



Da Filosofia à História da Educação: Textos de José Luís Sanfelice

Lidiany Cristina de Oliveira Chianello
Sônia Aparecida Siquelli (Orgs.)

**Da Filosofia à História da Educação:
textos de José Luís Sanfelice**

Organização e Apresentação
Lidiany Cristina de Oliveira Chianello
Sônia Aparecida Siquelli

Da Filosofia à História da Educação:
textos de José Luís Sanfelice

Prefácio
Antonio Joaquim Severino

Textos selecionados por
José Luís Sanfelice


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lidiany Cristina de Oliveira Chianello; Sônia Aparecida Siquelli [Orgs.]

Da Filosofia à História da Educação: textos de José Luís Sanfelice. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 467p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-591-2 [Impresso]

978-65-5869-590-5 [Digital]

1. Filosofia da Educação. 2. História da Educação. 3. José Luís Sanfelice. 4. Teorias da Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

AO PROFESSOR, IN MEMORIAM

No menino,
o lampião, a rua de terra, os avós.
No jovem,
o seminário, a descoberta, a resistência.
No homem,
o filósofo, o educador, o mundo.
No educador,
o mestre, o humano, o tempo.
No tempo,
O sábio, o avô, o mestre.
No mestre,
O menino.

Lidiany Chianello

SUMÁRIO

CRONOLOGIA	11
PREFÁCIO	19
Antonio Joaquim Severino	
APRESENTAÇÃO	23
1. ENTREVISTAS	35
Sobre Sanfelice - 2020	35
Da Filosofia à História: uma educação em movimento - 2016	54
Marxismo e História da Educação - 2016	77
As Ditaduras matam, aprisionam, censuram e torturam - 2019	86
2. JUVENTUDE, RESISTÊNCIA NO SÉCULO XX	101
Breves reflexões sobre “juventude”, educação e globalização	101
A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar	111
Vandalismo ou Movimento Social? As jornadas de junho de 2013	132
Repressão e resistências no Brasil: Século XX	152
3. HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E INSTITUIÇÕES ESCOLARES	177
História e Historiografia de instituições escolares e das políticas educacionais	177
História das instituições escolares e Micro História	191
A ciência da História e a História da Educação	204

História, historiografia, políticas e práticas: o debate teórico metodológico atual	216
4. EPISTEMOLOGIA, TEORIAS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO	229
Epistemologia e Teorias da Educação	229
A pesquisa educacional no Brasil: impasses e desafios	240
Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos	249
5. NEOLIBERALISMO, INCLUSÃO E ESCOLA PÚBLICA	269
Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”	269
O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência	280
Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades	291
6. COMPROMISSO ÉTICO E FORMAÇÃO DOCENTE	311
Crise. Que Crise!	311
O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola	321
Formação docente e os desafios da profissão	328
O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História	335
Da Conferência Nacional de Educação ao Plano Nacional de Educação 2011-2020	352
A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização	371
Educação e sociedade: a relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior	379

Apontamentos pedagógicos sobre alienação, educação e trabalho	392
7. CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS E INTELECTUAIS	407
Há um pretexto: O Manifesto completa 150 anos	407
A contribuição de Eric Hobsbawm para com a produção do conhecimento histórico	423
Florestan Fernandes: um intelectual da educação	430
8. POSFÁCIO	449
Sônia Aparecida Siquelli	
9. PUBLICAÇÕES COMPLETAS	451
10. SOBRE AS ORGANIZADORAS	467

CRONOLOGIA

Período Atividade

25/07/1949. Nasce José Luís Sanfelice em São José do Rio Preto (SP).

1956-1960. Cursa o *primário* no Grupo Escolar Cardeal Leme, em São José do Rio Preto (SP).

1961. Após “exame de admissão”, inicia o *curso ginásial* no Seminário Menor “Nossa Senhora da Paz”, da Diocese de São José do Rio Preto, em regime de internato.

1962. Transfere-se para o Seminário Arquidiocesano “Maria Imaculada”, localizado em Brodowski (SP), pertencente à Arquidiocese de Ribeirão Preto (SP). Permanece aí, como interno, por mais cinco anos.

1964. Conclui o *curso ginásial*.

1965. Inicia o *curso clássico*, uma das modalidades do ensino médio da época. Após dois anos retira-se do Seminário e retorna à terra natal.

1967. Conclui o terceiro ano do *curso clássico* no Instituto de Educação “Monsenhor Gonçalves” e, concomitantemente, assiste as aulas do “cursinho” pré-vestibular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, atual IBILCE (UNESP) de São José do Rio Preto. Tem os primeiros contatos com o movimento estudantil fora da esfera da Igreja Católica (JEC e JUC).

