

TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA - HEGEMÔNICAS NO BRASIL¹

Dermeval Saviani²

RESUMO: Do ponto de vista da relação da educação com a sociedade as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas “pedagogias hegemônicas” porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra - hegemônicas” porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente. Partindo dessa premissa este texto analisa as teorias pedagógicas contra-hegemônicas na história da educação brasileira abordando suas principais manifestações ao longo dos últimos 120 anos.

PALAVRA-CHAVE: Teoria da educação, pedagogia, educação brasileira, história da educação brasileira.

ABSTRACT: From the point of view of the relationship between education and society the pedagogical theories are divided in two big groups: those that try to guide education towards the preservation of the society in which it is inserted, keeping the existing order, and those that try to guide education with a focus on the transformation of society, positioning itself against the existing order. The former are called “hegemonic pedagogies” as, corresponding to the domineering interests, tend to hegemonize the educational field. The latter are called “counterhegemonic pedagogies”, as, corresponding to the dominated interest, seek to transform the prevailing order. From that premise this text analyzes the counterhegemonic pedagogical theories in the history of the Brazilian education, addressing its main manifestations throughout the last 120 years.

KEYWORDS: Theory of the education; pedagogy; Brazilian education; history of the Brazilian education.

¹ Este texto foi construído a partir do conteúdo desenvolvido no livro História das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2008a).

² Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do HISTEDBR.

³ Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do HISTEDBR

O tema deste artigo versa sobre as teorias pedagógicas na perspectiva da contra-hegemonia. Cabe, pois, preliminarmente esclarecer que, se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação. Mas não são teorias pedagógicas.

A partir desse entendimento podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário.

1. Pedagogias contra-hegemônicas na Primeira República

No que se refere ao movimento operário, cabe observar o seu desenvolvimento no decorrer da primeira república sob a égide das idéias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920.

As idéias socialistas já vinham circulando no país desde a segunda metade do século XIX, portanto, ainda sob o regime monárquico e escravocrata, tendo surgido jornais como *O socialista da Província do Rio de Janeiro*, lançado em 1845, e

livros como *O socialista*, de autoria do general José Abreu e Lima, publicado em Recife em 1855 (GHIRALDELLI JR, 1987:53-54). Essas idéias eram provenientes do movimento operário europeu, tendo por matriz teórica autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. A abertura para a participação popular na Assembléia Constituinte de 1891 ensejou a criação de “partidos operários” em 1890, desembocando na fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902. Os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino.

As idéias anarquistas no Brasil também remontam ao século XIX, havendo o registro de publicações como *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849. Surgiram, também, no ocaso do Império e início da República colônias anarquistas. Os quadros libertários provinham basicamente do fluxo imigratório e se expressavam por meio da criação de um número crescente de jornais, revistas, sindicatos livres e ligas operárias. A educação ocupava posição central e se expressava num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. Os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (GALLO e MORAES, 2005: 89-91) e os traduzia e divulgava na imprensa operária. Mas não ficavam apenas no estudo das idéias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, com destaque para as Escolas Modernas inspiradas em Francisco Ferrer, autor do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol, pelo crime de professar idéias libertárias. Após sua morte essas escolas proliferaram no Brasil, mas foram alvo de perseguição policial. A última delas teve suas portas fechadas em 1919.

A partir dos anos 20, com o desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi se dedicou à educação política e formação de quadros. Mas

não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica. Provavelmente isso se deveu à mudança de rumo do movimento revolucionário diante do fracasso das tentativas de revolução no Ocidente (em 1922, na Itália e em 1923, na Alemanha). Essa situação levou a III Internacional a afastar a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. A revolução adquiria, assim, um caráter nacional. Essa orientação foi assumida pelo Partido Comunista Brasileiro na forma da participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio do BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930, tendo liderado, em 1935, a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Está aí, talvez, uma possível explicação do por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira, estava dada pelo movimento escolanovista.

