, da Universidad de la República, elaborou em março de 1988 para apresentar o autor e a obra aos leitores de língua espanhola.

Além do mencionado prólogo, acrescentei também um apêndice constituído pelo texto “Setenta anos do ‘Manifesto’ e vinte anos de *Escola e democracia*: balanço de uma polêmica”, que apresentei no “Colóquio Nacional 70 anos do *Manifesto dos Pioneiros*: um legado



educacional em debate”, realizado em Belo Horizonte de 19 a 21 de agosto de 2002.

Tomei a decisão de incluir esse texto, pois ele traz esclarecimentos importantes sobre os aspectos polêmicos levantados pelo livro que, acredito, são de interesse dos leitores.

O texto em referência, dirigido aos historiadores da educação, tem como fio condutor a diferença entre a abordagem polêmica e a abordagem historiográfica.

Considerando o debate travado, tomei a iniciativa de enviar aos principais interlocutores nomeados no texto a primeira versão para a apreciação dos colegas. Respondendo a essa iniciativa, a professora Zaia Brandão, após ler a versão que lhe enviei, encaminhou uma bela e simpática carta. Gratificado com esse retorno, registrei, em nota ao pé da primeira página: “Agradeço, também, a Zaia Brandão a simpática carta redigida imediatamente após a atenta leitura deste trabalho em que considera ‘*o debate entre pares*’ como a ‘*via áurea* da produção acadêmica”. Lamentavelmente, os organizadores da coletânea que reuniu os trabalhos apresentados no colóquio, por um lapso, não utilizaram a última versão que lhes enviei, não tendo sido publicado esse meu registro. Aproveito, então, esta oportunidade para reparar essa injustiça estampando, no anexo, a íntegra da carta de Zaia Brandão.

Ao ensejo dessa edição comemorativa cabe-me agradecer à Aline Marques, pela revisão cuidadosa dos originais, e à Érica Bombardi, pelo esmero com que vem cuidando da produção editorial dos meus textos em seus vários aspectos. Um agradecimento especialíssimo é dirigido à minha esposa Maria Aparecida, não apenas pelo apoio de todas as horas, mas também pelo empenho em apresentar preciosas sugestões, em particular na escolha das capas, primando pela beleza estética do visual de meus livros. Nesse aspecto estético, venho contando, também, com o olhar apurado de meu filho Benjamim.

Finalmente, aos pedagogos, educadores, professores, em suma, a todos os leitores, minha gratidão pela generosa acolhida e pelo estímulo constante que tenho recebido para prosseguir em meu esforço de socializar, o mais amplamente possível, os resultados de minhas pesquisas e reflexões.

Campinas, 2 de maio de 2008

Dermeval Saviani

Prefácio à edição uruguaia



a obra del pedagogo brasileño Dermeval Saviani, ha despertado vivo interés entre los educadores latinoamericanos por la fecundidad y vigencia de sus planteamientos.

La primera edición en lengua española de *Escola e democracia*¹ se realiza en momentos propicios, cuando los pueblos del Sur del Continente realizan esfuerzos por encontrar las pautas de la reconstrucción nacional.

Para el Uruguay esto resulta particularmente desafiante. Durante más de una década el país vivió una feroz represión y se acentuaron dramáticamente los índices de deterioro económico y social. El Uruguay, que fuera abanderado del desarrollo educativo del continen-

1. Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez/Autores Associados (1. ed., 1983; 14. ed., 1986); el libro ha sido parcialmente reproducido en revistas latinoamericanas de lengua española. En Uruguay, la *Revista de la Educación del Pueblo* reprodujo tres de las cuatro partes que integran el libro.



te, se transformó en un país anómalo, el único país de América Latina con crecimiento negativo de su índice de escolaridad en enseñanza primaria. Hoy en día, los uruguayos en general y los educadores particularmente, nos formulamos grandes interrogantes sobre el pasado más reciente, sobre la validez y vigencia de nuestras tradiciones artiguistas y varelianas, sobre las propuestas modernizadoras y desnacionalizadoras.

En este libro de autor brasileño, los educadores uruguayos podemos ver reflejadas nuestras preocupaciones y perplejidades, nuestras frustraciones y dificultades para encontrar salida a la profunda crisis que sufre el país y su educación. En el trabajo de Saviani, encontramos un ejemplo de metodología de análisis y un avance concreto en la formulación de soluciones que puede ser extremadamente valioso para el análisis de nuestra realidad.

Dermeval Saviani nace en 1944 en el seno de una familia campesina del interior del Estado de São Paulo. En 1948, forzada por las dificultades de sobrevivencia, la familia emigra a la capital; su padre y sus hermanos mayores son entonces obreros en las fábricas. Dermeval se destaca en la escuela y es becado para continuar estudios en diversos Seminarios católicos, donde adquiere su primera formación filosófica. En 1964, después de abandonar el Seminario, prosigue sus estudios de Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP).

Posteriormente se forma como profesor e investigador en Filosofía de la Educación. Desde 1978 es Coordinador del Programa de Doctorado en Educación de la PUC-SP².

La formación teórica inicial de Saviani se realiza dentro de las orientaciones del neotomismo y la fenomenología, pero transitando rápidamente hacia la perspectiva dialéctica. A esta fase de transición pertenece la tesis *O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, elaborada a partir de 1968, defendida en 1971 y publicada en 1973 bajo el título de *Educação brasileira: estrutura e sistema*³. En esta investigación Saviani se plantea la crítica de las concepciones pedagógicas que se implantaron sucesivamente en Brasil. Destaca la inexistencia de una teoría

2. Dermeval Saviani, *Memorial*, presentado al Concurso de Libre-Docencia, Campinas, 1986, mimeografiado.

3. Dermeval Saviani, *Educação brasileira: estrutura e sistema*, São Paulo, Saraiva, 4. ed., 1980 y 5. ed. 1983.

coherente de la educación nacional y la necesidad de laborar una Teoría de la Educación Brasileña que contribuya a la promoción del hombre brasileño y a la transformación de la realidad social.

Entre 1974 y 1979, Saviani elabora un nuevo nivel, marcado por la presencia del marxismo en su obra, tanto la crítica a la pedagogía burguesa como una teoría educativa que busca responder a los intereses de los trabajadores. El libro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*⁴ reúne los textos producidos entre 1971 y 1979 y constituye un material valioso para la comprensión de la evolución del autor. Los textos de 1979 ya contienen una formulación madura de las principales categorías teóricas de *Escuela y democracia*.

A partir de 1978, desde la coordinación del Programa de Doctorado, Saviani promovió la implantación de las Actividades Programadas. A través de este programa, se desarrolló un rico proceso de discusión colectiva de los proyectos y elaboración de tesis, sin precedentes en la historia de los cursos de posgrado en educación en Brasil⁵. El curso de posgrado se transformó en un lugar de búsqueda de soluciones para los problemas educativos del país, en un momento en que la sociedad civil comenzaba a estructurarse, reclamando el fin del proceso dictatorial. En este ámbito, se genera un verdadero equipo de trabajo. Junto a Saviani estudiam un grupo de profesores e investigadores entre los que se destacan Guiomar Namó de Mello, Carlos Jamil Cury y José Carlos Libâneo. Los trabajos de este conjunto de profesores originan la corriente de pensamiento educativo que recibe el nombre de Teoría Histórico-Crítica. Esta corriente se ubica hoy, junto a otras tendencias, en el centro del debate educativo brasileño.

Escuela y democracia, que reúne textos producidos entre 1981 y 1983 y cuya primera edición en castellano presentamos aquí, puede ser considerada como la síntesis del pensamiento del autor y de los principales aportes realizados por la Teoría Histórico-Crítica hasta ese momento, concebido en la coyuntura de la transición de la dictadura militar a la democracia, iniciada hacia fines de la década de 1970.

Durante los años de dictadura militar inaugurada con el golpe de 1964, el Brasil sufrió modificaciones significativas, transformándose en el país

4. Dermeval Saviani, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

5. Dermeval Saviani, *Memorial*, op. cit.



capitalista de mayor crecimiento económico de América Latina, ocupando el 9º lugar en el ordenamiento mundial según su Producto Bruto Interno. Sin embargo, este desarrollo se da bajo la forma de modelo económico capitalista monopolista multinacional y asociado dependiente, instalado en el país a mediados de la década de 1950. La producción crece utilizando tecnologías cada vez más avanzadas pero esto se hace estableciendo relaciones de producción que rebajan el papel de la fuerza de trabajo cualitativa y cuantitativamente y sobre la base del autoritarismo.

En este período, el sistema educativo se extiende de manera significativa, ingresando a la enseñanza primaria importantes contingentes de niños oriundos de familias de trabajadores, hecho nuevo en la historia nacional. Sin embargo, en el mismo momento en que nuevas capas populares presionan y consiguen ingresar a la escuela, el estado reduce porcentualmente el presupuesto de la educación a la mitad⁶ y realiza reformas de estructura y contenidos del sistema de enseñanza inspiradas en formas tardías de la Pedagogía Nueva y en la Pedagogía Tecnicista. La enseñanza pública se ve limitada, entonces, en sus posibilidades de crecimiento y sufre una radical descalificación. Paralelamente, se promueve mercantilización de la enseñanza y se desarrollan programas de formación y entrenamiento de mano de obra no formales, paralelos al sistema educativo formal. En los años '70 se realizan estudios críticos de la política educativa dominante que enfatizan la existencia de dificultades prácticamente insuperables para modificar la situación. Muchos proponen la búsqueda de soluciones fuera del sistema de enseñanza formal, en los movimientos de educación popular. De ese modo, la política educativa dominante y las propuestas de los críticos se orientan en direcciones diversas y discordantes con la presión y lucha popular por más y mejor escuela. Esta lucha ha sufrido en Brasil sucesivas frustraciones pero posee una tradición histórica. En las décadas de 1929 y 1949-1950, la bandera de enseñanza pública, gratuita, obligatoria y laica era parte sustancial del programa de las organizaciones obreras y de docentes y es retomada nuevamente en momentos en que el país comienza a organizarse para exigir el fin de la dictadura.

6. Prácticamente en el mismo período en que se duplica la producción nacional, el porcentaje de la enseñanza en el presupuesto nacional se reduce a la mitad. Luiz Antonio Cunha, "Roda-viva", em Luiz Antonio Cunha y Moacyr de Goes, *O golpe na educação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 56.

En este contexto de desarrollo del capitalismo en Brasil, de modificación del sistema educativo y de lucha social para poner fin al proceso dictatorial abriendo paso a la democratización del país, se constituye la Teoría Histórico-Crítica de la Educación. Esta corriente recoge las mejores tradiciones de lucha por la escuela pública y se propone generar una teoría que permita superar las históricas frustraciones de ese movimiento en Brasil.

Escuela y democracia constituye una síntesis de ese proceso histórico, reuniendo cuatro textos: “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad”, “Escuela y democracia I - La teoría de la curvatura de la vara”, “Escuela y democracia II - Superando la teoría de la curvatura de la vara” y “Once tesis sobre educación y política”⁷.

Los cuatro textos tienen una profunda unidad. Responden a la preocupación que atraviesa todo el pensamiento educativo de Saviani desde sus primeros pasos teóricos: generar una teoría educativa capaz de contribuir a la transformación de la sociedad brasileña. Esto se traduce en la necesidad de precisar científicamente la especificidad del fenómeno educativo, es decir, definir cómo la educación cumple su función política en las sociedades latinoamericanas.

La unidad del libro se va dando por sucesivos enriquecimientos y avances de un texto sobre el anterior. En este *Prólogo* sólo destacaremos el hilo conductor que los unifica.

En su análisis, el autor parte de un problema real y concreto: la marginación de la escuela de la mayoría de los niños latinoamericanos. Muestra cómo ese problema no ha sido resuelto por las teorías liberales ni por los críticos de las teorías liberales y cómo, a pesar de la frustración escolar de sus hijos, los trabajadores tienen en la escuela pública una de sus más preciadas reivindicaciones históricas. A continuación, sobre la base de sus hipótesis y guiado por ellas, el autor orienta su trabajo en dos direcciones: por un lado, realiza la crítica de las propuestas educativas existentes explicando su fracaso e insuficiencia y, por otro, formula su propuesta.

Comienza diciendo Saviani que en 1970, cerca del 50% de los alumnos de las escuelas primarias desertaban en condiciones de analfabetismo, o de analfabetismo potencial, en la mayoría de los países de América Latina.

7. El segundo texto es de 1981, el primero y el tercero de 1982 y el cuarto fue escrito especialmente para integrar la primera edición de *Escola e democracia* en 1983.



Esto sin tener en cuenta el contingente de niños en edad escolar que ni siquiera tienen acceso a la escuela y que, por lo tanto, se encuentran a priori marginados de ella.

Las teorías liberales de la educación dominantes en América Latina, dentro de su concepción de la educación como camino para la igualdad social, se han planteado la solución de este problema, pero han fracasado. Más recientemente, en la década de 1970, los críticos de la escuela liberal se preocupan por mostrar que el fracaso de la escuela era, en realidad, su objetivo. La educación, dicen, es dependiente de la estructura social y cumple la función de reproducirla - de ahí que estos críticos sean llamados "crítico-reproductivistas". Sin embargo, si la escuela tuviera como única función producir el fracaso escolar de sus alumnos como mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales, ¿cómo entender que los trabajadores inscribieran el reclamo de más y mejor escuela entre sus principales reivindicaciones desde el origen mismo de sus luchas?

Saviani plantea que, para entender el problema y la posición de los diversos actores sociales en torno a él es necesario, en primer lugar, concebir la escuela como lugar de lucha hegemónica entre las dos clases fundamentales de la sociedad capitalista: la burguesía y el proletariado; en segundo lugar, es imprescindible definir la especificidad del fenómeno educativo como lucha hegemónica.

La educación sería una mediación de carácter contradictorio en el seno de la práctica social global. Expresaría las contradicciones sociales de una manera específicamente educativa y, al servir a la reproducción de relaciones sociales contradictorias, poseería, al mismo tiempo, un carácter reproductor y cuestionador. En la escuela, la lucha hegemónica toma la forma de la extensión (o no) de los servicios a todos los niños y jóvenes y, una vez que estos empiezan a ingresar masivamente, esa lucha ocurre en torno al carácter y tipo del saber escolar distribuido. El proletariado, para transformarse en clase hegemónica y dirigente de la sociedad, necesita construir una concepción del mundo suficientemente unitaria, coherente, original y elevada. Va a luchar para que la escuela sirva e esta perspectiva, enfrentando al proyecto educativo burgués con el suyo propio.

Sobre la base de esta hipótesis se trata, entonces, de dar sustancia concreta al proyecto educativo de los trabajadores.

En el trabajo de Saviani esto tiene dos aspectos interrelacionados.

Por un lado, es necesario hacer la crítica de las concepciones educativas burguesas y de las teorías críticas que han demostrado no interpretar ni atender adecuadamente los intereses de los trabajadores - aspecto que Saviani también formula al decir que es necesario hacer una lectura de la historia de la escuela y de las luchas populares a partir de la perspectiva de clase dominada por otro lado, debe elaborarse una teoría crítica que no sea reproductivista y responda a los intereses de las clases subalternas, que explique al mecanismo contradictorio según el cual funciona la educación y la escuela en la sociedad capitalista y permita ver cómo, a partir de esas contradicciones, es posible articular la escuela con los movimientos concretos tendientes a transformar la sociedad⁸.

Del rico y esclarecedor análisis que realiza Saviani de las teorías liberales y crítico-reproductivistas de la educación, queremos destacar dos aspectos particularmente valiosos para el estudio de las realidades educativas concretas de nuestros países.

El primero se refiere al método de análisis, que por otra parte, es el mismo que el autor utiliza para formular su propia teoría. Según este método, en primer lugar, las teorías de la educación deben ser comprendidas en el contexto histórico de su producción a partir de las contradicciones presentes en las relaciones sociales. En segundo lugar, la educación del futuro, la educación que contribuya a la transformación de la sociedad, surge de las contradicciones del presente, se constituye a partir de ellas. En tercer lugar, no alcanza con establecer la relación de pertenencia o coexistencia formal entre propuesta educativa y social. Es necesario explicar el fenómeno educativo en su particularidad, bajo la forma específica en que se presenta.

El segundo aspecto que queremos resaltar se refiere al planteamiento particularmente radical y polémico por el que Saviani contrapone la pedagogía tradicional, basada en una concepción filosófica esencialista, con la pedagogía nueva en sus diversas variantes, fundada en una concepción filosófica que privilegia la existencia sobre la esencia. Desafiando las concepciones dominantes entre maestros y profesores, Saviani defiende la tesis de que la pedagogía tradicional es revolucionaria, científica y democrática y que la pedagogía nueva es conservadora, pseudo-científica y no tiene nada

8. En este parágrafo hemos utilizado formulaciones contenidas en el libro de Saviani *Educação: do senso comum à consciência filosófica, op. cit.*, p. 180.



de democrática. Y esto, lo hace desde al punto de vista de los intereses de los trabajadores.

La pedagogía tradicional - dice Saviani - al poner énfasis en la extensión de la enseñanza, en los contenidos lógicamente sistematizados, en la razón, en el papel del profesor, de la disciplina y el esfuerzo del alumno, estuvo al servicio del proyecto social revolucionario burgués en la transición del feudalismo al capitalismo. Constituyó la expresión educativa específica de la lucha por la transformación del hombre en esa época. La pedagogía nueva, al centrar su atención en la calidad de la enseñanza, restó importancia a la lucha por la extensión y propuso una calidad que al estar preocupada por los métodos, el aspecto psicológico, las relaciones intersubjetivas formalmente democráticas y equitativas y la espontaneidad del alumno, sirvió a la permanencia de las formas de existencia de la sociedad capitalista cuando ésta se encontraba ya amenazada por las luchas obreras y populares.