1968. Ingressa no curso superior de Filosofia da Universidade Católica de Campinas – atual Pontifícia Universidade Católica de

Campinas – PUCCamp, após exame vestibular. Passa a residir na cidade de Americana (SP), pois, ao mesmo tempo, presta o Serviço Militar no Tiro de Guerra da cidade.

1969. Cumprido o Serviço Militar, muda-se para Campinas (SP) e vivencia fortemente o Movimento Estudantil daquele momento. Começa a lecionar no *Curso de Madureza “Bonfim”*, uma iniciativa da paróquia da Igreja Católica, no bairro que leva o mesmo nome.

1970. A Universidade Católica de Campinas passa por grave crise institucional. Transfere-se para São Paulo – capital. Em 1971, conclui o curso *de bacharel e licenciado em Filosofia* na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUCSP.

1970-71. É contrato como professor de História Geral no *Curso de Madureza “Eclético”*.

1972. Realiza estágio na Associação Pedagógica “Rodolf Steiner”, pedagogia Waldorf, Escola “Higienópolis”, em São Paulo.

1973. Ingressa no Mestrado em Educação-Filosofia da Educação- da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1973-75. Trabalha como professor de História Geral e História do Brasil no *Colégio Supletivo “José Bonifácio”* e passa a exercer várias atividades docentes concomitantes, em cidades distantes, e sempre como professor hora-aula de diferentes disciplinas.

1974. Obtém o Registro de habilitação em Filosofia para o 2 Grau, História e Estudos Sociais para o primeiro e segundo graus junto ao MEC.

1974-78. Inicia o magistério no Ensino Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, lotado no Centro Pedagógico de

Dourados - CPD, como professor de Filosofia da Educação e Filosofia da História nas licenciaturas. Atua nos Projetos de Cursos de *Licenciaturas Curtas Parceladas* para Formação de Professores em Ponta-Porã, Glória de Dourados e Aparecida do Taboado (MT). A UEMT era a universidade do Estado de Mato Grosso ainda uno. O CPD, após a divisão do Estado integrou a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - como Centro Universitário de Dourados. Foi desmembrado da UFMS para dar origem à Universidade Federal da Grande Dourados – UFDG. Em 1993 foi criada também a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, com a reitoria localizada na cidade de Dourados (MS).

1977. É aprovado em Concurso Público Federal para Técnico em Assuntos Educacionais. Não exerce a função. Coordena o Corpo Diretivo criador da *Revista Textos*, órgão oficial de publicação do Centro Pedagógico de Dourados.

1978-79. Atua como professor de *Estudos Sociais* na EEPG “Dom José Gaspar”, Ribeirão Pires (SP).

1978. É registrado no Ministério do Trabalho como professor licenciado em Filosofia, História e Estudos Sociais e, como professor *Magistério Superior* nas disciplinas Filosofia da História, Filosofia da Educação e História da Educação. Neste ano, conclui o Mestrado em Educação (Filosofia da Educação) apresentando a dissertação “Educação brasileira contemporânea: da necessidade de uma prática educacional discriminatória à impossibilidade de uma educação igual para todos”.

1979. Ingressa no doutorado em Educação (Filosofia da Educação) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1981. Inicia a carreira docente na Universidade Estadual de Campinas, como professor de História da Educação Brasileira, contrato em Regime de Turno Completo, 22 horas semanais.

1974-82. Trabalha como professor de Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação e História da Educação no curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras - Organização Educacional de Ribeirão Pires (SP).

1978-82. Ministra as disciplinas Filosofia Social e Ética na Faculdade de Serviço Social de Santos (SP), da Sociedade Visconde de São Leopoldo.

1979-81. É professor de Política no curso de Ciências Sociais da Fundação Valeparaibana de Ensino em São José dos Campos SP.

1980-81. Atua como professor de Cultura brasileira no curso de Comunicação Social da Faculdade de Comunicação da Sociedade Visconde de São Leopoldo em Santos -SP.

1980-82. Leciona Introdução à Filosofia no curso de Filosofia no Instituto Educacional Seminário Paulopolitano, em São Paulo (SP).

1980-2002. No transcorrer do período, ministra as disciplinas História da Educação, História da Educação Brasileira e Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, A especificidade do trabalho pedagógico, História e Historiografia brasileira, Filosofia da Educação e Pensamento Histórico e Educação, em cursos de especialização, como colaborador ou por convênio, nas instituições PUCSP, Universidade Federal de Uberlândia (MG), Fundação Municipal de Poços de Caldas (MG) e Universidade do Contestado (SC).