2. As pedagogias contra-hegemônicas na Era Vargas

Observa-se, pois, que a partir dos anos 30 no campo da esquerda, isto é, no âmbito das pedagogias do movimento operário, a corrente anarquista havia perdido bastante da força que tivera na República Velha. Isso se explica, por um lado, pelo refluxo do anarquismo diante do surgimento e ascensão do Partido Comunista Brasileiro impulsionado pelo advento da Revolução Soviética, como já se destacou; por outro lado, a iniciativa dos grupos dirigentes de transformar a questão social de caso de polícia em caso de política, enquadrando, pelas leis trabalhistas, o movimento operário nas regras do jogo de forças dominante, retirou muito do ímpeto mobilizador do anarcosindicalismo. Isso não significa que a pedagogia anarquista tenha desaparecido. Sua presença é atestada, por exemplo, pelo caso de Maria Lacerda de Moura. Nascida em Manhuaçu, Minas Gerais, em 16 de maio de 1887, concluiu o Curso Normal em Barbacena, em 1904. Começou imediatamente a lecionar na

própria Escola Normal de Barbacena, ao mesmo tempo em que desenvolvia trabalho social junto às mulheres e participava da Liga Contra o Analfabetismo. Adotou e passou a divulgar as idéias pedagógicas de Francisco Ferrer y Guardia. Transferindo-se para São Paulo, a par de ministrar aulas particulares, desenvolveu intensa atividade jornalística colaborando com a imprensa operária e anarquista nacional e internacional. Faleceu no Rio de Janeiro em 1945. Mas, num indício claro da forte penetração do ideário renovador, também Maria Lacerda de Moura publicou trabalhos de teor escolanovista. Igualmente João Penteadó, diretor da Escola Moderna n. 1, que funcionou de 1912 a 1919 primeiramente no bairro do Belenzinho, depois transferida para a Av. Celso Garcia no bairro do Braz, em São Paulo, teria trocado o nome para “Escola Nova” (GHIRALDELLI JR., 1991:123). Ainda no campo da esquerda cabe situar a posição particular ocupada por Paschoal Leme. Signatário do Manifesto de 1932 Paschoal Lemme, embora nunca se tenha filiado, esteve muito próximo do PCB, tendo aderido à Aliança Nacional Libertadora e desenvolvido uma concepção de base marxista. Essa concepção pode ser entrevista no “Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense”, denominado, em direta alusão ao Manifesto de 1932, “A reconstrução educacional do Estado do Rio de Janeiro”, cujo texto integral constitui o Anexo C do volume 4 de suas “Memórias” (LEMME, 2004:225-244). Esse documento foi redigido por ele com a colaboração, na revisão final, de Valério Konder, militante do Partido Comunista. O texto marca explícita e diretamente algumas diferenças em relação ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Quanto à formulação inicial do Manifesto de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, que, ao afirmar a precedência do “magnó problema da educação” considera que “nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”, o Manifesto de 1934, redigido por Paschoal Lemme, observa, com certa ironia:

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressista... complexo demais para ser entendido pelos governos...

E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou

sequer a perceber que lhe atiravam essa tábua de salvação... (LEMME, 2004: 230).

Nas conclusões considera que “a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista” (Idem, p. 243). Expressa, em seguida, a posição de que nessa sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, “qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva” (Idem, *Ibidem*). E retoma a ironia afirmando: “Escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga... belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato...” (Idem, p. 244), para declarar:

E é por isso mesmo que nós, dentro da nossa propaganda, não nos limitamos a uma revisão de métodos de ensino, nem ficamos na pregação das idéias doutrinárias que geraram esses métodos. Tivemos a coragem de dizer claro à sociedade fluminense que a renovação que propúnhamos estava muito mais fora da escola do que dentro da escola; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do estado do Rio (Idem, *Ibidem*).

Apesar de se posicionar, nesse Manifesto, de uma forma diferenciada, e mesmo crítica em relação ao Manifesto de 1932, esposando idéias que evidenciam sua aproximação da concepção marxista, Paschoal Lemme não se considerava “um estranho no ninho” entre os Pioneiros da Educação Nova. Respondendo a Zaia Brandão que o interpelou no decorrer da pesquisa que realizava para a sua tese de doutoramento, Lemme declarou que se sentia 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’”(BRANDÃO, 1999:12).

Esse entendimento de Paschoal Lemme parece em consonância com a visão do PCB que fazia convergir, ainda que por motivos e com objetivos distintos, marxistas e liberais em torno da necessidade de realização da revolução democrático-burguesa. Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no Manifesto dos Pioneiros, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda.

Abortada a mobilização da Aliança Nacional Libertadora, em 1935, o advento do Estado Novo não permitiu que vicejassem propostas pedagógicas de esquerda. Com a redemocratização, o campo educacional foi dominado pelas disputas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, polarizando-se entre liberais e a posição católica; nesse conflito as forças progressistas se alinharam em torno da posição liberal, não restando clima para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas, o que transparece no depoimento de Florestan Fernandes que, sendo socialista, foi forçado “a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo” (FERNANDES, 1960:220).