Saviani, inclusive, va más allá. No solamente muestra el carácter revolucionario, científico y democrático de la pedagogía tradicional en sus orígenes, sino que sugiere que esta pedagogía contiene los elementos potencialmente cuestionadores de la hegemonía burguesa en la fase de la constitución de la clase obrera en clase revolucionaria.

Estos elementos pueden ser tomados por una pedagogía que exprese los intereses del proletariado y los rearticule dentro de una concepción que contribuya, ahora, a la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista.

Toda esta operación de análisis de la pedagogía tradicional y de la pedagogía nueva, consiste en la aplicación de la "teoría de la curvatura de la vara", sugerida por Lenin. En este caso, la vara estaba torcida para el lado de la pedagogía nueva y Saviani se esfuerza por rectificarla curvando la vara para el lado de la pedagogía tradicional. Pero una vez aplicada esta "teoría", llega el momento de superarla. Esa superación se realiza por la incorporación de elementos presentes en las propuestas pedagógicas anteriores a una nueva concepción, correspondiente a las nuevas condiciones sociales, buscando descubrir la propuesta educativa que exprese los intereses de los trabajadores.

Se trata de encontrar en las contradicciones de la práctica educativa pasada y presente las bases para una lucha realmente eficiente contra la marginación de la cultura, de interpretar con precisión que contenido

tiene hoy la bandera por la escuela pública levantada sin descanso por el movimiento popular.

Entendemos que Saviani centra su propuesta en tres aspectos presentes en la pedagogía tradicional y que hoy ganan nueva significación y se articulan, constituyendo una propuesta cualitativamente nueva. Esos elementos son la lucha por la extensión de la enseñanza pública formal, la valorización de los contenidos y del papel del profesor en una nueva relación con los alumnos.

El centro del problema concreto que encabeza *Escuela y democracia* es la marginación cultural de la mayoría de los niños y jóvenes latinoamericanos. Por lo tanto, la extensión de la escuela pública es el tema prioritario. Sin embargo, si no se acompaña esta reivindicación con un proyecto definido de qué escuela queremos, aquella consigna queda vacía de contenido. Para Saviani es entonces fundamental definir el carácter de los contenidos escolares.

Al hacer la crítica de la escuela nueva y realizar una valoración crítica de la escuela tradicional, Saviani establece que todo conocimiento nuevo sólo puede surgir de la crítica del conocimiento anterior. La pedagogía tradicional entregaba a los alumnos el conocimiento histórico acumulado, la pedagogía nueva no. Esta se preocupa de partir del educando y no tiene como condición prioritaria traer al aula un conocimiento social. Saviani considera que el dominado no se libera *si no domina aquello que los dominantes dominan*, y que es absolutamente necesario llevar al aula la cultura históricamente producida bajo la actual forma burguesa, como condición de superación crítica de la misma.

Pero el fenómeno educativo es un fenómeno contradictorio e históricamente determinado. Esta concepción es absolutamente ajena, tanto a la pedagogía tradicional como a la nueva. De allí que cuando Saviani habla de llevar el conocimiento burgués al aula no lo hace desde el punto de vista de la pedagogía tradicional y cuando habla de la actividad crítica del alumno no lo hace desde el punto de vista de la pedagogía nueva.

El profesor y el alumno son considerados agentes sociales, portadores de determinadas relaciones sociales y determinada práctica social. Esta práctica social es el punto de partida del proceso educativo e ella guía la problematización de los contenidos científicos y culturales. Estos deben ser expuestos de manera sistematizada y lógica por el profesor. Pero la apropiación de los



contenidos científicos y culturales por parte del alumno - operación que Saviani llama *instrumentación* - no es un fin en sí mismo, fuera de contexto. En la *instrumentación*, en primer lugar, el alumno se apropia de informaciones y categorías teóricas, abstractas, necesarias para el análisis y manejo de la realidad. Es solamente a partir de esa apropiación que el alumno puede plantarse la crítica, esto es, entender la producción y vigencia históricamente determinada de los instrumentos. En segundo lugar, esta apropiación se realiza en contraste y contradicción con su sentido común inicial, con su práctica social y los problemas y exigencias que ella plantea. De ello resulta, al mismo tiempo, una superación del sentido común, del saber popular y del saber erudito.

A este nuevo tipo de contenidos corresponde un nuevo método didáctico, una valorización del papel y la formación del profesor y una nueva relación de éste con los alumnos y de la clase en su conjunto. El alumno no podrá elevarse al nivel del profesor si no es por medio del esfuerzo y de una tenaz disciplina, a través de una lucha por su propia coherencia, que le permita incorporar nuevas armas de análisis de la realidad que le son ajenas, sin perder de vista su situación de clase.

Así es que, según Saviani, la educación cumple su función política desde el punto de vista de las capas populares: realizándose en la función que les es propia, permitiendo la apropiación de la cultura históricamente acumulada por la humanidad, la educación cumple su función política. La función política de la educación se realiza por la mediación de la función docente. Esta permite poner en manos de los trabajadores las armas intelectuales y abstractas que éstos necesitan para elaborar su propia concepción del mundo autónoma, unitaria, coherente y elaborada, una concepción capaz de ser hegemónica, de orientar la transformación de la sociedad.

Tales son, en síntesis, algunos de los planteamientos fundamentales de *Escuela y democracia*. Es posible decir que esta obra es un aporte significativo al pensamiento pedagógico latinoamericano, que expresa las transformaciones que ha sufrido nuestro continente en las últimas décadas, y que recoge tradiciones de análisis del fenómeno educativo.

Para los educadores uruguayos, este libro tal vez posee contornos especiales. En el sutil y profundo análisis del autor, se siente un aire familiar que por momentos nos hace ver en Saviani un "vareliano" en el Brasil de hoy. Percibimos eso en su enfoque positivo y efectivamente revolucionario, en su



voluntad de poner la educación al servicio de la transformación de la sociedad, de incorporar a todo el pueblo al conocimiento de la cultura universal, en su esfuerzo por buscar el camino concreto de avance, sobre la base de la crítica radical de las concepciones dominantes y de la elaboración de soluciones que partan de las contradicciones y necesidades sociales presentes.

De ese modo, Escuela y democracia constituye para nosotros una valiosa fuente de reflexión. Es un desafío. Nos incita a valorar y repensar críticamente nuestro proceso histórico. Estamos seguros que la divulgación y discusión de este libro nos ayudará a elaborar nuestro propio camino educativo.

Montevideo, marzo de 1988

Ema Julia Massera Garayalde

Profesora del Centro de Estudios Latinoamericanos
de la Facultad de Humanidades y Ciencias

Prefácio à 36ª edição



, sem dúvida, um fato auspicioso o lançamento de mais uma edição deste livro exatamente no momento em que se completam 20 anos da publicação da primeira edição, em setembro de 1983.

Vivíamos, naquela época, uma situação de grande efervescência, com ampla mobilização dos educadores, intensos debates pedagógicos e acalentadas esperanças de mudanças substantivas na sociedade brasileira e em sua educação.

No plano político nacional havíamos conquistado a anistia, as eleições diretas para governadores dos estados e estávamos às vésperas da campanha das “diretas já” para a Presidência da República e do fim formal da Ditadura Militar.

Nesse contexto, *Escola e democracia* se inseriu no debate pelo seu conteúdo polêmico e, além da denúncia das nossas mazelas educacionais, trouxe também não apenas o anúncio de novas perspectivas, mas contri-



buiu igualmente para uma melhor compreensão das questões pedagógicas, propiciando aos leitores uma sistematização sucinta das principais teorias educacionais.

À grande mobilização e às esperanças da década de 1980 seguiu-se, na década seguinte, uma reversão de expectativas marcada pelo refluxo na militância, por um certo descrédito na política associado a um cansaço da luta em decorrência da crescente precarização das condições de trabalho e de remuneração dos docentes de todos os níveis no país inteiro.

É gratificante constatar que, resistindo a essas flutuações de conjuntura, este livro continuou sendo um valioso auxiliar no trabalho dos professores, como o atestam as suas sucessivas reedições.

É, ainda, estimulante perceber que, nos dias atuais, a perspectiva teórica inaugurada com *Escola e democracia* e que prosseguiu com *Pedagogia histórico-crítica* recobra novo fôlego, sendo enriquecida com novas contribuições teóricas e retomando um certo protagonismo na formulação e implementação de políticas educativas neste ou naquele estado da federação brasileira, o que pode ser ilustrado pelos casos do Mato Grosso e do Paraná.

Ao ensejo desta 36ª edição, que marca os 20 anos de publicação ininterrupta desta obra, só me resta agradecer aos leitores a calorosa acolhida, assegurando-lhes que o trabalho prossegue com o mesmo espírito de luta, o mesmo grau de exigência quanto ao rigor analítico e a mesma coerência política e honestidade de propósitos que impregnaram a produção e consequente divulgação, em 1983, dos textos que compõem o presente livro.

Campinas, 21 de setembro de 2003

Dermeval Saviani

Prefácio à 35ª edição



onforme anunciei no prefácio à 34ª edição, comemora-se, neste ano de 2002, os 70 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Para marcar esse fato, o Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação - GEPHE-, da Universidade Federal de Minas Gerais, organizou, em Belo Horizonte, nos dias 19, 20 e 21 de agosto, o Colóquio Nacional “70 anos do Manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate”. Convidado para o evento, apresentei o texto “70 anos do ‘Manifesto’ e 20 anos de *Escola e democracia*: balanço de uma polêmica”.

Como assinei na introdução do trabalho apresentado no Colóquio, a pertinência dessa discussão ao ensejo das comemorações dos 70 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* deve-se ao fato de que, por efeito de um deslocamento da análise do âmbito da abordagem polêmica para a abordagem historiográfica, as teses enunciadas no livro *Escola e democracia* foram lidas por uma certa corrente da historiografia da educação brasileira



nos anos de 1990 como uma espécie de “Manifesto contra a Escola Nova” e, portanto, como uma espécie de anti-*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um anti-*Manifesto de 1932*.

No entanto, como já afirmei e reiterarei várias vezes, este não é um livro contra o movimento da Escola Nova. Se sua leitura ensejou essa interpretação, tal ocorreu por se ter considerado uma abordagem com claro intuito polêmico como se fosse uma abordagem gnosiológica. Eis porque, no caso particular da história da educação, o livro foi lido como se fosse um estudo de caráter historiográfico. Por isso, no referido evento, procurei esclarecer a diferença entre a abordagem polêmica e a abordagem historiográfica. Assim, após estabelecer interlocução com as leituras de *Escola e democracia* feitas por duas historiadoras da educação, mostro que a “teoria da curvatura da vara”, metáfora a partir da qual instaurei a polêmica, é uma prática bastante comum no âmbito do trabalho intelectual, sendo que a própria Escola Nova dela lançou mão de forma recorrente. Esse procedimento pode ser ilustrado pelos vários lemas cunhados pelo movimento da Escola Nova com o intuito de facilitar sua difusão junto aos professores.

No texto apresentado no referido Colóquio exemplifiquei esse fenômeno com o lema escolanovista “ensinamos crianças, não matérias”. O que queremos dizer com essa expressão? Do ponto de vista gramatical, ela não se sustenta, uma vez que o verbo ensinar é bitransitivo, comportando, pois, tanto o objeto direto como o indireto. Na verdade não é possível, gramaticalmente, dizer que se ensina nada a alguém, nem que se ensina algo a ninguém. De fato, a ação de ensinar implica que algo seja ensinado a alguém. Portanto, deveríamos dizer que “ensinamos matérias às crianças”, não fazendo sentido a afirmação de que “ensinamos crianças, não matérias”, do mesmo modo que não faria sentido afirmar que “ensinamos matérias, não crianças”.

Então, qual seria a razão pela qual o movimento da Escola Nova formulou e difundiu com tanta convicção esse lema? Ora, um enunciado como esse se justifica exatamente na medida em que não se trata de uma definição, mas de um *slogan*. E, enquanto *slogan*, tem o caráter de um símbolo aglutinador de adeptos em torno da idéia da centralidade da criança no processo educativo. Em outros termos, partindo da consideração de que as atenções dos educadores haviam se voltado excessivamente para as matérias, para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se o lema

“ensinamos crianças, não matérias” visando a alertar os professores para o fato de que sua preocupação principal deve girar em torno dos educandos, cujos interesses devem servir de base para se organizar o currículo, isto é, os conteúdos do ensino.

Impõe-se, pois, a conclusão: “ensinamos crianças, não matérias” é um *slogan* que a Escola Nova lançou contra a Escola Tradicional. Em outros termos, considerando que, com a predominância da Escola Tradicional, a vara foi entortada para o lado das matérias, a Escola Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara”, buscou curvar a vara para o lado da criança. Ao fazê-lo, entretanto, por aquele mecanismo descrito por Scheffler (1974, pp. 46-47), segundo o qual os *slogans* passam a ser defendidos como *afirmações literais*, o enunciado difundiu-se como se fosse a pura expressão de uma verdade pedagógica. Segue-se, pois, que a Escola Nova tem se utilizado amplamente da “teoria da curvatura da vara” de forma, porém, bastante diferente do uso feito por mim neste livro. Com efeito, enquanto para mim a metáfora da “curvatura da vara” se apresentou tão-somente com o caráter de exercício intelectual questionador das verdades instaladas, o movimento da Escola Nova a tem tomado como um dispositivo instaurador da própria verdade.

Fica claro, portanto, que o livro *Escola e democracia* não se propôs a ser um “anti-Manifesto de 1932”. Se for lido como manifesto, tratar-se-á, no caso, do manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. Sim. Este livro pode ser considerado o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica. Lido como manifesto, eis sua estrutura:

- O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.
- O capítulo segundo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo a que se abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora. Por isso afirmei no texto do Colóquio que o que estava em causa na virada da década de 1970 para a de 1980 era tornar o grupo social dos professores autônomo em relação a um ideário que ele havia acolhido sem crítica e sem “benefício de inventário”.



Não estava em jogo desvelar uma suposta “verdadeira história dos pioneiros da Educação Nova” nem a “fixação de uma outra memória”. O contexto do discurso era, pois, a polêmica e não a historiografia.

- O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria que passou a se chamar de pedagogia histórico-crítica, esclarecendo-se, no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação.

Os comentários feitos neste prefácio tiveram a intenção de ajudar os leitores no entendimento do contexto em que surgiu esse livro e das razões que levaram à sua publicação. Espero que, por esse caminho, se possa deslocar um pouco o foco das atenções da polêmica com a Escola Nova para a construção da pedagogia histórico-crítica, em cujo ponto de partida se encontra a presente obra.

Campinas, 29 de agosto de 2002

Dermeval Saviani

Prefácio à 34ª edição



o ano de 2002, estaremos comemorando os 70 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, marco do desenvolvimento do *Escolanovismo* no Brasil.

Paralelamente, os textos que compõem este livro giram ao redor dos 20 anos. Com efeito, embora a publicação do livro date de setembro de 1983, o primeiro capítulo foi escrito e publicado originalmente em 1982 como artigo no número 42 de *Cadernos de Pesquisa*, revista de estudos e pesquisas em educação da Fundação Carlos Chagas. O segundo capítulo resultou da exposição oral ocorrida no simpósio *Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau* que integrou a programação da I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, de 31 de março a 3 de abril de 1980. A referida exposição, uma vez transcrita, foi publicada como artigo no número 1 de *Ande*, Revista da Associação Nacional de Educação, em 1981. O terceiro capítulo foi escrito e publicado em 1982, no número 3,



também da revista da *Ande*. Finalmente, o quarto capítulo foi escrito em 1983 especialmente para integrar o presente livro. Portanto, o conteúdo desta obra foi produzido e divulgado entre 1980 e 1983.

Ao longo dos aproximadamente 20 anos de circulação deste livro, os trabalhos que o integram foram objeto de muitas discussões, em especial o capítulo dois, *Escola e democracia I — A teoria da curvatura da vara* que intencionalmente abriu uma polêmica com a corrente da *Escola Nova*.

Olhando à distância, posso considerar que o impacto gerado pela radicalidade da crítica que formulei provocou reações com forte teor de emotividade, o que não deixou de suscitar alguns equívocos interpretativos. Penso que o ensejo das comemorações dos 70 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e dos 20 anos dessa crítica contundente, constitui uma boa oportunidade para um balanço dos acertos e desacertos das interpretações que se construíram em torno dessa questão.

Espero poder, em 2002, proceder ao mencionado balanço num seminário que está sendo programado para comemorar os 70 anos do documento conhecido como *Manifesto de 1932*. Para efeitos desse prefácio quero apenas registrar o fato, recordando o que enunciei no *VII Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)*, realizado em Pelotas, nos dias 3 e 4 de maio de 2001, ao tratar do tema “História Comparada da Educação”. Nesse texto assinalo, em nota de rodapé:

Aliás, parece que o único tema que, no Brasil, tem atraído o interesse para estudos de história comparada da educação é aquele relativo à Escola Nova. A julgar pelas referências, ainda que depreciativas, a mim feitas no texto introdutório, de autoria de Ovide Menin (pp. 7-8) e no texto de Clarice Nunes (pp. 23-27) que integram o livro *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*, a polêmica que abri em 1980 em torno do modo como o escolanovismo se difundiu e se tornou hegemônico no ideário dos professores exerceu um efeito provocativo cujo resultado foi a realização de estudos específicos e detalhados sobre as características da Escola Nova. Fico feliz por esse resultado, embora lamente que a uma investida polêmica seja atribuída a característica de pesquisa historiográfica que é criticada mais com imputações do que com a análise do conteúdo dos argumentos apresentados [D. Saviani, “História Comparada da Educação: algumas aproximações”, *História da Educação*, vol. 5, n.10, setembro de 2001, pp. 10-11].



Como já havia me manifestado no *Prefácio à 20ª edição* deste livro, datado de janeiro de 1988, embora a Escola Nova tenha sido posta no centro da polêmica, este não é um livro contra a Escola Nova como tal. A denúncia da Escola Nova foi apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista. Portanto, não há nenhuma contradição entre o conteúdo deste livro e o reconhecimento do caráter progressista do movimento da Escola Nova, em especial na formulação contida no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista. Além do mais, como assinei algumas vezes em minhas aulas, considero que o *Manifesto de 1932*, mais do que um documento em defesa da Escola Nova, configura-se como um programa de política educacional cujo vetor é a instituição de um sistema completo de educação pública destinado a abarcar todas as crianças e jovens integrantes da população brasileira. Foi, pois, antes de tudo, um manifesto em defesa da escola pública, diferentemente da maioria das experiências de Escola Nova que, no contexto europeu, traziam a marca da iniciativa privada.

Assim, na ocasião do lançamento de mais uma edição deste livro, manifesto a esperança de que as comemorações dos 70 anos do *Manifesto* galvanizem o conjunto dos educadores e toda a população do nosso país num pujante movimento em defesa da educação pública de modo a instaurar uma política educativa, em âmbito nacional, capaz de reverter os efeitos negativos decorrentes da orientação e das ações implementadas no campo escolar pelos governos nos últimos dez anos.

Campinas, 16 de outubro de 2001

Dermeval Saviani

Prefácio à 33ª edição



Para esta nova edição não houve alteração no conteúdo. Entretanto, o texto foi refeito integralmente por nova digitação, o que implicou, portanto, uma revisão completa de todo o livro.

O lançamento desta 33ª edição coincide com as comemorações do centenário do nascimento de Anísio Teixeira, do qual podemos dizer que o grande tema de toda a sua obra pedagógica, teórica e prática é a relação entre educação e democracia, convergindo, portanto, para o assunto central deste livro. À semelhança de Marx que, apesar de crítico de Hegel proclamou-o grande pensador, rendo aqui minha homenagem ao grande educador Anísio Teixeira, que se empenhou, por todos os meios, na luta em defesa de uma escola pública de qualidade aberta a todos os brasileiros indistintamente.

Somos, pois, herdeiros de Anísio Teixeira. Dizia ele, em 1947, por ocasião da discussão do capítulo de *Educação e Cultura da Constituição do Estado da Bahia*:

“Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil, e em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir”. E exatamente porque tão pouco se realizou, somos forçados a continuar insistindo nos pontos que Anísio, segundo seu próprio testemunho, se cansara de repetir. Sua luta de ontem é, ainda, a nossa luta de hoje.

Campinas, 27 de agosto de 2000

Dermeval Saviani

Prefácio à 30ª edição



Quando essa obra foi lançada a sociedade brasileira passava por uma fase de grande mobilização. Estávamos no início da década de 1980 e os primeiros frutos das lutas pela democratização começavam a ser colhidos. Em 1983 tomavam posse os governadores de estado eleitos diretamente, após quase 20 anos de eleições indiretas controladas pelo regime militar instalado no poder em consequência do golpe de 1964- *Escola e Democracia* vinha a público em setembro de 1983 e começavam as articulações em torno da campanha pelas eleições diretas para presidente da República, campanha esta que seria o fato político mais saliente de 1984.

No contexto indicado era intensa a mobilização dos educadores, carregada de expectativas favoráveis. Esperava-se que, no quadro das transformações políticas, a educação encontraria canais adequados para se desenvolver no sentido da universalização da escola pública, garantindo um ensino de qualidade a toda a população



brasileira. Ensaios nessa direção foram tentados por alguns governos estaduais e municipais, mas os desdobramentos da transição democrática no âmbito da chamada “Nova República” não corresponderam àquelas expectativas educacionais. Em verdade, o referido processo de transição acabou sendo dominado pela “conciliação das elites”, mantendo-se a descontinuidade da política educacional, os vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a conseqüente precariedade da educação pública.

A década de 1990 surge, assim, marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”.

Nesse contexto não deixa de ser reconfortante o fato de que este livro, que se constitui ao mesmo tempo como denúncia das formas disfarçadas de discriminação educacional e anúncio de uma pedagogia superadora das desigualdades, tenha atingido 30 edições, quase um terço delas já nessa difícil década de 1990.

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

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

Campinas, 19 de março de 1996

Dermeval Saviani

Prefácio à 20ª edição



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

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

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

o que implica um endosso da classificação e análise das teorias pedagógicas aí apresentadas.

O segundo texto tem um caráter preparatório para a teoria crítica da educação que fora apenas anunciada no texto anterior e cujo esboço é objeto da exposição efetuada no terceiro texto. Trata-se de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico do que no aspecto gnosiológico. Por isso, *mutatis mutandis*, vale para ele a observação feita por Gramsci a propósito da crítica de Croce à concepção marxista de “superestrutura ideológica”:

Quando, por razões “políticas”, práticas, para tornar um grupo social independente da hegemonia de um outro grupo, fala-se de “ilusão”, como é possível - de boa-fé - confundir uma linguagem polêmica com um princípio gnosiológico?
[GRAMSCI, 1978, p. 261].

A par dos limites ligados ao caráter polêmico, a exposição contém também defeitos de estilo derivados do fato de ser transcrição direta de uma fala não baseada em texto escrito. Daí o tom oral de que está impregnada. O mérito do texto é antes heurístico do que analítico. Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica. O leitor encontra aí um estímulo para um ajuste de contas consigo mesmo ante tendências pedagógicas com as quais tem se envolvido.

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

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

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

Demarcadas as perspectivas, feita a crítica da visão liberal burguesa, os elementos progressistas desarticulados da concepção dominante são, no terceiro texto, articulados no âmbito da perspectiva pedagógica correspondente aos interesses da classe trabalhadora. Ainda que não se tenha podido explorar e aprofundar suas diversas implicações, avança-se aí decididamente na formulação de uma teoria crítica (não-reprodutivista) da educação, a qual, como foi assinalado no final do primeiro texto, só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (cf. pp. 30-31).

O último texto, “Onze Teses sobre Educação e Política”, procura situar o debate pedagógico muito além dos acanhados limites geralmente marcados pela repetição de *slogans* esvaziados de conteúdo. Com efeito, sem perder de vista a realidade concreta da sociedade de classes, projetou-se a reflexão para o horizonte de possibilidades, isto é, para o momento da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, o momento da constituição da sociedade sem classes, momento catártico por excelência em que toda a



sociedade humana se reencontra consigo mesma. A alguns leitores parece ter escapado tal intento, talvez em razão do caráter lapidar das teses formuladas e da economia das explicações apresentadas (seria este outro defeito do livro?). A questão do “desaparecimento do Estado” permite ilustrar esse ponto. No texto afirmo: “Sabe-se que não se trata de destruir o Estado; ele simplesmente desaparecerá por não ser mais necessário” (cf. p. 86). Obviamente, o contexto aí é o da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, portanto, a passagem do socialismo ao comunismo que significa o advento da sociedade sem classes. Conseqüentemente, o Estado que fora utilizado pelo proletariado como instrumento de transição para a sociedade sem classes, ao ser esta consolidada, perde a razão de ser e desaparece.

Que dizer então da interpretação que considera a colocação supra como indicadora de que o Estado burguês não é destruído mas consente no seu desaparecimento? Antes de qualquer outra consideração, cabe registrar que tal interpretação não corresponde ao que foi registrado no texto. Com efeito, lá está escrito: “Sabe-se que não se trata de destruir o Estado”; e, não, “Sabe-se que não se trata de destruir o Estado *burguês*”. Nesse ponto da reflexão supõe-se já superada a sociedade burguesa. Ora, a revolução socialista (proletária) não destrói o Estado em si mesmo. Ao conquistar o poder, o proletariado, por meio do mesmo ato revolucionário, destitui (destrói) o Estado burguês e constitui o Estado proletário. Como falar, nessa nova situação, de destruição do Estado? Quem destruirá o Estado proletário? Não será uma outra classe, pois com a conquista do poder pelo proletariado, que é a classe cujo domínio consiste na superação das classes, já não há outra classe que a ele se possa contrapor como historicamente progressista. Seria, então, o próprio proletariado? Na verdade, não se trata já da destruição do Estado. Uma vez cumprido o papel de instrumento coercitivo para inviabilizar as tentativas de restauração do poder burguês, o Estado (sociedade política), não sendo mais necessário, desaparecerá.

A concepção acima exposta é encontrada reiterativamente nos escritos de Marx, resultando, assim, um contra-senso invocar esse autor para desautorizar a linha de reflexão por mim desenvolvida (cf. MARX, s. d., p. 38; 1974, pp. 80 e 90; 1968, pp. 47-48; 1984, pp. 62-68). Para economia deste prefácio, cito apenas o final de *A Miséria da Filosofia*: “Somente numa ordem de coisas em que não existem mais classes e antagonismos entre classes as *evoluções sociais* deixarão de ser *revoluções políticas*” (MARX, 1985, p. 160).

O mesmo se diga de Gramsci:

O fim do Estado sublinhado por Marx e Lênin é concebido por Gramsci como a absorção, pela sociedade civil, da sociedade política que, numa sociedade sem classes, está destinada à extinção na proporção e na medida em que se harmonizam os interesses do proletariado e os interesses do conjunto do corpo social [Grisoni & Maggiori, 1973, pp. 177-178].

Nas palavras do próprio Gramsci:

A classe burguesa está “saturada”; não só não se amplia, mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, em virtude de terem eles completado a sua missão e de terem sido absorvidos pela Sociedade Civil [Gramsci, 1976, p. 147].

E, mais adiante:

O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) [idem, p. 149].

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

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

São Sepé (RS), 26 de janeiro de 1988

Dermeval Saviani

Apresentação



Este pequeno livro foi organizado da seguinte maneira: o primeiro texto reproduz o artigo “As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina” publicado originalmente em *Cadernos de Pesquisa*, nº 42, agosto/82, da Fundação Carlos Chagas.

Os textos seguintes, “Escola e Democracia (I)” e “Escola e Democracia (II)” reproduzem, respectivamente, os artigos “Escola e democracia ou a ‘Teoria da Curvatura da Vara’”, Ande, 1981 e “Escola e Democracia: para além da ‘Teoria da Curvatura da Vara’”, Ande, 1982.

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

Dada a estreita conexão entre os artigos acima mencionados, tem havido uma tendência a estudá-los



conjuntamente, o que, entretanto, tem sido obstado pelas dificuldades em encontrá-los disponíveis nas livrarias. A decisão de reuni-los numa mesma publicação atende, assim, à solicitação de diversos leitores no sentido de contornar aquelas dificuldades.

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

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

São Paulo, setembro de 1983

Dermeval Saviani



Capítulo 1

As teorias da educação e o problema da marginalidade

1. O PROBLEMA



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

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

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



aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

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

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



reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

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

2. AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

2.1. A Pedagogia Tradicional

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política” (ZANOTTI, 1972, pp. 22-23).

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.



O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

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

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

2.2. A Pedagogia Nova

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

de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto. É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os “anormais” (ver, por exemplo, Decroly e Montessori). A partir das experiências levadas a efeito com crianças “anormais” é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes. Mas a “anormalidade” não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto pareça paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade, a qual está marcada pela inadaptação ou desajustamento, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica.



Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

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

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas

amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

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

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

2.3. A Pedagogia Tecnicista

Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava



dominante como concepção teórica - a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude —, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

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

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

de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

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

Cumpre notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova os meios são dispostos em função da relação professor-aluno, estando, pois, a serviço dessa relação, na pedagogia tecnicista a situação inverte-se. Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, constitui-se numa ameaça à estabilidade do sistema. Como este comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações, e como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em conseqüência, todo o sistema,



cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

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

A situação descrita afetou particularmente a América Latina já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Sabe-se, ainda, que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de

ensino nesses países tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos (cf. Mattelart, 1976 e s.d.).

3. AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

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

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

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

A seguir comentarei brevemente cada uma delas.

3.1. Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica

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

O arcabouço do livro I constitui, mais do que uma sociologia da educação, uma “sócio-lógica” da educação. Isto porque não se trata de uma análise da educação como fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar. Trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas conseqüências particulares. Por isso, cada grupo de proposições começa sempre por um enunciado universal (todo poder de violência simbólica..., toda ação pedagógica etc.) e termina por uma aplicação particular, expressa pela fórmula “uma formação social determinada...”. Vale notar que, no intuito de preservar a validade universal da teoria, os autores têm o cuidado de utilizar sempre a expressão “grupos ou classes”, jamais se referindo apenas às classes simplesmente; o que indica que a validade da teoria não pretende se circunscrever apenas às sociedades de classes, mas se estende também às sociedades sem classes que porventura tenham existido ou venham a existir. Em suma, o axioma fundamental (proposição

zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, aplica-se ao sistema de ensino que é definido como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4), por meio de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3).

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

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

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



A referida ação pedagógica que se exerce pela autoridade pedagógica (AuP) realiza-se pelo trabalho pedagógico (TP) entendido:

[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado [idem, p. 44].

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

[...] reservou-se a seu momento lógico (proposições de grau 4) a especificação das formas e dos efeitos de uma ação pedagógica que se exerce no quadro de uma instituição escolar; é somente na última proposição (4.3) que se encontra caracterizada expressamente a AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima [idem, pp. 20-21].

A proposição 4.3 sintetiza de modo exaustivo, o conjunto da teoria do sistema de ensino como violência simbólica. Vale a pena, então, apesar de sua extensão, transcrevê-la integralmente:

Numa formação social determinada, o SE [sistema de ensino] dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele

implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência) [idem, p. 75].

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

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

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

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

Eis por que Snyders resumiu sua crítica a essa teoria na seguinte frase: “Bourdieu-Passeron ou a luta de classes impossível” (Snyders, 1977, p. 287). De fato, à luz da teoria da violência simbólica, a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível.



3.2. Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)

Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser é levado a distinguir no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que ele enumera provisoriamente, da seguinte forma:

- AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
 - AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
- AIE familiar;
- AIE jurídico;
- AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
- AIE sindical;
- AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.);
- AIE cultural (Letras, Belas-Artes, desportos etc.)

[ALTHUSSER, s.d., pp. 43-44].

A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (idem, pp. 46-47).

O conceito “Aparelho Ideológico de Estado” deriva da tese segundo a qual “a ideologia tem uma existência material”. Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais (idem, pp. 88-89).

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

A partir desses instrumentos conceituais, Althusser (idem, p. 60) avança a tese segundo a qual:

[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política

e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar*.

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (idem, p. 64).

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

Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos “agentes da exploração” (no sistema produtivo), dos “agentes da repressão” (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos “profissionais da ideologia” (nos Aparelhos Ideológicos de Estado) (idem, *ibidem*).

Em todos os casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista. Nas palavras de Althusser (idem, p. 66):

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

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



No entanto, diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser (idem, p. 49) não nega a luta de classes. Ao contrário, chega mesmo a afirmar que “os AIE podem ser não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes”.

Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito. O parágrafo um tanto longo que me permito transcrever, fundamenta essa conclusão:

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamente a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos [idem, pp. 67-68].

3.3. Teoria da Escola Dualista

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

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

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

Por meio de minuciosa análise estatística, os autores empenham-se em demonstrar, na segunda parte, as três primeiras proposições, isto é, a existência de apenas duas redes de escolarização: as redes PP e SS. A quarta proposição é objeto das terceira e quarta partes; na terceira parte procura-se pôr em evidência que “é a mesma ideologia dominante que é imposta a todos os alunos sob formas necessariamente incompatíveis”; na quarta parte demonstra-se que a divisão em duas redes atravessa o aparelho escolar em seu conjunto, portanto, desde a escola primária, contrariamente às aparências de unidade da escola primária. Mais do que isso, afirmam os autores que “é na escola primária que o essencial de tudo o que concerne ao aparelho escolar capitalista se realiza”. Finalmente, a quinta parte é dedicada à demonstração das duas últimas proposições, evidenciando, então, que “o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista” (idem, p. 47).

Importa reter que, nesta teoria, é retomado o conceito de Althusser (“Aparelho Ideológico de Estado”) definindo-se o aparelho escolar como “unidade contraditória de duas redes de escolarização” (idem, p. 281).

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções



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

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

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

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia

do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalá-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa. Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.

Pode-se concluir que, se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, vista como aparelho ideológico, é um instrumento *da* burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. Eis por que Snyders (1977, pp. 338-344) resume sua crítica à teoria da escola dualista com a expressão: “Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil”.

Ao terminar esse rápido esboço relativo às teorias crítico-reprodutivistas, cumpre assinalar que, obviamente, tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina, tendo alimentado ao longo da década de 1970 uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da



educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região.

4. PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

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

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

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

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

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. O leitor encontrará um esboço dessa teoria no texto “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, neste livro.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das ca-



madas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

5. *POST-SCRIPTUM*

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

Entretanto, devo dizer que não considero a educação compensatória uma teoria educacional seja no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta determinada proposta pedagógica (como é o caso das teorias não-críticas), seja no sentido de explicitar os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação explicando, em conseqüência, as suas funções (como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas), seja, ainda, no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade (como será o caso de uma teoria crítica da educação).