3. Pedagogias contra-hegemônicas sob a hegemonia produtivista (1960-2008)

A proposta contra-hegemônica que emerge na década de 1960 é a concepção pedagógica libertadora (SCOCUGLIA, 1999) formulada por Paulo Freire (1971 e 1976). Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).

Na década de 1970 a visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção. Emergem, aí, as teorias que chamei

de crítico-reprodutivistas que operam uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista. Nesse sentido, elas participam do movimento contra-hegemônico. No entanto, como já assinei, elas são teorias da educação e não teorias pedagógicas. Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dominados.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

No entanto, há dois aspectos que operaram como fatores limitativos: o primeiro se refere ao caráter da transição; o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas.

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República” em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem sócio-econômica.

Diversamente, conforme os interesses dominados, a transição só pode ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia “que assegure à massa popular dos

mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)” (FERNANDES, 1986: 89).

Nesse contexto as idéias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambigüidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas seria a expressão “pedagogias de esquerda” e não “pedagogia marxista ou revolucionária”: uma pedagogia “de esquerda”, com toda a vagueza “que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado” (SNYDERS, 1974:193).

Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das idéias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira tendência se inspirava principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a “teologia da libertação” e secundariamente nas idéias libertárias constitutivas da tradição anarquista. Em termos da conjuntura política a referência principal era dada pelo PT. Sua relação com a educação pública era marcada por ambigüidade, introduzindo-se a distinção entre público e estatal.

A segunda tendência encontrou na Revista da ANDE um canal de expressão e comunicação e aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o

marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. No que se refere à conjuntura política do país, a proximidade se dava principalmente com o PMDB e os partidos comunistas e secundariamente com o PT. A defesa intransigente da escola pública foi a marca distintiva dessa corrente.

Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias conheremônicas: a) pedagogias da “educação popular”; b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) pedagogia histórico-crítica. Abordemos sucintamente cada uma delas.

a) Pedagogias da “educação popular”

No quadro da primeira tendência as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejavam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas numa “comunidade dos destinos” (MOUNIER, 1970:125-150). Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando O PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção trasladou-se para a esfera estatal e escolar.

b) Pedagogias da prática

Ainda no âmbito da primeira tendência surgiram propostas de inspiração libertária, portanto em consonância com os princípios anarquistas. Estas geralmente se assumiam como “pedagogia da prática”.

A locução “pedagogia da prática” expressa uma tendência de inspiração libertária, isto é, em consonância com os princípios anarquistas, que, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalha com o conceito de classe. Para Oder José dos Santos o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS, 1985a: 23). Num primeiro momento esse saber se manifesta de forma imediata como prática individual. Cabe, pois, num segundo momento, ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “síntese de múltiplas determinações” que, “em última instância, é social, é de classe” (ibidem). Segue-se que “o ato pedagógico é, também, um ato político” (ibidem). Desloca-se o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social. Visando a atingir objetivos fixados livremente por ‘produtores associados’, “instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática” (ibidem). Criticando a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento, afirma-se que é preciso alterar radicalmente o eixo “transmissão-assimilação”, preconizando que “professores e alunos rompam com a atual organização do processo de trabalho pedagógico”, passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados’” (SANTOS, 1985b:7). Assim procedendo, cada escola será transformada “em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira” (ibidem.). Em sua tese para o concurso de professor titular da UFMG Oder denomina essa mesma orientação pedagógica de “pedagogia dos conflitos sociais” (SANTOS, 1991).

Nessa mesma perspectiva Miguel Arroyo critica a escola existente porque, proclamando a distribuição eqüitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as

classes subalternas que visa fazer delas “cidadãos e trabalhadores submissos” aos interesses burgueses (ARROYO, 1986:17). Entretanto, o problema não se resume à distribuição, mas se assenta no próprio processo de produção social, o que significa que a educação deve ser entendida, antes de tudo, como um processo de produção e não de inculcação. Portanto, para “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos” (ibidem, p. 17-18).

Maurício Tragtenberg, por sua vez, empreende a crítica da educação vigente, pondo em evidência as falsas identificações e as inversões que ela opera ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, à “razão burocrática”. E, evocando os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postula uma pedagogia antiburocrática fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade (TRAGTENBERG, 1980:82).

c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos

No quadro da segunda tendência situa-se a proposta formulada por José Carlos Libâneo com o nome de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, apresentada no livro “Democratização da escola pública”, publicado em 1985, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984.