A meu ver, a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da

escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização permite-nos compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade por meio da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A conseqüência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Essas constatações levaram-me à conclusão de que a própria expressão “educação compensatória” coloca o problema em termos invertidos, isto é, o termo que aparece como substantivo deveria ser o adjetivo e vice-versa. Portanto, se se quer compensar as carências que caracterizariam a situação de marginalidade das crianças das camadas populares, é preciso considerar que há diferentes modalidades de compensação: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar etc. Nesse quadro, constatada a existência de deficiências especificamente educacionais, caberia falar não em educação compensatória (atribuindo-se à educação a responsabilidade de compensar todo tipo de deficiência), mas em compensação educacional. E aqui fica, finalmente, evidenciada a não-autonomia teórica da “educação compensatória”, uma vez que a exigência de tratamento diferenciado, de respeito às diferenças individuais e aos diferentes



ritmos de aprendizagem bem como a ênfase na diversificação metodológica e técnica, no sentido de suprir as carências dos educandos, são preocupações próprias do tipo de teoria denominada neste texto de “pedagogia nova”.

No contexto da América Latina, a tendência atualmente em curso (freqüentemente reforçada pelo patrocínio de organismos internacionais) de difusão da educação compensatória com a conseqüente valorização da pré-escola, entendida como mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau, deve ser submetida à crítica. Com efeito, tal tendência acaba por se configurar numa nova forma de contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente. Exemplo eloqüente desse desvio é o caso da cidade de São Paulo, onde, após dez anos de merenda escolar, os índices de fracasso escolar na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, em lugar de diminuir, aumentaram¹ em 6%.

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



1. Depoimento da secretária de Educação do município de São Paulo em 1983.

Capítulo 2

Escola e democracia I

A teoria da Curvatura da Vara



tema desta exposição¹ é a abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau. Parece-me, à primeira vista, que poderíamos fazê-lo de duas maneiras: abordarmos a questão da organização da escola de 1º grau, e, aí então, colocaríamos ênfase nas atividades-meio, focalizando o papel do diretor, suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores, assim por diante, chegando, em seguida, ao professor e aos alunos. Neste caso, o enfoque estaria nas atividades-meio, ou seja, na organização. A outra forma de abordar seria enfatizar as atividades-fim, e nesse sentido examinar mais propriamente como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coe-

1. Exposição oral apresentada no Simpósio “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de 1º Grau”, 7ª Conferência Brasileira de Educação, São Paulo, 31-3-1980.

rência entre finalidades e procedimentos. Bem, é melhor me preocupar com as atividades-fim e deixar à margem a questão da organização da escola de 1º grau. Enfatizarei justamente a problemática do ensino que se desenvolve no interior da escola de 1º grau, pensando que funções políticas esse ensino desempenha. Já que a abordagem é política, vou logo me colocar no coração do político.

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

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

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

Bem, essa terceira tese é derivada das duas primeiras. Em seguida examinaremos as conseqüências disso na educação brasileira e, por último, farei referência a um apêndice. Nesse apêndice farei uma pequena consideração sobre a “teoria da curvatura da vara”. Eu não sei se a teoria da curvatura da vara é conhecida. Conforme Althusser (1977, pp. 136-138), ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

Com essa teoria da curvatura da vara, completarei minha exposição.

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

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

1. O HOMEM LIVRE

Se nós voltarmos à antigüidade grega, vamos verificar que, em verdade, a filosofia da essência não implicava maiores problemas lá, e a pedagogia que decorria dessa filosofia, por sua vez, não implicava problemas políticos muito sérios, na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era considerado ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres. Então, o problema do escravismo, sobre o qual se assentava a produção da sociedade grega, fica descartado e nem era um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico.

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



estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana. Então, a essência humana justificava as diferenças.

Ora, coisa diversa vem a ocorrer na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. Nesse momento, a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não-essencial, mas social e acidental, portanto, histórica. Vejam que toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história. Naquele momento, a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade que se vai postular a reforma da sociedade. Lembrem-se, de passagem, de Rousseau. O que defendia Rousseau? Que tudo é bom enquanto sai do autor das coisas. Tudo degenera quando passa às mãos dos homens. Em outros termos, a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades (vejam o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*) são geradas pela sociedade. Esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a idéia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais, configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria que ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual.

Vejam como é que se tece todo o raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na



relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

2. A MUDANÇA DE INTERESSES

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que



é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

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

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

3. A FALSA CRENÇA DA ESCOLA NOVA

A segunda tese eu enunciei da seguinte forma: “do caráter científico do método tradicional, e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”.

Vejam que no fundo as minhas teses estão indo contra a tendência corrente, contra a tendência dominante. E por que isso? Porque, vejam bem, tanto na primeira tese, como veremos agora na segunda, o que em verdade a burguesia faz, ao defender a posição que corresponde aos seus interesses, é contrapô-la ao momento anterior. Assim, no caso da pedagogia da existência e da essência, a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval. Nesse sentido,



ela deixa de assumir a pedagogia da essência como uma construção dela própria. Veremos agora, em relação ao método, como essa questão se coloca de modo também bastante claro. Eu vou especificar um pouco mais a questão do método, porque diz respeito justamente ao modo como a gente trabalha no interior da própria escola, no interior da sala de aula. E aqui nós poderíamos nos lembrar, já diretamente, do movimento da Escola Nova, que pintou o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval. Basta nós lembrarmos, por exemplo, de Kilpatrick, *Educação para uma Civilização em Mudança*, em que caracteriza a civilização, que foi se construindo com base no surgimento da ciência moderna a partir do Renascimento, como sendo a civilização em mudança. Nesse sentido, os métodos tradicionais são remetidos para a Idade Média, e, portanto, para um caráter pré-científico, e mesmo anticientífico ou seja, dogmático. Ora, no entanto, essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

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



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

No ensino herbartiano, o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; a assimilação, portanto o terceiro passo, ocorre por comparação, daí por que eu o denominei assimilação-comparação - a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho. Esses três passos correspondem, no método científico indutivo, ao momento da observação. Trata-se de identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos. O passo seguinte, o da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. Ora, no método indutivo, o momento da generalização não é outra coisa senão a subsunção, sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinada classe de fenômenos, de todos os elementos (observados ou não), que integram a mesma classe de fenômenos. O passo da aplicação, que é o quinto passo do método herbartiano, coincide, de forma geral, com as "lições para casa". Fazendo os exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Trata-se de verificar por meio de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se ele efetivamente assimilou o que foi ensinado. Corresponde, pois, ao momento da confirmação, no caso do método científico, uma vez que, se o aluno aplicou corretamente os conhecimentos adquiridos, se ele acertou os exercícios, a assimilação está confirmada. Pode-se afirmar que ao ensino correspondeu uma aprendizagem. Por isso, a preparação da lição seguinte começa com a recapitulação da anterior, o que é feito normalmente mediante a correção da lição de casa. Eis, pois, a estrutura do método tradicional; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizeram corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não



fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento.

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

4. ENSINO NÃO É PESQUISA

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade - vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõem simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Vê-se, pois, que o ensino novo basicamente se funda nessa estrutura: ele começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem à cata de dados, dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, bibliográficos, dados de campo etc. Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas



do problema. Formulada a hipótese, é preciso passar à experimentação, é preciso testar essa hipótese. São esses os cinco passos do método novo. Diferentemente disso, o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos.

Bem, acho que, isto posto, um e outro método, uma e outra pedagogia, estão indicadas também as razões de cientificidade de uma e de outra. Mas que conseqüências isso tem?

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

Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por

isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade. Creio que está demonstrada a minha segunda tese, isto é, o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos.

5. A ESCOLA NOVA NÃO É DEMOCRÁTICA

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

Parece-me que, como diziam os escolásticos, *conclusio patet*, isto é, essa tese é evidente depois do que foi explicitado em relação às duas primeiras, porque, obviamente, nós sabemos que, em relação à pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranqüilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como



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

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

6. ESCOLA NOVA: A HEGEMONIA DA CLASSE DOMINANTE

Passemos, enfim, às conseqüências para a situação educacional brasileira. Vou tomar dois momentos para ilustrar: o primeiro momento seria em torno

da década de 1930 e o segundo seria na década de 1970, mais exatamente uma referência à reforma do ensino instituída pela Lei n. 5.692 para verificar como ela se enquadra nesse esquema mais amplo de compreensão e como ela interferiu no interior da escola do ponto de vista político, determinando que, interiormente, as escolas cumprissem certas funções políticas.

Em relação ao momento de 1930, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino”. Eu não vou poder entrar nesse detalhe. Já tratei disso em algumas palestras que estão publicadas no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

O que queria destacar em relação ao momento de 1930 é, basicamente, o seguinte: o contraste entre o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. J. Nagle analisa isso com razoável detalhe na sua tese de livre-docência que versou sobre a década de 1920, e foi publicada sob o título *Educação e Sociedade na 1ª República*. Ali, Nagle faz referência a duas categorias: uma que ele chama “o entusiasmo pela educação”, marca característica do início do século e também da década de 1920 que, no entanto, entra em refluxo no final dessa década, cedendo lugar àquilo que ele chama “otimismo pedagógico” que é uma característica do escolanovismo. Ora, o importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, pensava-se a escola com uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 1910, e a terceira, a década de 1920, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. Nós sabemos que a década de 1920 foi

uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia foi de certo modo aguçada pela organização dos trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais também se deram. Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluuiu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. Daí essa expressão de Jorge Nagle: “otimismo pedagógico”. Passou-se do “entusiasmo pela educação”, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o “otimismo pedagógico”, em que se acredita que as coisas vão bem e resolvem-se nesse plano interno das técnicas pedagógicas. Num outro texto, faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se na fase do “entusiasmo pela educação” o lema era “escola para todos”, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. Ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose! Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões.

Ocorre que, na medida em que tem início essa participação, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo comum vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. Observe-se que não escolhiam os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre que os

melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores ele não podia escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. Então ele tinha que escolher, entre as facções em luta no próprio campo burguês, as opções menos piores; só que as menos piores, do ponto de vista dos interesses dos dominados, eram as piores do ponto de vista dominante. “Ora, então essa escola não está funcionando bem”, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. Sobre isso haveria coisas interessantíssimas para a gente discutir em relação ao que está ocorrendo no Brasil, hoje; a contradição da política educacional atual, em que a proposta de base, referente ao ensino fundamental, é, no meu modo de ver, populista, e a proposta de cúpula, em relação à pós-graduação, é elitista.

Em suma, o movimento de 1930, no Brasil, devido à ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 1930, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista. Bem, eu poderia me estender, puxar o fio da história, de 1930 até agora, mas vamos fazer um corte, e vou tomar a reforma de 1971 como uma outra indicação prática da tese que enunciei.

O que fez a Lei n. 5.692? Tomemos, por exemplo, o princípio de flexibilidade, que é a chave da lei, que é a grande descoberta dessa lei, a sua grande inovação. Ela é tão flexível que pode até não ser implantada. E mais ainda: é tão flexível que pode até ser revogada sem ser revogada; e eu não estou inventando, não. Peguem o Parecer n. 45/72, da profissionalização, em confronto com o Parecer n. 76/75, também da profissionalização. O primeiro parecer regulamentou o artigo 5º da lei; o segundo revogou o primeiro e, com ele,



revogou também o artigo 5º; só que, mediante o princípio da flexibilidade, ele não revogou, mas o reinterpreto, e o artigo 5º permanece nela.

Devido a essa flexibilidade, instituiu-se, por exemplo, aquela diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal. Ora, o que é a terminalidade real senão admitir que quem tem pouco continua tendo menos ainda? Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico. Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica enunciada na parábola dos talentos: “ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado”.

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

Outro ponto apenas, e eu já passo para a teoria da curvatura da vara, porque acho que estão todos curiosos em relação a ela. Então, uma observação só, sobre a reformulação curricular. Outra “descoberta” da Lei n. 5.692 foi a reformulação curricular por meio de atividades, áreas de estudos e disciplinas, determinando que o ensino, nas primeiras oito séries, se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudo. Ora, essas atividades e áreas de estudos são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo.

Vou dispensar outras ilustrações vinculadas à Lei n. 5.692; apenas gostaria de enfatizar isso: que, contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa

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

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, parece-me fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. Por exemplo, o problema dos alunos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, geralmente, é que, as condições de trabalho, o próprio



modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários.

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

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



Capítulo 3

Escola e democracia II

Para além da teoria da Curvatura da Vara



o texto anterior, partindo da suposição de que o ideário escolanovista logrou converter-se em senso comum para os educadores, isto é, tornou-se a forma dominante de se conceber a educação, enunciei teses polêmicas visando a contestar as crenças que acabaram por tomar conta das cabeças dos educadores. Meu objetivo era reverter a tendência dominante. Uma vez que a concepção corrente, na qual o reformismo acabou por prevalecer sobre o tradicionalismo, tende a considerar a pedagogia nova como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício atribuindo, inversamente, à pedagogia tradicional todos os vícios e nenhuma virtude, empenhei-me, no texto citado, em demonstrar exatamente o inverso. E o fiz por meio de três teses que enunciei e explicitiei de modo sucinto, as quais constituíram o arcabouço daquilo que denominei, utilizando uma expressão tomada de empréstimo a Lênin, de “teoria da curvatura da vara” (Althusser, 1977, pp. 136-138).



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

Primeira tese (filosófico-histórica)

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

Segunda tese (pedagógico-metodológica)

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

Terceira tese (especificamente política)

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

Como se percebe de imediato, o próprio enunciado dessas proposições evidencia que, mais do que teses, elas funcionam como antíteses por referência às idéias dominantes nos meios educacionais. É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara”. Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso¹. Meu objetivo, pois, ao introduzir no debate educacional a “teoria da curvatura da vara” foi o de polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar. E creio ter conseguido, ao menos em parte, uma vez

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

que as reações não tardaram, tendo alguns, ainda que com certa ponta de ironia, insinuado que eu seria conservador em matéria de educação. Entretanto, no final daquele texto, afirmei textualmente:

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas, justamente, na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária.

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

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

1. PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

Entendidas em sentido amplo, as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” equivalem-se. Isto porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação”. Tal concepção centra-se na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na *essência*, no conhecimento. Nesta aceção, estamos nos referindo a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, com importantes repercussões no campo educacional. Obviamente, assim como não se ignora a diversidade de correntes filosóficas, também não se perde de vista a existência de diferentes nuances pedagógicas no bojo do que denominamos “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”. Em outros termos: as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” equivalem-se sob a condição de não reduzir a primeira à pedagogia escolanovista e a segunda, à pedagogia existencialista. Esse esclarecimento faz-se necessário uma vez que a concepção “humanista” moderna se manifesta na

educação predominantemente sob a forma do movimento escolanovista cuja inspiração filosófica principal situa-se na corrente do pragmatismo. Atualmente alguns educadores buscam rever suas posições pedagógicas à luz da fenomenologia e do existencialismo (Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger). A esses educadores soou estranho o fato de eu ter utilizado a expressão “pedagogia da existência” como equivalente à “pedagogia nova”. Entretanto, quando em outro texto caracterizei a concepção “humanista” moderna de filosofia da educação, registrei de modo explícito essa diferença de matiz ao afirmar que a referida concepção admite a existência de formas descontínuas na educação, entendidas, porém, em dois sentidos:

[...] num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém, fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade [SAVIANI, 1980, pp. 18-19],

É nesse segundo sentido que se desenvolve o trabalho de O. F. Bollnow (1971). Já Suchodolski (1978) entende a pedagogia da existência no primeiro sentido. Cabe observar, por fim, que o primeiro sentido abrange o segundo e que, a rigor, não se pode falar numa “pedagogia existencialista” uma vez que esta não chegou a se configurar, havendo mesmo controvérsias no que diz respeito à compatibilidade entre pedagogia e existencialismo (BOLLNOW, 1971, pp.11-35).

2. PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

Na primeira tese do texto anterior empenhei-me em demonstrar ao mesmo tempo o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter

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

Foi destacado que o caráter revolucionário da pedagogia da essência centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens. É preciso insistir em que tal posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. No entanto é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, modifica-se historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. As-



sim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando pela Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser conta-bilizada como um dos méritos da Escola Nova. Entretanto, ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso, a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova.

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

Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação.

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

reprodutivista², que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.

3. PARA ALÉM DOS MÉTODOS NOVOS E TRADICIONAIS

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

Aplicando o mesmo raciocínio à situação educacional, cabe observar que as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional não em si

2. Para um entendimento do que está sendo denominado de “concepção crítico-reprodutivista”, ver, neste livro, pp. 13-28.



mesmo, mas em sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas. A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas conseqüências que produziram historicamente. Essa regra, porém, deve ser aplicada também à própria Escola Nova. Nesse sentido, cumpre constatar que as críticas, ainda que procedentes, tiveram, como assinalamos no texto anterior, o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas freqüentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

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

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

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

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

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

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

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de



ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Não se deve pensar, porém, que os métodos indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não! Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais. Assim, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não

pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

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

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

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



O quinto passo, finalmente, também não será a *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (Saviani, 1980a).

Ora, pelo processo já indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. Como diz Sánchez Vázquez (1968, pp. 206-207):

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

As reflexões desenvolvidas podem ser consideradas uma tentativa de aduzir elementos para a explicitação de uma definição de educação na qual venho insistindo há alguns anos³. Trata-se da conceituação de educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980a, p. 129). Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social. Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (Marx, 1973, pp. 228-240). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Cabe, por fim, levar em conta que o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos

3. Não cheguei a elaborar por escrito a referida definição. Entretanto, minha insistência em diferentes oportunidades já produziu seus frutos. Assim, Carlos Roberto Jamil Cury tomou a si a tarefa de desenvolver o conceito de mediação como uma das categorias-chaves de compreensão do fenômeno educativo (CURY, 1985). Algo semelhante ocorreu com Guiomar N. Mello que construiu uma visão da escola a partir do conceito de mediação (MELLO, 1982).



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

Em contrapartida, se as pedagogias tradicional e nova podiam alimentar a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal, isto devia-se ao fato de que dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não-contraditória. Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Conseqüentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada

ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

4. PARA ALÉM DA RELAÇÃO AUTORITÁRIA OU DEMOCRÁTICA NA SALA DE AULA

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

Ora, assim como aquela terceira tese derivava diretamente das duas anteriores de tal modo que, uma vez demonstradas as duas primeiras a terceira ficava evidente, penso também que neste artigo, após a superação das antinomias contidas nas duas teses iniciais, fica também superada a antinomia própria da terceira tese. Assim, após as considerações anteriores resulta óbvio que, ao denunciar os efeitos socialmente antidemocráticos da Escola Nova, nem por isso estava eu defendendo que a relação pedagógica no interior da sala de aula devesse assumir um caráter autoritário. Simplesmente importa reter que o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social.

Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização



das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo? Acrescente-se, ainda, que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isto porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isto o processo educativo fica sem sentido. Veja-se o paradoxo em que desemboca a Escola Nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta a sua proposta pedagógica; de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido. Ora, com isso perdeu-se de vista que o processo jamais pode ser justificado por si mesmo. Ele é sempre algum tipo de passagem (de um ponto a outro) ; uma certa transformação (de algo em outra coisa). É, enfim, a própria catarse (elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens).

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. Neste ponto vale lembrar que,

se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa.

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

5. CONCLUSÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR

Como assinaléi na introdução, o objetivo deste texto era prosseguir o debate iniciado em “Escola e Democracia 1 - a teoria da curvatura da vara”. Para isso lancei uma série de idéias que, obviamente, necessitam ser mais desenvolvidas e detalhadas. Eventualmente, poderá ser o caso de que elas necessitem ser retificadas. Daí a importância de que se dê prosseguimento ao debate.



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

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



Capítulo 4

Onze teses sobre educação e política



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

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

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



isto, entretanto, corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo.

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

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

Em que consiste a especificidade de cada uma dessas práticas?

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

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

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

Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer. O educador, seja na família, na escola ou em qualquer outro lugar ou circunstância, acredita estar sempre agindo para o bem dos educandos. Os educandos, por sua vez, também não vêem o educador como adversário. Acreditam, antes, que o educador está aí para ajudá-los, para possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspectivas, iniciá-los em domínios desconhecidos. Ainda quando tais características são negadas pelos fatos da superfície, elas permanecem como suporte, como a estrutura, como o substrato que permite à relação manter-se educativa. Assim, a rebeldia

dos educandos tende a ser encarada pelo educador como um desafio que lhe cumpre superar, conduzindo-os à percepção de que eles próprios são os maiores prejudicados com tal comportamento. Já no plano político, a rebeldia da classe dominada tende a ser interpretada pela classe dominante como rebelião e, como tal, reprimida pela força.

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

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

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

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

Como se configuram as relações entre educação e política?



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

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

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

Em segundo lugar, cabe considerar que existe também uma relação externa entre educação e política, ou seja, o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa. Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc.

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

Em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade

de classes. Trata-se de uma sociedade cindida entre interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política. Com efeito, já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental.

Percebe-se por aí que a autonomia relativa da educação em face da política e vice-versa assim como a dependência recíproca anteriormente referida não têm um mesmo peso, não são equivalentes. Em outros termos: se se trata de dependência recíproca, é preciso levar em conta que o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela. Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. Por aí, penso, pode-se entender o “realismo” da política e o “idealismo” da educação. Com efeito, acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista. Entretanto, em relação às condições da prática política tal atitude resulta realista.

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

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

Falei antes em exercício *pleno* da prática educativa como algo só possível num tipo de sociedade que se delinea no horizonte de possibilidades das



condições atuais, mas que não chegou ainda a se concretizar. Isto porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais.

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

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

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

Eis aí o sentido da frase “a verdade é sempre revolucionária”. Eis aí também por que a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Daí, o caráter progressista da educação. É este o sentido da afirmação de Gramsci segundo a qual “a burguesia não consegue educar os seus jovens”, os quais se deixam atrair culturalmente pelos operários; “os jovens [...] da classe dirigente [...] se rebelam e passam para a classe progressista, que se tornou historicamente capaz de tomar o poder” (GRAMSCI, 1968, p. 52).

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

As reflexões expostas podem ser ordenadas e sintetizadas nas teses seguintes:

Tese 1: Não existe identidade entre educação e política.

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

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

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

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

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

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

OBS: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. Com efeito, só é possível captar a dimensão política da prática educativa, assim como a dimensão educativa da prática política, na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.

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

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

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

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

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

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

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



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

Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica.

OBS: A tese 11 põe-se como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isto é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?

À luz das teses apresentadas, como interpretar o *slogan* expresso na frase “a educação é sempre um ato político”? Obviamente, se se quer com isso afirmar a identidade entre educação e política tal *slogan* deve ser rejeitado. Há, porém, duas situações em que essa afirmação pode ser levada em conta:

- a) tomando-se o adjetivo “político” em sentido amplo em que a política se identifica com a prática social global, como ocorre na afirmação de Aristóteles: “o homem é um animal político”. Mas, nesse caso, todo ato humano é político e cai-se, com isso, na tautologia e na indiferenciação. No limite isso se expressa em frases do tipo: tudo é tudo, tudo é nada, nada é tudo, nada é nada. Com efeito, nesse âmbito, podemos afirmar que tudo é político como tudo é educativo ou outra coisa qualquer. Assim, comer, vestir, amar, brincar e cantar são atos políticos, assim como são atos educativos etc.;
- b) na medida em que se pretende evidenciar a dimensão política da educação. Nesse sentido, dizer que a educação é sempre um ato político não significaria outra coisa senão sublinhar que a educação possui sempre uma dimensão política, independentemente de se ter ou não consciência disso (conforme o enunciado da tese 2). E aqui vale lembrar que a recíproca também é verdadeira e que esse sentido não pode ser evidenciado senão quando se preserva a espe-

cificidade de cada uma dessas práticas (conforme os enunciados das teses 3, 4 e 5). Com efeito, eu só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política.

Por fim, cumpre lembrar que o exercício lógico-conceitual feito neste texto sobre as relações entre educação e política pode tanto auxiliar análises de situações concretas como pode ser aplicado a outros domínios, como as relações entre educação e religião, educação e arte, educação e ciência.



Apêndice

Setenta anos do “Manifesto” e vinte anos de *Escola e democracia* balanço de uma polêmica*



tema deste texto gira em torno da diferença entre a abordagem polêmica e a abordagem historiográfica. Preliminarmente penso ser relevante registrar que, ao revisitar as teses provocativas do livro *Escola e democracia*, não se está pretendendo reabrir a polêmica instaurada no início da década de 1980. Como toda produção humana, trata-se de um evento datado. O que se procura é lançar sobre ele um olhar histórico buscando esclarecer os seus móveis e o seu significado. No exercício desse olhar retrospectivo, pretendo sugerir que, por efeito de um deslocamento da análise do âmbito da abordagem polêmica para a abordagem historiográfica, as teses enunciadas no livro

* Trabalho apresentado no Colóquio Nacional *70 anos do Manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate*, realizado em Belo Horizonte de 19 a 21 de agosto de 2002 e publicado em Maria do Carmo Xavier (org.), *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2004, pp. 183-204.



Escola e democracia foram lidas por uma certa corrente da historiografia da educação brasileira nos anos de 1990 como uma espécie de “Manifesto contra a Escola Nova” e, portanto, como uma espécie de anti-“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um anti-“Manifesto de 1932”. Daí a pertinência dessa discussão ao ensejo da realização do colóquio comemorativo dos 70 anos do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Esclareço, ainda, que essa iniciativa não quer significar a desautorização das leituras com as quais se vai estabelecer interlocução. Um texto, quando publicado, sai do controle de seu autor, ficando disponível para diferentes tipos de leitura, não fazendo sentido, portanto, pensar-se em leituras autorizadas e leituras não-autorizadas. O juiz soberano de cada leitura é o próprio leitor, não sendo admissível qualquer forma de interdição, ao menos no que concerne às regras que se convencionou adotar numa comunidade de intelectuais no contexto histórico em que nos encontramos. É claro que essas mesmas regras implicam o respeito à fala do outro, o que significa que deverão ser observados os requisitos técnicos de leitura e citação que evitem, o máximo possível, eventuais distorções dos textos lidos, o que se impõe exatamente para garantir a plena liberdade de leitura, não devendo, em hipótese alguma, servir de pretexto para qualquer tipo de interdição. Assim, o que se apresenta a seguir é apenas um esforço no intuito de explicitar o significado do evento que se expressou na polêmica então levantada partindo de suas próprias motivações, à luz das quais são avaliadas as leituras interpeladas. Para os que compreendem a historiografia como intento de captar o significado objetivo dos fenômenos históricos, dir-se-ia que o esforço em pauta consistiria em repor o sentido próprio do objeto analisado. Para aqueles que entendem a historiografia como sendo constituída por diferentes maneiras de abordar os objetos históricos, expressando, portanto, diferentes pontos de vista, nenhum deles capaz de apreender o sentido próprio dos fenômenos investigados, caberá dizer que o presente texto expressa a leitura do autor do livro *Escola e democracia* sobre seu próprio trabalho em interlocução com determinado tipo de leitura que sobre ele se produziu. Vindo a público, ele fica à disposição dos estudiosos da história da educação brasileira como mais um elemento a ser considerado na busca de compreensão desse objeto. Assim sendo, tem-se consciência de que, na condição de um novo texto publicado, também ele escapará ao controle de seu autor e estará sujeito a diferentes leituras.

Para tratar do tema proposto, o texto foi construído em cinco tópicos. No primeiro, enuncio, de forma breve, qual é, para mim, a temática central do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. No segundo tópico, indico que o livro *E scola e democracia* surgiu num contexto marcado, cinqüenta anos depois, por uma motivação comum àquela que conduziu ao lançamento do “Manifesto de 1932”: a defesa da escola pública. No terceiro tópico, abordo a leitura da referida polémica feita por Clarice Nunes. O quarto tópico, denominado “Paschoal Lemme no ‘Manifesto’: um estranho no ninho dos pioneiros?”, discute a leitura feita por Zaia Brandão. Finalmente, no tópico quinto, “A Escola Nova exercitando a ‘teoria da curvatura da vara’”, procuro esclarecer a diferença entre a abordagem polémica e a abordagem historiográfica, eixo articulador de todo o texto.

1. A TEMÁTICA CENTRAL DO “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA”

Dado o carácter abrangente do colóquio que contou com a presença de diversos estudiosos da questão, os temas básicos do “Manifesto” são abordados e discutidos de forma pertinente em outras sessões do evento. Não é, pois, meu objetivo tratar, de forma sistemática, das questões centrais do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Apenas farei uma breve referência àquilo que, para mim, constitui a sua temática central.

Em minha leitura do “Manifesto”, a idéia central que sempre vem à tona é a de que se trata de um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido, o “Manifesto” emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considerado à parte) as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. Mesmo nos casos em que se pretendeu atuar no âmbito do ensino público, a tentativa fracassou, como foi o caso de Freinet, na França, que



acabou sendo demitido de seu cargo como professor público no município de Vence. Em conseqüência, fundou sua própria escola onde desenvolveu suas experiências pedagógicas.

Como documento de política educacional, o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos estados federados.

O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920, especialmente a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. O impacto gerado pela solicitação de Vargas, que tumultuou a Conferência Nacional de Educação, seguido da resposta objetivada no texto do “Manifesto” divulgado em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE e fundar, em 1933, sua própria associação materializada na Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação.

2. O CONTEXTO EM QUE SURTIU ESCOLA E DEMOCRACIA

A segunda metade da década de 1970 foi palco de um amplo processo de reorganização do campo educacional, que assistiu à fundação de diversas entidades em âmbito nacional. A par das associações de docentes da educação básica e de nível superior, surgiu, em 1977, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ; em 1978, articulou-se a criação

do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), cuja ata de fundação data de 5 de março de 1979; e em 1979 foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE). Recordo-me que, por ocasião da fundação da ANDE, discutimos a idéia de refundar a ABE caso ela tivesse sido extinta ou reanimá-la, caso formalmente ainda continuasse existindo. À vista da constatação de que ela ainda existia e verificando não ser possível reativá-la pela filiação maciça do grupo que discutia a criação dessa nova entidade, decidiu-se pela fundação da ANDE. Assim, em lugar da Associação Brasileira de Educação, surgiu a Associação Nacional de Educação, que, juntamente com a ANPED e o CEDES, organizou, a partir de 1980, a série das Conferências Brasileiras de Educação, as CBEs. Curiosamente, enquanto na década de 1920 surgia a Associação Brasileira de Educação, que organizou as Conferências Nacionais de Educação, no final da década de 1970 surgiu a Associação Nacional de Educação, que foi uma das organizadoras das Conferências Brasileiras de Educação. Ressalte-se que, à semelhança do “Manifesto de 1932”, o vetor dessa mobilização do final da década de 1970 era também a reorganização da educação pública, como o ilustra o “Decálogo em defesa do ensino público” editado em 1982 no número 5 da revista da ANDE por Guiomar Namó de Mello sob o pseudônimo de Kloé. Isto, porém, sem a pretensão explícita de hegemonia que caracterizou o “Manifesto”, como registram as cartas de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira, a exemplo daquela de 12 de março de 1932 em que afirma: “é preciso estarmos vigilantes para obtermos desse Manifesto todo o efeito que procuramos, já de irradiação de idéias, já de consolidação do bloco ou do grupo que se vai lançar” (XAVIER, 2002, p. 29). De fato, a aspiração da ANDE era elevar a qualidade do ensino público. Para isso, buscou estreitar os laços entre os intelectuais da educação e os professores da educação básica, o que foi definido como o objetivo prioritário da revista fundada pela entidade.

A programação da I CBE, realizada nos dias 31 de março e 1º e 2 de abril de 1980, previu um simpósio denominado “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau” localizado no primeiro dia, logo após a abertura oficial do evento. Como um dos três participantes da mesa e o último a falar, diante do tema e das circunstâncias em que foi realizado o simpósio, decidi imprimir um tom polêmico à minha exposição lançando mão da metáfora da “teoria da curvatura da vara”. Partindo da suposição de que o ideário da Escola Nova havia se tornado hegemônico e, nessa condição, havia

ganhado a cabeça dos professores, imaginei que a esmagadora maioria das mais de mil cabeças que compunham a platéia do simpósio havia aderido ao escolanovismo. Defini, então, a linha de minha exposição que não estava baseada em texto escrito: servindo-me da imagem da “curvatura da vara”, propus-me a inverter a posição dominante que considerava a Escola Nova portadora de todas as virtudes e de nenhum vício em contraposição à Escola Tradicional, considerada portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude. Em minha exposição, empenhei-me em destacar os vícios da Escola Nova, exaltando, em contrapartida, as virtudes da Escola Tradicional. A referida exposição foi gravada e, depois de transcrita, publicada no número 1 da revista da ANDE, lançada em 1981. Posteriormente esse artigo, ao lado de outros três textos, veio a compor o livro *Escola e democracia*, cuja 1ª edição data de 1983.

Assim, embora a publicação do livro date de setembro de 1983, o primeiro capítulo, denominado “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, foi escrito e publicado originalmente em 1982 como artigo no número 42 de *Cadernos de Pesquisa - Revista de Estudos e Pesquisas em Educação* da Fundação Carlos Chagas. O segundo capítulo, “Escola e democracia I: a ‘teoria da curvatura da vara’”, resultou da exposição oral ocorrida no simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, que integrou a programação da I CBE. O terceiro capítulo, “Escola e democracia II: para além da ‘teoria da curvatura da vara’”, foi escrito e publicado em 1982, no número 3 da revista da ANDE. E o último capítulo, “Onze teses sobre educação e política”, foi escrito em 1983 especialmente para integrar essa publicação. Portanto, o conteúdo do livro *Escola e democracia* foi produzido e divulgado entre 1980 e 1983. Assim, quando, em 2002, comemoramos os 70 anos do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o livro *Escola e democracia* chegava ao vigésimo ano de circulação.

Ao longo desses 20 anos, este livro foi objeto de muitas discussões, especialmente o capítulo dois, que, intencionalmente, abriu uma polêmica com a Escola Nova. Num primeiro momento, ocorrido ainda na década de 1980, as objeções vieram do interior das próprias teorias críticas da educação, em especial na sua vertente marxista, tendo alguns adeptos dessa tendência considerado o livro não suficientemente alinhado com as teses do marxismo. Em atenção a essas interpretações, no prefácio à 20ª edição (SAVIANI, 1988a), redigido em janeiro de 1988, procurei esclarecer a relação entre as idéias aí expostas e a visão marxista. O segundo momento situa-se já na década de

1990, quando as objeções são formuladas no âmbito da história da educação, mais especificamente dirigidas ao suposto viés historiográfico que atravessaria as análises apresentadas no livro. Sobre essas objeções mantive-me, até agora, em silêncio.

Como assinalei no prefácio à 34ª edição (Saviani, 2001), redigido em outubro de 2001, olhando à distância posso considerar que o impacto provocado pela radicalidade da crítica que formulei suscitou reações com forte teor de emotividade, o que não deixou de resultar em alguns equívocos interpretativos. Assim, diante do convite formulado pelo professor Luciano Mendes de Faria Filho ao propor a realização do colóquio, entendi que esse evento comemorativo dos 70 anos do “Manifesto”, aliado aos 20 anos da crítica contundente divulgada no livro *Escola e democracia*, constituía uma boa oportunidade para um balanço dos acertos e desacertos das interpretações que se construíram em torno dessa questão.

Preliminarmente caberia assinalar, como já o fiz nos prefácios mencionados, que, embora a Escola Nova tenha sido posta no centro da polêmica, *Escola e democracia* não é um livro contra a Escola Nova como tal. A denúncia da Escola Nova foi apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista. Portanto, não há nenhuma contradição entre o conteúdo do livro e o reconhecimento do caráter progressista do movimento da Escola Nova, em especial na formulação contida no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista.