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” se inspira diretamente em Snyders que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SNYDERS, 1978:309).

Assim, inspirando-se num autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. No entanto, nessa obra a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta mantém-se ainda nos limites da concepção liberal.

Nessa proposta pedagógica o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). Conseqüentemente, os métodos de ensino estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim sendo, os métodos não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenharão em relacionar a prática dos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Segue-se, pois, que a relação pedagógica entre professor e aluno acentuará as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata. Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual possa se apoiar; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada. No que se refere às manifestações na prática escolar, o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

d) Pedagogia histórico-crítica

As idéias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização se deu no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da

Revista da ANDE, em 1982 que, em 1983, veio a integrar o livro “Escola e democracia”. Este livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição (SAVIANI, 2006), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o 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. 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 com a “Escola Nova” procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo a abrir caminho para a formulação de uma alternativa superadora.

O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, 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.

Na seqüência foram sendo publicados alguns trabalhos que, em 1991, foram reunidos no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2005).

Na “Apresentação” dessa obra, redigida em 20 de janeiro de 1991, esclarecia-se que os estudos então publicados constituíam uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos.

Numa síntese bastante apertada pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é

entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

4. Conclusão

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por

parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado “consenso de Washington”, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo.

Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas se refletiu, também, no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas.

As “pedagogias da educação popular” perderam boa parte do vigor e entusiasmo que demonstravam na década de 1980. Provavelmente sua manifestação mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada “Escola Cidadã”, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos seus diretores, os professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (ROMÃO e GADOTTI, 1994). De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Como esclarece Romão num trabalho posterior, a referida proposta articula o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, o livro de Edgar Morin, “Sete saberes necessários à educação do futuro” e o livro de Paulo Freire, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente” (ROMÃO, 2002b). Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina de “pós-construtivismo” (GROSSI E BORDIN, 1993).

Do campo das “pedagogias da prática” emergiu, também em 1994, a “Escola Plural”, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Céres, que exerceu o cargo de secretária da educação do município de Belo Horizonte entre 1997 e 2000, a “Escola Plural” configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens

fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (CASTRO, 2000:7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do “Relatório Jacques Delors” (2006:89-102), também invocados pela “Escola cidadã”.

José Carlos Libâneo deu seqüência, na década de 1990, aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática não retomando, pelo menos de forma explícita, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Mas seu livro, “A democratização da escola pública”, no qual a proposta foi divulgada continuou sendo reeditado, tendo atingido, neste ano de 2008, a vigésima segunda edição.

Como o demonstram as sucessivas edições dos livros *Escola e democracia*, que se encontra na 40ª edição e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (10ª ed.), a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias. Além disso, vêm surgindo novos trabalhos desenvolvendo essa perspectiva pedagógica, entre os quais podemos citar, no campo da didática, João Luiz Gasparin (2002), *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006), *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*; na psicopedagogia, Suze Gomes Scalcon (2002), *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*; no ensino de ciências, César Sátiro dos Santos (2005), *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*; na educação matemática, Mara Sueli Simão Moraes, Élen Patrícia Alonso-Sahm, Elizabeth Mattiazzo-Cardia e Renata Ueno (2008), *Educação matemática e temas político-sociais*; e na área de educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005), *Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?*; Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins [Orgs.] (2007), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*; e Rita de Cássia Bastos Zuquiere (2007), *Ensino de ciências na educação infantil: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica*.

Enfim, registro que no glossário pedagógico que compõe a terceira parte do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado neste ano de 2008b, encontra-se uma súmula das teorias pedagógicas contra-hegemônicas apresentadas em 8 verbetes, a saber: pedagogia

socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica e manifestações correlatas como as pedagogias da prática, da educação popular e crítico-social dos conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia [Orgs.]. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** *Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, Alínea. 2007

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional** - *Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as históricas da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: EdUSF, 1999.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. “*Escola Plural: a função de uma utopia*”. In: **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd. 2000

DELORS, Jacques [Org.]. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10ª ed. São Paulo, Cortez / Brasília: MEC-UNESCO. 2006

FERNANDES, Florestan. “*Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional*”. In: BARROS, R.S.M. (Org.), **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Pioneira, 1960. p. 217-306.

FERNANDES, Florestan . **Nova República?** 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1986

GALLO, Silvio e MORAES, J.D. “*Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República*”. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. (Orgs.), **Histórias e memórias da educação no Brasil, v. III – Séc. XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. pp.87-99.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.