Ao longo da década de 1990, deparei-me diversas vezes com textos cujos autores declaravam pertencer a uma nova geração de pesquisadores em história da educação dos anos noventa que, por oposição à geração dos anos oitenta, estavam empenhados em resgatar a importância da Escola Nova na história da educação brasileira ou desvelar, com base em pesquisa de fontes, o papel de seus protagonistas considerando-os nem como heróis, nem como vilões. E, obviamente, entre os trabalhos citados da dita geração dos oitenta lá se encontrava *E scola e democracia*. Ao ler esses textos dos novos autores, constatava que, em geral, se tratava de trabalhos de boa qualidade conten-

do considerações pertinentes e relevantes sobre o objeto analisado. Assim, ficava com a impressão de que a menção aos anos de 1980 era desnecessária porque não interferia no caráter da análise apresentada, além de, por vezes, não fazer justiça aos autores citados.

Por não me ter preocupado em colecionar todas as referências ao livro *Escola e democracia* constantes nos textos produzidos por essa autodenominada geração dos noventa e levando em conta, também, os limites dessa exposição, vou restringir-me aos trabalhos de Clarice Nunes e de Zaia Brandão, que, a meu ver, são não apenas paradigmáticos mas, além disso, em especial aquele de Clarice Nunes, constituem referências para os demais. Com efeito, via de regra, os textos a que tive acesso e que invocam essa condição de pertencimento à geração de novos pesquisadores em história da educação, ao se reportar a *Escola e democracia*, geralmente tendem a se apoiar nas críticas formuladas por Clarice Nunes. Um exemplo é o trabalho de Marcus Vinicius Cunha (1995), que, na página 24, propõe explicitamente o recurso a Clarice Nunes. Seguindo a mesma linha interpretativa dessa autora, ele considera que “em *Escola e democracia*, que já se tornou também um clássico, o próprio Saviani parece não dar muita atenção aos cuidados que cercaram seu trabalho anterior, há pouco comentado”. Declara, em seguida, que eu, no livro indicado, estaria afirmando “categoricamente que os princípios escolanovistas eram *psicologistas*” (idem, ibidem). No entanto, no trecho que ele transcreve para documentar essa afirmação, fica claro que, com a Escola Nova, teria havido um deslocamento de ênfase do lógico para o psicológico, o que não significa a adoção do psicologismo e, muito menos, a sua afirmação categórica.

3. A “MANIPULAÇÃO DE CONCEITOS E DO PROCESSO HISTÓRICO” NO LIVRO *ESCOLA E DEMOCRACIA*, SEGUNDO CLARICE NUNES

As críticas de Clarice Nunes foram formuladas no contexto da produção de sua tese de doutoramento, *Anísio Teixeira: a poesia da ação*, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e repetiram-se em diferentes publicações. Aparecem no texto da tese (NUNES, 1991, pp. 14-18) e são mantidas na publicação da tese em livro, em 2000, com o

mesmo título Anísio *Teixeira: a poesia da ação* (NUNES, 2000, pp. 20-24). Uma referência mais condensada é feita também no artigo “História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos”, publicada no número 6 da revista *Teoria & Educação* (NUNES, 1992, pp. 157 e 180, notas 11 e 13). Observo que na nota 11 se afirma:

Para uma revisão detalhada da obra de Nagle e da trajetória de apropriação de sua matriz por autores como Vanilda Paiva, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Paulo Ghiraldelli Jr., ver nosso projeto de tese de doutorado - “A República Educadora (Os intelectuais e a constituição da hegemonia nos anos vinte e trinta)” - RJ, Departamento de Educação da PUC-Rio, 1988.

Dado que esse projeto é mencionado também na própria tese assim como no livro que dela resultou e no texto que vou comentar abaixo (NUNES, 1996, p. 38, nota 6), confesso que fiquei curioso e desejoso de examinar esse trabalho no qual, como informado na nota, se encontraria uma análise detalhada da questão que me envolve. No entanto, como ter acesso a uma fonte desse tipo? Será que o Departamento de Educação da PUC-Rio arquiva os projetos dos alunos e, assim, mesmo aqueles que não resultam nas teses defendidas poderiam ser consultados?

Para efeitos desta exposição, vou tomar como referência o texto publicado no livro *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*, organizado por Silvina Gvirtz e publicado por Miño y Dávila Editores, de Buenos Aires, em 1996. Todas as observações que farei valem, igualmente, para as outras publicações, já que os enunciados são idênticos em todas elas. Faço essa escolha porque o livro *Escuela Nueva en Argentina y Brasil* traz os textos apresentados no Primeiro Seminário Binacional “Escola Nova na Argentina e no Brasil. Estado da arte e perspectiva da investigação”, realizado no Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires nos dias 22, 23 e 24 de agosto de 1995. Como tal, ensejou a manifestação de Ovide Menin, diretor do instituto que sediava o evento. Trata-se de um respeitável investigador, já de idade avançada e que, por isso, se pode dar à liberdade de expressar suas opiniões sem se preocupar com a diplomacia acadêmica. Nessa condição, não obstante se declarar não especialista no tema, após destacar a importância do evento à vista da relevante contribuição trazida pela Escola Nova, afirma:

Por eso me ha llamado la atención que hombres como Dermeval Saviani condenaran con notable desparpajo, hace más o menos una década, esta filosofía educacional. Critica que, a mi juicio, sea por sectarismo, sea por apresurado análisis, no aportó nada o muy poco a la historia epistemológica de la pedagogía contemporánea. Es que los marxistas también suelen producir estas piezas históricas ligeramente dogmáticas [MENIN, 1996, pp. 7-8].

Ignoro se Ovide Menin teve oportunidade de analisar o meu livro, seja em português, seja na versão em espanhol publicada pela Editorial Monte Sexto, de Montevideú (SAVIANI, 1988b), seja, ainda, nos artigos publicados pela *Revista Argentina de Educación* (SAVIANI, 1983 a e 1987a) e na *Revista de la Educación del Pueblo*, do Uruguai (SAVIANI, 1986a, 1986b e 1987b). O fato é que, independentemente de tê-lo feito ou não, a espontaneidade de sua manifestação e o caráter incisivo de sua afirmação segundo a qual minha crítica “não trouxe nada ou muito pouco à história epistemológica da pedagogia contemporânea” são indícios da tendência a considerar as teses enunciadas em *Escola e democracia* como formulações de caráter historiográfico em lugar de simples afirmações de caráter polêmico. E, a meu ver, é essa tendência que marca a análise de Clarice Nunes que integra a mesma obra.

Passemos, então, ao exame das objeções formuladas.

No livro em questão, o texto de Clarice Nunes, denominado “A escola nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo”, encontra-se entre as páginas 13 e 39 e contém três tópicos: “as representações instituídas” (pp. 14-20); “a apropriação de Jorge Nagle e a defesa da tecnificação do campo educacional” (pp. 20-28); e “as representações instituintes” (pp. 28-37). O enquadramento de meu trabalho encontra-se no segundo tópico, entre as páginas 23 e 27.

Preliminarmente se faz necessário observar que Clarice Nunes tem um modo um tanto problemático de se apropriar das passagens dos textos a que se reporta. Com efeito, não utilizando aspas nem itálico, ela produz no leitor o efeito de considerar que está parafraseando os autores referidos. No entanto, freqüentemente se trata de transcrições literais entremeadas com alguns conectivos ou palavras intercaladas no texto citado. É assim que Clarice me insere em seu texto. Diz ela:

O Movimento da Escola Nova teria em sua base a concepção “humanista” moderna, através da qual a visão de homem está centrada na existência, na vida,

na atividade: a existência precederia a essência e a natureza humana é mutável. A educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade. Há formas descontínuas na educação já que o ritmo vital é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos, e na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos [1980, pp. 18-19 apud NUNES, 1996, p. 23],

Vejamos, agora, como está redigida a fonte dessa passagem citada. Para facilitar a compreensão do leitor, colocarei em **negrito** os trechos transcritos anteriormente por Clarice Nunes:

A concepção “humanista” moderna abrange correntes tais como o Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia. Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de se encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas “a priori” e definitivamente na essência. Ao contrário; aqui a existência precede a essência. Já não há uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade. Admite-se a existência de formas descontínuas na educação. E isso em dois sentidos: num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas pré-definidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o **ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos**; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos [SAVIANI, 1980, pp. 18-19].

Comparando-se os dois trechos citados, vê-se que a fonte foi truncada. Retiraram-se passagens que, transcritas literalmente, foram postas fora.



do contexto em que se encontravam, mudando o seu sentido. Assim, a concepção “humanista moderna” deixou de ser uma tendência ampla que engloba diversas correntes como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, ficando reduzida ao “Movimento da Escola Nova”. No entanto, o movimento da Escola Nova identifica-se mais propriamente, do ponto de vista filosófico, com a corrente do pragmatismo, não cobrindo, portanto, o amplo espectro da concepção “humanista” moderna. É o que se passou também com as formas descontínuas da educação. Na fonte faz-se referência a dois sentidos distintos, um amplo e o outro restrito e especificamente existencialista. Na transcrição, os dois sentidos viraram um só. Ora, o segundo sentido, estando referido especificamente à corrente existencialista, não se aplica à Escola Nova, que, embora admita, de modo geral, a precedência da existência sobre a essência conforme o significado amplo que aparece no livro de Suchodolski (1960), *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, que cito em nota de rodapé, nada tem a ver com o existencialismo, como fica evidente no livro de Bollnow (1971), *Pedagogia e filosofia da existência*, que também cito em nota de rodapé. Indício da relevância desse aspecto está no fato de que, no início do terceiro capítulo de *Escola e democracia*, introduzi um tópico específico com o título “Pedagogia nova e pedagogia da existência” (Saviani, 1983a, pp. 64-66) em que esclareço que as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” podem ser consideradas sinônimos, com a condição, porém, de não se confundir “pedagogia nova” com “escolanovismo” e nem “pedagogia da existência” com “pedagogia existencialista”.

Na página seguinte, Clarice afirma:

Para o autor, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, a “escola nova” deslocou o eixo das preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a “escola nova”, ao mesmo tempo que [sic] aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais [1980, pp. 24-25 apud NUNES, 1996, p. 24].

Todo esse parágrafo, com exceção da expressão “para o autor”, é transcrição literal, embora não apareça entre aspas nem em itálico. Esse mesmo trecho é também transcrito, da mesma maneira, no artigo “História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos” (p. 157), sendo que, nesse caso, como aparece logo após uma referência a Jorge Nagle, o leitor concluirá que se trata de uma passagem de autoria de Nagle. Conforme Clarice esclareceu em e-mail a mim enviado, ocorreu aí um problema técnico não detectado na revisão do texto da tese, que se reproduziu quando do aproveitamento do mesmo material no artigo citado.

Voltando ao texto que estou comentando, na seqüência Clarice afirma que, tendo incorporado a tese de Nagle relativa à “tecnificação do campo pedagógico”, “Saviani não se dá ao trabalho de explorar a vislumbrada complexidade, em particular quando analisa o processo histórico concreto, e mais especificamente o caso da sociedade brasileira. E não o faz porque suas teses assim o exigem” (idem, p. 25). E menciona, na seqüência, as três teses que aparecem no texto “Escola e democracia: a ‘teoria da curvatura da vara’”, que figura como segundo capítulo do livro *Escola e democracia*:

- a) do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência;
- b) do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos;
- c) de como quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela foi democrática e quando mais se falou em democracia menos ela foi democrática.

Clarice toma, portanto, essas teses como se eu pretendesse que elas fossem resultado de uma investigação historiográfica. No entanto, essas teses foram enunciadas explicitamente no exercício de um procedimento expresso na metáfora da “teoria da curvatura da vara”, conforme se encontra registrado no texto do capítulo dois, sendo reiterado no início do capítulo três, nos seguintes termos:

No texto anterior, partindo da suposição de que o ideário escolanovista logrou converter-se em senso comum para os educadores, isto é, tornou-se a forma dominante de se conceber a educação, enunciei teses polêmicas visando a



contestar as crenças que acabaram por tomar conta das cabeças dos educadores. Meu objetivo era reverter a tendência dominante. Uma vez que a concepção corrente, na qual o reformismo acabou por prevalecer sobre o tradicionalismo, tende a considerar a pedagogia nova como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício atribuindo, inversamente, à pedagogia tradicional todos os vícios e nenhuma virtude, empenhei-me, no texto citado, em demonstrar exatamente o inverso. E o fiz por meio de três teses que enunciei e explicitiei de modo sucinto [...] [SAVIANI, 1983a, p. 62].

E, após reproduzir as três teses, acrescento:

Como se percebe de imediato, o próprio enunciado dessas proposições evidencia que, mais do que teses, elas funcionam como antíteses por referência às idéias dominantes nos meios educacionais. É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara”. Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. Meu objetivo, pois, ao introduzir no debate educacional a “teoria da curvatura da vara” foi o de polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar [idem, p. 63].

É evidente, portanto, que eu me situava, nesse texto, no âmbito do debate ideológico e não no plano da discussão historiográfica. Esse ponto parece-me central para se compreender o viés interpretativo da maior parte das leituras que se produziram a respeito do livro *Escola e democracia*, em especial no campo da história da educação. Por isso voltarei a essa questão no final deste texto. Espero, então, deixar claro que o procedimento denominado de “teoria da curvatura da vara” é bastante usual no trabalho intelectual, tendo a própria Escola Nova dele se utilizado amplamente com a diferença de que, para ela, esse procedimento seria instaurador da verdade ao passo que, para mim, se apresenta tão-somente com o caráter de exercício intelectual questionador das verdades instaladas.

Para não me alongar em excesso, abordo um último ponto relativo ao papel da burguesia que Clarice considera ser o que lhe interessa em meus argumentos. Diz ela: “Aproximamo-nos de Saviani quando visualiza a escola nova como mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, mas nos distanciamos dele quando manipula conceitos e o próprio processo histórico para defender suas teses” (Nunes, 1996, p. 25).

De fato, se há alguma tese que eu defenda a respeito do papel da Escola Nova no âmbito da sociedade burguesa é esta relativa ao mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante. As teses que, segundo ela, eu estaria defendendo por meio da manipulação de conceitos e do próprio processo histórico são, como se mostrou anteriormente, apenas antíteses introduzidas com o objetivo de polemizar. E onde está a manipulação de conceitos e do processo histórico? Clarice não mostra quando, onde, em que passagens dos meus textos se encontraria tal manipulação.

Ao fim e ao cabo, ficamos, pois, com a seguinte conclusão. No fundamental, Clarice aproxima-se de minha posição. As discordâncias expressas de forma tão contundente e tão bem traduzidas por Ovide Menin com a palavra “*desparpajo*”, não passariam de um viés de interpretação decorrente do fato de se ter tomado como conclusões de pesquisa historiográfica enunciados que modestamente não pretendiam outra coisa senão questionar conceitos que supus tivessem se imposto ao senso comum dos educadores, colocando-me, portanto, no terreno da polêmica ideológica.

É evidente que o referido viés interpretativo em nada desmerece o imenso trabalho baseado em pesquisa de fôlego que Clarice Nunes desenvolveu para sua tese de doutoramento e que se materializou no belo, profundo e abrangente texto denominado sugestivamente *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Simplesmente entendo que os comentários a meu respeito incluídos no primeiro tópico do texto, denominado “A educação do educador”, que funciona como uma espécie de introdução ao tema específico da tese que versa sobre Anísio Teixeira, não eram exigidos pela pesquisa realizada. Portanto, suas críticas formuladas ao meu trabalho nenhum influxo exerceram sobre o caráter, a consistência e a qualidade de sua investigação. A menos que ela considere que meu trabalho serviu como uma provocação e, pois, como uma motivação para que ela mergulhasse a fundo nos arquivos e retornasse à superfície com um Anísio Teixeira reconstituído em toda a sua riqueza como homem, intelectual, político e educador dos mais brilhantes que nosso

país já produziu. Nesse caso eu me daria por feliz em ter contribuído, ainda que pelo avesso, para esse resultado. O que, então, estaria mostrando que a polêmica instaurada não foi tão inócua ou tão negativa como sua crítica pretendeu mostrar.

4. PASCHOAL LEMME NO “MANIFESTO”: UM ESTRANHO NO NINHO DOS PIONEIROS?

Na pesquisa desenvolvida em função de sua tese de doutoramento, Zaia Brandão retoma a abordagem de *Escola e democracia* limitando-se ao texto “Escola e democracia: a ‘teoria da curvatura da vara’”, que, como já foi informado, veio a compor o segundo capítulo do livro. Neste texto tomo como referência a publicação da tese sob a forma do livro *A intelligentsia educacional - Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil* (BRANDÃO, 1999). O texto é construído de forma instigante, procurando conduzir o leitor não apenas aos resultados da investigação, mas também aos caminhos percorridos para se chegar às conclusões apresentadas. Do ponto de vista técnico-formal, apenas observo que, ao efetuar as transcrições, com a conseqüente remissão às páginas correspondentes, Zaia tomou por base a publicação dos Anais da I CBE, enquanto na bibliografia do livro não aparecem os Anais e sim a 1ª edição do livro *Escola e democracia*. Isso dificulta ao leitor a identificação da fonte utilizada e sua consulta para um eventual confronto.

A análise de meu trabalho localiza-se no item 1.3. da primeira parte, denominada “A desconstrução da memória/monumento: Dermeval Saviani e a fixação de uma nova memória”. Em princípio, não tenho objeção a esse enunciado, uma vez que, de fato, no texto referido eu me propus, pelo procedimento da “teoria da curvatura da vara” já comentado no item anterior, a desconstruir a memória instalada que certamente resultou da construção operada pelos Pioneiros, de modo especial por Fernando de Azevedo, aliás muito bem analisada na tese de Marta de Carvalho, *Molde nacional e forma cívica*, defendida em 1986 e publicada como livro em 1998. No entanto, é bom que se frise, eu não tinha em mira propriamente efetuar a crítica do trabalho dos Pioneiros, mas desmontar o modo como o ideário da Escola Nova se fixou na cabeça dos professores.

Em sua explanação, Zaia Brandão revela ter feito uma leitura atenta do texto, citando adequadamente e mantendo, quando parafraseia, o sentido captado na fonte utilizada. Sua interpretação, porém, participa do mesmo viés de considerar as idéias por mim expostas como expressão de uma pesquisa historiográfica, como o ilustra a seguinte passagem:

O problema deste tipo de análise é o de trabalhar no horizonte da substituição da memória-legada, pelo seu avesso: uma espécie de memória-negada.

A despositivação da memória dos pioneiros acabou positivando uma nova memória como a verdadeira. Apesar da lógica dessa análise, ela é bem pouco histórica, em minha concepção de fazer história [idem, pp. 42-43].

A essa passagem eu retrucaria: o problema desse tipo de interpretação é que, no caso em tela, não estava em causa o *fazer história*. Logo, como diria Gramsci (1978, p. 261), não se deve “confundir uma linguagem polêmica com um princípio gnosiológico”. Mas, como já assinei, no próximo item penso esclarecer essa questão. Antes, porém, me parece necessário abordar um outro aspecto da tese de Zaia Brandão que se refere à própria motivação que a levou a tomar Paschoal Lemme como objeto de estudo.

Zaia relata que seu interesse pelo estudo do pioneiro Paschoal Lemme decorreu da constatação de que se tratava de um marxista que, como tal, estaria pouco à vontade entre os signatários do “Manifesto”, tendo em vista “o silenciamento da matriz marxista pelo pensamento liberal hegemônico, no campo da educação” (BRANDÃO, 1999, p. 11). Em termos mais explícitos, diz Zaia: “Minha pesquisa, ao “recuperar” a reflexão de inspiração marxista entre os Pioneiros, poderia contribuir, ainda, para comprovar uma outra face da desmobilização dos movimentos populares pelo “escolanovismo”: a que marginalizava do debate educacional aquela reflexão” (idem, *ibidem*).

Mas Paschoal Lemme, ao ser abordado por Zaia Brandão, longe de se considerar um “estranho no ninho” dos Pioneiros, sentia-se plenamente integrado no meio deles. E recomendava à pesquisadora que revisse seu ponto de partida: “... Procure eliminar de seu trabalho a idéia de que eu tenha sofrido restrições ou ‘silenciamento’ por parte dos ‘Cardeais’, depois que passei a trilhar um caminho independente em relação às concepções que eles adotavam sobre o ‘fenômeno da educação’” (idem, p. 12), aconselhou e a Zaia Brandão.



E Zaia prossegue seu relato descrevendo as vicissitudes de sua aproximação com Paschoal Lemme, em que se foi firmando a convicção contrária àquela corrente historiográfica, basicamente de inspiração marxista, que vinha “transmutando” os Pioneiros “de heróis em vilões” (idem, p. 13), corrente esta em que, obviamente, fui enquadrado enquanto responsável pela “desconstrução da memória-monumento e a fixação de uma outra memória: a do escolanovismo” (idem, p. 23). Nesse movimento ela, enfim, libertou-se do “hábito maniqueísta” que não a “deixava entrever a possibilidade de haver um mínimo de compatibilidade entre ‘liberais’ e ‘marxistas’ na formulação de um projeto educacional, àquela época e naquelas circunstâncias” (idem, p. 15).

Penso ser necessário registrar, neste ponto, que aquilo de que se trata no relato previamente sumariado diz respeito à leitura que Zaia estava fazendo do movimento da Escola Nova e da historiografia desse movimento, o que não quer dizer que os representantes dessa historiografia coincidiram com essa leitura. De minha parte, pelo menos, não me reconheço nessa leitura. Com efeito, não só não via incompatibilidade entre “liberais” e “marxistas” na formulação de um projeto educacional, àquela época e naquelas circunstâncias, como, ao contrário, me manifestei pela efetiva existência dessa compatibilidade. Isto está explícito no próprio texto citado por Zaia, como se pode verificar exatamente na passagem em que sou acusado de “apagar todas as diferenças, ambigüidades e contradições que atravessaram a história do movimento de escola nova, entre nós” (idem, p. 45). Trata-se da passagem em que afirmo que “aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, maximalista que conclamavam o povo a se organizar e reivindicavam a criação de escolas para os trabalhadores, esses perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista” (idem, pp. 44-45). Ora, se todos os progressistas, inclusive os marxistas, tenderam a endossar o credo escolanovista, então havia compatibilidade entre marxistas e liberais.

É certo que aí, em razão do objetivo polêmico, o discurso é radicalizado, permitindo a interpretação de que o escolanovismo teria absorvido todas as tendências e anulado as diferenças. No entanto, o que está em causa é a percepção de que o objetivo modernizador colocou lado a lado liberais e marxistas, compatibilizando-os, portanto. Referi-me a essa questão no texto “O pensamento de esquerda e a educação na República brasileira”

(Saviani, 1991) que correspondeu à conferência proferida no evento “Um século de educação republicana” realizado na Faculdade de Educação da Unicamp em novembro de 1989. Aí eu me reporto ao refluxo do movimento anarquista e ao surgimento do Partido Comunista, que passa a se tornar predominante no pensamento de esquerda; registro, ainda, a tese abraçada pelo Partido Comunista de que era necessário, primeiro, realizar a revolução democrático-burguesa como condição para se colocar, posteriormente, a questão da revolução socialista. E faço a seguinte observação:

Nesse sentido, talvez, e essa é mais uma hipótese a ser estudada, passamos a entender melhor por que, do ponto de vista educacional, não se chegou a uma formulação mais clara de uma proposta educacional de esquerda, de uma proposta educacional marxista, de uma proposta educacional específica do Partido Comunista [idem, p. 63].

E reforço esse enunciado, à guisa de conclusão:

Isso fica como hipótese a ser melhor investigada no sentido de se verificar em que grau essa perspectiva de uma revolução democrático-burguesa posta para as forças de esquerda permitia que elas se sentissem sintonizadas com o ideário escolanovista enquanto um ideário pedagógico que visava traduzir, do ponto de vista educacional, essa perspectiva e esse objetivo da chamada revolução democrático-burguesa [idem, *ibidem*].

Ora, parece claro nessas citações, em um texto que, embora não sendo um estudo de caráter estritamente historiográfico, tem um certo caráter analítico e não foi construído com o objetivo de polemizar, que não há um empenho em se “apagar as diferenças, ambigüidades e contradições”, mas se está, ao contrário, procurando compreender o processo histórico e, fora de qualquer perspectiva teleológica da história e de qualquer dogmatismo, cautelosamente apresenta um enunciado na condição de hipótese a ser mais bem investigada.

Em suma, o que estou querendo mostrar é que o ponto de partida da pesquisa de Zaia Brandão, o silenciamento do marxismo, de modo geral, e de Paschoal Lemme, em particular, pelo pensamento liberal hegemônico não coincide com a minha visão dessa questão e, portanto, não poderia ser



tributada à “fixação de uma outra memória: o escolanovismo”, da qual eu teria sido o principal mentor (Brandão, 1999, pp. 23 e 40-46). Para mim foi ficando claro, desde as primeiras leituras do “Manifesto”, que não se tratava de um texto homogêneo, o mesmo ocorrendo com o grupo dos Pioneiros. E, se essa leitura não fosse suficiente, eu estava sendo alertado para o problema na interlocução com Luiz Antônio Cunha por meio de suas intervenções incidentais sobre o tema no decorrer dos debates que travamos entre 1978 e 1981 no grupo de doutoramento em educação da PUC de São Paulo, lembrando que, além de Paschoal Lemme, entre os signatários do “Manifesto” “podem ser tidos como socialistas: Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgard Sussekind de Mendonça” (Cunha, 1994, p. 146). O próprio Fernando de Azevedo, em seu *esboço autobiográfico* escrito na terceira pessoa e publicado no livro *Figuras de meu convívio*, declara-se socialista:

Suas idéias socialistas não resultaram apenas de leituras a que se atirou com sofreguidão, quando se rompeu o seu isolamento, nem só de meditação e de reflexões teóricas. Elas tinham fundas raízes, na observação das coisas e do mundo em que mergulhou, por um encontro inesperado com as classes pobres em cuja intimidade lhe permitiu entrar um emprego obtido (e com que dificuldades!) para cuidar de sua subsistência e poder prosseguir em seus estudos de direito. Era o de um modesto auxiliar no escritório de conferentes no Loide Brasileiro [AZEVEDO, 1973, p. 227].

Sobre as leituras, mencionadas de passagem, ele informa-nos em outra obra, *História de minha vida*:

Eu vinha lendo, desde que deixei a Ordem Religiosa, duas obras quase inteiramente desconhecidas entre nós, - as de Karl Marx e de Engels, de um lado, e a de Émile Durkheim, de outro. Aquelas, sobre o Socialismo, e esta, sobre a Sociologia [...]

Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências, - as de Durkheim, - sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil [AZEVEDO, 1971, p. 210].

No *esboço autobiográfico*, Azevedo informa que a idéia e a aspiração de uma nova “era clássica” anunciada por Lunatscharsky lhe eram muito caras, concorrendo para suas idéias socialistas. E declara-se “socialista, homem de esquerda, como se diria depois [...]” (AZEVEDO, 1973, p. 225).

Esses depoimentos de Fernando de Azevedo mostram que, efetivamente, o contexto em que surgiu o Manifesto, com as características das subjetividades de seus protagonistas, precisa ser compreendido na sua especificidade, não sendo redutível a esquemas simplificados e, muito menos, maniqueístas. Isso, por outro lado, não significa desconhecer que havia, sim, para o grupo hegemônico do movimento da Escola Nova no Brasil da época do “Manifesto”, à testa o próprio Fernando de Azevedo, uma desconfiança em relação ao pensamento de esquerda, em especial ao marxismo. Disso dá conta o texto de Marta de Carvalho, “O novo, o velho, o perigoso: relendo a *Cultura Brasileira*”, publicado em 1989 no número 71 de *Cadernos de Pesquisa* e citado por Zaia Brandão em sua tese de doutoramento. Não deixa de ser surpreendente, e também curioso, o enquadramento do socialismo na sociologia positivista operado pelo pioneiro considerado por Luiz Antônio Cunha o líder da tendência liberal elitista. Ganha todo o sentido, portanto, o enunciado de Antonio Candido em entrevista a Maria Luiza Penna: “se não aceitarmos a contradição, não entenderemos Fernando de Azevedo. Todo ele é contraditório” (CUNHA, 1994, p. 140).

5. A ESCOLA NOVA EXERCITANDO A “TEORIA DA CURVATURA DA VARA”

No início do segundo capítulo de *Escola e democracia*, inseri uma nota em que lembro que o procedimento nomeado pela metáfora da “teoria da curvatura da vara” é, de certo modo, uma característica da filosofia, podendo ser encontrado nos diálogos platônicos, na expressão maior da filosofia medieval, a *Summa Theologica* de Tomás de Aquino, por meio da expressão *videtur quod non*, e em Descartes, com a dúvida metódica, adquirindo sua máxima expressão teórica com o advento da filosofia especificamente dialética inaugurada por Hegel (SAVIANI, 1983, p. 63). Poderíamos, no entanto, considerar que se trata de uma atitude que se estende para além do campo



estritamente filosófico, manifestando-se como uma característica bastante comum no âmbito do trabalho intelectual.

Enquanto metáfora, a “teoria da curvatura da vara” é uma figura de linguagem. A corrente da filosofia analítica da educação, entendendo que a filosofia diz respeito à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos fenômenos propriamente ditos, considera que o papel da filosofia da educação é fazer a assepsia da linguagem educacional, depurando-a de suas inconsistências e ambigüidades. Como tal, essa corrente tem operado análises de diferentes tipos sobre a lógica do discurso pedagógico.

Israel Scheffler, no livro *A linguagem da educação*, examina, além das metáforas educacionais, as definições em educação, os *slogans* educacionais e explora mais detidamente os vários contextos de uso do verbo “ensinar” em correlação com o verbo “dizer”.

No capítulo dois, tratando dos *slogans* educacionais, Scheffler começa por mostrar a diferença entre eles e as definições; enquanto estas são consideradas esclarecedoras, aqueles são estimulantes, tendo por função unificar as idéias e atitudes dos movimentos educacionais: “exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos” (SCHEFFLER, 1974, p. 46). Do mesmo modo que os *slogans* religiosos e políticos, os *slogans* educacionais resultam de espírito partidário. Diante disso, Scheffler considera “ocioso criticar um *slogan* por inadequação formal ou por inexatidão na transcrição do uso” (p. 46), mas entende haver uma importante analogia entre eles e as definições. Assim, embora os *slogans* sejam símbolos unificadores de idéias e atitudes, “com o correr do tempo, entretanto, muitas vezes os *slogans* passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam” (idem, pp. 46-47). Por esse caminho, eles tendem a ser considerados “como argumentos ou doutrinas literais, e não mais simplesmente como símbolos unificantes” (idem, p. 47).

No caso da educação, sublinha Scheffler, diferentemente do âmbito político e religioso, os seus agentes não estão sob o controle de uma *doutrina oficial* nem se encontram organizados em *grupos confessionais*. Nessas circunstâncias, “as idéias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores” (idem, ibidem).

E não há como controlar esse processo submetendo-o a uma disciplina ou liderança que preserve a concepção em sua formulação original. Scheffler resume suas considerações afirmando ser necessária uma crítica dos *slogans* tanto pelo aspecto literal quanto pelo aspecto prático, devendo as *doutrinas originárias* ser objeto de uma avaliação independente.

À luz dessa análise, considero relevante registrar que a crítica que formulei ao ideário escolanovista por meio da “teoria da curvatura da vara” incidiu sobre as versões *popularizadas*, isto é, como se disse, sobre o modo como esse ideário se fixou na cabeça dos professores. Em nenhum momento estive em causa as elaborações dos Pioneiros. Eis por que considerei não pertinentes as referências ao meu trabalho na tese de Clarice Nunes, já que Anísio Teixeira nunca esteve em pauta nas críticas que enderecei ao referido ideário. Igualmente, agora no caso da tese de Zaia Brandão, nunca pus em questão, no texto por ela citado, os trabalhos de Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Mas, voltando ao livro de Scheffler, na seqüência ele vai tomar justamente o exemplo da influência de Dewey, observando que “suas afirmações sistemáticas, cuidadosamente formuladas e bem especificadas”, logo se traduziram em “fragmentos de impacto que serviriam como *slogans* para as novas tendências progressistas da educação americana” (idem, *ibidem*). E, apesar da reação de Dewey criticando essa forma de utilização de suas idéias, o que não deixou de ser levado em conta, dada a sua condição de líder intelectual incontestado do movimento renovador, “os *slogans* progressistas foram, cada vez mais, assumindo uma vida própria passando a ser defendidos como afirmações literais e atacados como tais” (idem, p. 48).

Após esses esclarecimentos, Scheffler passa a analisar detidamente os *slogans* “ensinamos crianças, não matérias” e “não pode haver ensino sem aprendizado”, os quais se inserem no processo de difusão da Escola Nova. Para efeitos desta minha exposição me limitarei a uma breve referência ao enunciado “ensinamos crianças, não matérias”. O que queremos dizer com essa expressão? Do ponto de vista gramatical, ela não se sustenta, uma vez que o verbo “ensinar” é bitransitivo, comportando, pois, tanto o objeto direto como o indireto. Na verdade não é possível, gramaticalmente, dizer que se ensina nada a alguém, nem que se ensina algo a ninguém. De fato, a ação de ensinar implica que algo seja ensinado a alguém. Portanto, deveríamos dizer que “ensinamos matérias às crianças”, não fazendo sentido a afirmação



de que “ensinamos crianças, não matérias”, do mesmo modo que não faria sentido afirmar que “ensinamos matérias, não crianças”. Então, qual é a razão do enunciado? Ora, ele justifica-se exatamente na medida em que não se trata de uma definição, mas de um *slogan*. E, enquanto *slogan*, tem o caráter de um símbolo aglutinador de adeptos em torno da idéia da centralidade da criança no processo educativo. Em outros termos, partindo da consideração de que as atenções dos educadores se haviam voltado excessivamente para as matérias, para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças, que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se o lema “ensinamos crianças e não matérias” visando a alertar os professores para o fato de que sua preocupação principal deve girar em torno dos educandos, a partir de cujos interesses o currículo e, portanto, o conteúdo devem ser organizados.

Impõe-se, pois, a conclusão: “ensinamos crianças, não matérias” é um *slogan* que a Escola Nova lançou contra a Escola Tradicional. Em outros termos, considerando que, com a predominância da Escola Tradicional, a vara foi entortada para o lado das matérias, a Escola Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara”, buscou curvar a vara para o lado da criança. Ao fazê-lo, entretanto, por aquele mecanismo descrito por Scheffler segundo o qual os *slogans* passam a ser defendidos como *afirmações literais*, o enunciado difundiu-se como se fosse a pura expressão de uma verdade pedagógica. Eis por que afirmei, anteriormente, que a Escola Nova se tem utilizado amplamente da “teoria da curvatura da vara”, considerando-a, diferentemente do uso feito por mim, como um dispositivo instaurador da própria verdade.

Pergunto, então: por que, ao lançar mão da “teoria da curvatura da vara”, acabei sendo acusado de manipular conceitos e o próprio processo histórico com o intuito de impor minhas teses sobre “base empírica capenga” (NUNES, 1996, p. 26), utilizando “esquemas analíticos globais prévios para o desenvolvimento das interpretações desejadas” (BRANDÃO, 1999, p. 43), beirando à acusação de desonestidade, conforme o significado de “manipulação” aí implicado, isto é, “manobra oculta ou suspeita que visa à falsificação da realidade” (HOUAISS, 2001, p. 1.838)? Ora, como já observei, a “teoria da curvatura da vara” é utilizada com bastante freqüência nos debates intelectuais, mas principalmente nas disputas desportivas, religiosas, políticas e ideológicas. E, como regra geral, esse uso tende a tomar os enunciados correspondentes à figura de linguagem dos *slogans* como se fossem afirmações

literais, vale dizer, expressões verdadeiras. A esse uso, entretanto, não se imputa o epíteto da manipulação ou da desonestidade. Em contrapartida, o uso que fiz foi de uma honestidade a toda prova. Com efeito, em nenhum momento deixei pairar no ar a suspeita de que eu tivesse a pretensão de enunciar alguma verdade ao me servir da “teoria da curvatura da vara”. Ao contrário, declarei em alto e bom som, deixei explícito com todas as letras que eu estava curvando a vara para o outro lado; que eu estava, portanto, forçando a barra; estava invertendo o modo corrente de pensar. E justamente esse uso que nada ocultou, que pôs às claras o dispositivo que estava sendo acionado, exatamente esse uso veio a ser taxado de manipulador!

Em suma, como ensina a filosofia analítica, é necessário distinguir os contextos de uso dos enunciados que compõem um discurso. Ou, como assinalou Gramsci a propósito da crítica de Croce à concepção marxista de “superestrutura ideológica”:

Algumas questões postas por Croce são puramente verbais. Quando ele escreve que as superestruturas são concebidas como aparências, não pensa que isso pode significar simplesmente alguma coisa de similar à sua afirmação da não “definitividade”, ou seja, da “historicidade” de toda filosofia? Quando, por razões “políticas”, práticas, para tornar um grupo social independente da hegemonia de um outro grupo, fala-se de “ilusão”, como é possível confundir, de boa-fé, uma linguagem polêmica com um princípio gnosiológico? [GRAMSCI, 1975, pp. 1.298-1.299, *negritos meus*].

E era isso o que estava em causa na virada da década de 1970 para a de 1980: tornar o grupo social dos professores autônomo em relação a um ideário que ele havia acolhido sem crítica e sem “benefício de inventário”. Não estava em jogo desvelar uma suposta “verdadeira história dos Pioneiros da Educação Nova” nem a “fixação de uma outra memória”. Por isso, o contexto do discurso era a polêmica e não a historiografia.

Concluindo, espero, pela discussão que procurei fazer do tema relativo à controvérsia instaurada com a introdução da metáfora da “teoria da curvatura da vara” e dos usos que dela se fizeram na pesquisa historiográfica, ter contribuído, ao estabelecer a distinção entre os planos da polêmica e da historiografia, para o debate em torno do legado educacional dos Pioneiros. Um legado rico que, como assinalou Libânia Nacif Xavier, representa



um “divisor de águas” na história da educação brasileira: “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e idéias, e a certas realizações no campo educacional” (Xavier, 2002, p. 71). Gostaria, assim, que minha crítica aos trabalhos que examinei neste texto fossem tomadas no sentido positivo de ajudar a refinar melhor nossas categorias teóricas e o móvel de nossas investigações, alertar-nos para o uso adequado das fontes em relação ao objeto de que tratamos, evitando desfocá-las do âmbito em que foram produzidas e dos alvos que buscaram atingir, e advertir-nos da importância dos procedimentos relativos à forma da exposição dos resultados a que chegamos de modo que possibilite sua compreensão clara por parte dos leitores. Espero, enfim, ter contribuído na busca da superação dos equívocos interpretativos que a circulação dos nossos trabalhos acaba inevitavelmente por provocar. Foi tão-somente o espírito de somar esforços no fortalecimento de nossa área de investigação que me moveu a enfrentar esse debate, rompendo o silêncio em torno das interpretações produzidas no âmbito da historiografia da educação brasileira sobre o meu trabalho.





Anexo

Carta de Zaia Brandão

Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2002

Caro Saviani,

Somente hoje, com muito interesse e grande respeito, consegui ler o artigo que você me enviou há dias. Continuar um diálogo, compatível com o cuidado com que o texto foi desenvolvido, exigiria certamente muito mais tempo do que disponho, pela sua demanda. Entretanto, não gostaria de interromper o que julgo a *via áurea* da produção acadêmica: *o debate entre pares*. Esta é a razão porque optei pela carta. Escrevo no mesmo dia em que fiz a leitura.

Tratarei diretamente da parte em que dialoga com a minha leitura a respeito do texto que você apresentou na 1ª CBE, e que foi publicado em *Escola e democracia* (1983). Ele foi um dos seis textos que utilizei na primeira parte de minha tese que versava sobre a *desconstrução da memória-monumento* de Fernando de Azevedo sobre o Movimento da Escola Nova no Brasil.

Você começa seu artigo mais recente explicitando o contexto e as intenções do autor (você) do texto apresentado oralmente na 1ª CBE e, posteriormente, publicado como “Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara”. Assinala o seu caráter polêmico e caracteriza a transposição indevida deste texto por alguns dos seus leitores (incluindo-me entre eles) para o campo da historiografia. Neste sentido, cita Gramsci: [...] como é possível confundir, de boa-fé, uma linguagem polêmica com um princípio gnosiológico? (p. 22).

Embora sua argumentação me tenha alertado sobre a *impropriedade de tomar seu texto como historiográfica*, explicito abaixo o contexto e a “intenção” de meu texto — pelo menos no que consigo recuperar “dela” por meio de um *retomo reflexivo* sobre a minha tese de doutorado — na expectativa de evidenciar que, apesar do equívoco no tratamento que dei a seu texto, não houve má-fé na utilização que fiz dele.

Do meu ponto de vista, aquele texto desempenhou um importante papel na constituição de uma nova interpretação sobre a Escola Nova no Brasil, ainda que a intenção do autor não tenha sido produzir historiografia. Na época em que comecei a pesquisa sobre a presença de Paschoal Lemme entre os Pioneiros (final da década de 1980), dominava na área da educação um imaginário bastante negativo sobre o protagonismo político da Escola Nova no Brasil. Minha *intenção* (objetivo da pesquisa) então, era construir uma interpretação do mesmo movimento tomando como material empírico o testemunho/depoimento de Paschoal Lemme e as fontes históricas que o percurso por entre essas memórias fossem me sugerindo ou oferecendo. Na introdução do meu texto, que você conhece, explicito detalhadamente esse percurso, inclusive indicando a suposição inicial de que a Escola Nova no Brasil tivesse contribuído para inviabilizar uma efetiva democratização do ensino, fundamentada em boa parte na sua apresentação na 1ª CBE.

Do que consigo me lembrar, neste esforço de retorno reflexivo, o diálogo com o seu texto não estava claramente previsto ao iniciar a pesquisa, embora a sua análise da Escola Nova estivesse, conforme assinalai anteriormente, subjacente ao problema que suscitou a pesquisa; a importância do autor daquele texto no cenário educacional e, muito especialmente, a polêmica que levantara sobre o papel da Escola Nova não teriam como estar de fora do “idioma geral” do campo acadêmico à época em que comecei a desenvolver a minha pesquisa.

Na medida em que prosseguia no percurso com Lemme por entre as memórias dos Pioneiros, a interlocução com a memória de Fernando de Azevedo foi se tornando central para o entendimento de como se “forjara” um imaginário sobre o Movimento da Escola Nova no Brasil. Foi portanto a “força” da *memória-monumento* de Azevedo que me levou, no contexto de um outro imaginário sobre a Escola Nova, à metáfora *heróis-vilões*. O contraste, portanto, entre o imaginário sobre a Escola Nova nos dois momentos (década de 1930 e década de 1980) decorreu do próprio processo de construção do meu objeto de pesquisa.

O processo de desconstrução da memória-monumento de Azevedo foi um desdobramento necessário ao entendimento de como e por que se estaria fixando uma memória oposta àquela tão cuidadosamente urdida por Azevedo. Com este objetivo recorri aos textos e autores mais citados sobre o tema (Pioneiros e Escola Nova) na tentativa de reconstruir o itinerário de leituras que teriam contribuído para a construção de uma outra e emblemática leitura do movimento da Escola Nova no Brasil. Em meio a inúmeras hipóteses formuladas então, selecionei quatro autores e textos que me pareceram constituir os pilares mais importantes desta nova leitura do campo da educação sobre o significado histórico e político da Escola Nova, que se contrapunha marcadamente à leitura construída pelos Pioneiros (Paschoal Lemme, inclusive) sobre aquele movimento.

No item 1.3 de minha tese explico a minha leitura do seu texto, à época. Reafirmo hoje a minha convicção sobre a pertinência da correção que você faz àquela minha análise de seu texto de 1983: eu o questionava ali pela ótica da historiografia, desconhecendo portanto os desdobramentos do tratamento esquemático e polêmico que você explicitamente conferiu ao texto. A minha leitura, portanto, distorcia - involuntariamente reafirmo - a intenção do autor (você), apesar de a intenção do leitor (eu) ter sido explicitar as bases textuais da construção de uma “contra-memória” à memória-monumento de Azevedo.

Entretanto, ainda agora, nesta nova leitura que faço da minha tese (1992) e do seu texto de 1983 provocada por você, continuo convencida de que mesmo não tendo sido a intenção do autor (você) desenvolver uma análise historiográfica, o (seu) texto impactou fortemente a historiografia sobre o tema.

Com Eco (1993) partilho da opinião de que *entre a intenção do autor*

e o propósito do intérprete (leitor) existe a intenção do texto, servindo este (o texto), em última análise, como elemento controlador da superinterpretação dos textos.

Espero que estes rápidos comentários, motivados pelo seu *paper*, venham a contribuir para motivar o debate sobre as condições e os desafios do processo de produção do conhecimento e, sobretudo, sobre a importância da escuta e do debate acadêmico no processo de aperfeiçoamento da pesquisa.

Receba um grande e afetuoso abraço de quem sempre admirou a seriedade e a competência que têm marcado a sua presença no meio acadêmico.

Zaia Brandão



Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis (s.d.). *Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença.

AZEVEDO, Fernando de (1971). *História de minha vida*. Rio de Janeiro, José Olympio.

_____. (1973). *Figuras de meu convívio*. São Paulo, Duas Cidades.

BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1971). *L'École Capitaliste en France*. Paris, François Maspero.

BOLLNOW, Otto F. (1971). *Pedagogia e filosofia da existência*. Petrópolis, Vozes.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976). *Scholing in Capitalist America*. New York, Routledge & Kegan Paul.

BRANDÃO, Zaia (1999). *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista, EDUSF.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1989). "O novo, o velho, o perigoso: relendo a *Cultura Brasileira*", *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, pp. 23-25, nov.

- _____. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, EDUSF.
- CUNHA, Luiz Antônio (1994). "Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas". *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol. 20, n.1/2, pp. 132-150, jan.-dez.
- CUNHA, Marcus Vinicius (1995). *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas, Mercado de Letras.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (1985). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.
- FEDOSSIEV, P. N. (dir.) (1983). *Karl Marx - biografia*. Lisboa, Avante/Moscou, Progresso.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GOLDMANN, Lucien (1976). *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo, DIFEL.
- GRAMSCI, Antonio (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi, vol. II.
- _____. (1976). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRISONI, Dominique & MAGGIORI, Robert (1973). *Lire Gramsci*. Paris, Editions Universitaires.
- HOUAISS, Antônio (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- KLOË (pseudônimo de MELLO, Guiomar Namó) (1982). "Decálogo em defesa do ensino público". ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação, n. 5, p. 3.
- MARX, Karl (1968). *Manifesto do Partido Comunista*. 2. ed. São Paulo, Escriba.
- _____. (1973). *Contribuição para a Crítica da Economia Política*. Lisboa, Estampa.
- _____. (1974). *La ideologia alemana*. Montevideo, Pueblos Unidos/Barcelona, Grijalbo.
- _____. (1985). *A miséria da filosofia*. São Paulo, Global.
- _____. (s.d.). *A questão judaica*. Rio de Janeiro, Achiamé.

MATTELART, Armand (1976). *As multinacionais da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____. (s.d.). *Multinacionais e sistemas de comunicação*. São Paulo, Ciências Humanas.

MELLO, Guiomar Namó (1982). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

MENIN, Ovide (1996). “Encuentro Binacional ‘Escuela Nueva en Argentina y Brasil: estado del arte y perspectivas de investigación’”. In: GVIRTZ, Silvina (comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.

NUNES, Clarice, (1991). *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Tese (Doutorado) - PUC-Rio, Rio de Janeiro.

_____. (1992). “História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos”. *Teoria & Educação*, n. 6, pp. 151-182.

_____. (1996). “A Escola Nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo”. In: GVIRTZ, Silvina (comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.

_____. (2000). *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, EDUSF.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

SAVIANI, Dermeval (1980). “A filosofia da educação e o problema da inovação em educação”. In: GARCIA, Walter (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

_____. (1980a). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

_____. (1983a). *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

_____. (1983b). “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. *Revista Argentina de Educación*, n. 3, pp. 7-29.

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

_____. (1986a). “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. *Revista de la Educación del Pueblo*, n. 32, pp. 24-34.

_____. (1986b). “La teoría de la curvatura de la vara”. *Revista de la Educación del Pueblo*, n. 34, pp. 6-14.

_____. (1987a). “Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara”. *Revista Argentina de Educación*, n. 8, pp. 9-23.



- _____. (1987b). "Más allá de la curvatura de la vara". *Revista de la Educación del Pueblo*, n. 36, pp. 24-33.
- _____. (1988a). "Prefácio à 20ª edição". In: SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 20. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados.
- _____. (1988b). *Escuela y democracia*. Montevideo, Monte Sexto.
- _____. (1991). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Cortez; Livros do Tatu.
- _____. (2001). "Prefácio à 34ª edição". In: SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas, Autores Associados.
- SCHEFFLER, Israel (1974). *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva.
- SNYDERS, George (1977). *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Paris, Les Éd. du Scarabée (Tradução portuguesa: (1978). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. Lisboa, Livros Horizonte).
- TEDESCO, Juan Carlos (1981). "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina". In: UNESCO/CEPAL/PNUD. *El cambio educativo: situación y condiciones*. Informes Finales 2.
- XAVIER, Libânia Nacif (2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, EDUSF.
- Zanotti, LUÍS Jorge (1972). *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, Eudeba.



Sobre o autor

Dermeval Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse, no estado de São Paulo, em 25 de dezembro de 1943. Sua Certidão de Nascimento, porém, registra a data de 3 de fevereiro de 1944- cursou 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 de São Paulo, 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. E, 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 de São Paulo.

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, colaborando na implantação do curso de pedagogia.

Sua experiência internacional iniciou-se em dezembro de 1977 com um estágio de pesquisa no Institut d'Etude 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 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Buenos Aires, a disciplina teoría 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. (USA). 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-gradados 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

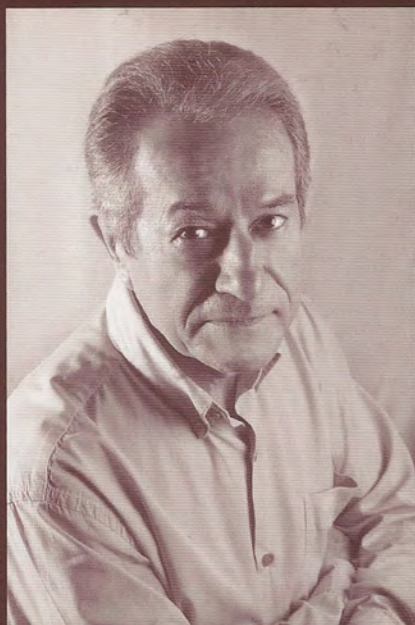
em Buenos Aires e na Universidade do Centro da Província de Buenos Aires, em Tandil, Argentina.

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; revista *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 Educacional*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); revista *Pro-Posições*, da Faculdade de Educação da UNICAMP; Revista *Semina*, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); 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 Ministério da Educação e recebeu da UNICAMP o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica.

Atualmente é professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do HISTEDBR.


(Fotografia: arquivo do autor.)



DERMEVAL SAVIANI

Formado em filosofia pela PUC-SP (1966), é doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação (Unicamp, 1986), tendo realizado "estágio sênior" na Itália em 1994-1995. De 1967 a 1970, lecionou nos cursos colegial e normal. Desde 1967, é professor no ensino superior. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 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, professor titular colaborador da USP (*campus* de Ribeirão Preto) e sócio-fundador da ANPED, CEDES, ANDE, CEDEC e SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), da qual foi o primeiro presidente. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da Unicamp o prêmio Zeferino Vaz de produção científica. Autor de grande número de trabalhos publicados, atualmente é professor emérito da Unicamp e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).





Esta edição especial comemora os 25 anos de lançamento do livro *Escola e democracia* que atingiu, também em 2008, a quadragésima edição.

Como está indicado no título, o eixo em torno do qual gira o conteúdo desta obra são as relações entre educação e democracia. Se é razoável supor que não se ensina democracia por meio de práticas antidemocráticas, nem por isso deve-se inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de preparação dos jovens para participação ativa na democratização da sociedade. Não se trata simplesmente de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Este implica uma desigualdade real (no ponto de partida) e uma igualdade possível (no ponto de chegada).

ISBN 978-85-7496-219-1



9 788574 962191

www.autoresassociados.com.br
edição comemorativa

AUTORES ASSOCIADOS 