1982. Participa da equipe técnica da Fundação CENAFORD junto à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte em trabalho participativo de crítica e reconstrução do processo de definição de necessidades do ensino de segundo grau.

1982-83. Leciona Prática de Ensino de Filosofia no curso de Filosofia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília -SP.

1982-85. Assume as disciplinas Filosofia Política e História da Filosofia Contemporânea no curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

1982-85. Torna-se docente da disciplina História da Educação Brasileira no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em 1984 é aprovado no cargo de Professor Assistente-Mestre no Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação.

1983-85. Torna-se docente em História da Filosofia Contemporânea e Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema. São Paulo (SP).

1985. Conclui o Doutorado em Educação (Filosofia da Educação) na PUCSP, defendendo a tese: “Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964”.

1986. Publica a primeira edição do livro “Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964”.

1986. Participa da Comissão encarregada de planejar a habilitação do Curso de Pedagogia (UNICAMP/FE) para formar o professor de “Deficientes Mentais”.

1986-88. Exerce a *Coordenação Executiva* do Convênio UNICAMP/CENP/SE destinado à “Atualização e aperfeiçoamento de Docentes e Especialistas de Educação integrantes do Quadro de Magistério Público do Estado de São Paulo”.

1987-2004. Devido à vários convênios, atua como docente em cursos de Pós-Graduação de instituições que, na maioria das vezes, estavam implantando as suas atividades de *stricto sensu*. Leciona Fundamentos Teóricos da Educação, Metodologia da Filosofia: as grandes linhas da epistemologia contemporânea (módulo marxismo), Materialismo Histórico, História da Educação brasileira, Fundamentos Históricos da Educação brasileira, Ciência e método, Evolução da Educação brasileira, Política educacional, Metodologia da História, Universidade: visão histórica e política institucional, Sociedade brasileira e educação, Teoria e epistemologia na pesquisa científica, Epistemologia e educação, A pesquisa em educação na abordagem marxista, Sistemas filosóficos e implicações para a pesquisa em Ciências Humanas e Fundamentos e procedimentos de pesquisa em educação. As instituições visitadas foram: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Escola de Enfermagem da USP-Ribeirão Preto, Universidade Federal de Uberlândia (MG), Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual do Centro Oeste (PR), Universidade Federal de Santa Maria (RS), Universidade Católica D. Bosco (MS), Universidade de Sorocaba (SP), Universidade do Contestado (SC), Centro Universitário Salesiano (SP) e UNESP -campus de Presidente Prudente (SP).

1988. Assessora a Comissão do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para elaboração de material subsidiário à Política de Expansão do Ensino Superior e à Lei de Diretrizes e Bases.

1988. Torna-se membro da Comissão Especial responsável pela organização da habilitação “Formação de Professores para Educação Especial: deficiência mental” na UNICAMP/FE. Ministra a Disciplina Cultura e Educação no Mestrado em Educação da PUC – Chile, sede Villarrica, como convidado do Convênio PUCCAMP-PUC-Chile.

1988-90. Exerce a função de *Diretor Associado* da Faculdade de Educação da UNICAMP, após processo de consulta à comunidade.

1989. Ministra a Disciplina Epistemologia Contemporânea no Mestrado em Educação da PUC-Chile, sede Villarrica, como convidado do Convênio PUCCAMP- PUC-Chile.

1990-92. Torna-se *Diretor* designado da Faculdade de Educação da UNICAMP por impedimento do titular do cargo. Executa o convênio UNICAMP/FE e a Cortez Editora Livraria Ltda para a edição da *Revista Proposições* da FE, criada naquela gestão.

1992-96. Exerce um novo mandato de *Diretor* da Faculdade de Educação da UNICAMP, após processo de consulta à comunidade.

1996-98. Dentre outras funções burocráticas exercidas no período, destaca-se a de *Coordenador Adjunto* da Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP.

1996-98. No âmbito do convênio UNICAMP/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, campus de Tandil (Ar), ofereceu a disciplina Metodologia da História para os cursos de Mestrado e Doutorado.

1998. Em forma de colaboração institucional, atua na estruturação do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO.

2001. Obtém o título de Professor *Livre Docente* na UNICAMP, após concurso de títulos, provas e Memorial da produção científica, artística, técnica, cultural e didática. Área: História da Educação.

2001. Atua como avaliador externo de seleção de artigos do Anuário de la Sociedad de Historia de la Educación (SAHE), Buenos Aires- AR.

2002. Recebe o *Prêmio de Reconhecimento Acadêmico “Zeferino Vaz”* concedido Pela Universidade Estadual de Campinas.

2005. É aprovado para o cargo de *Professor Titular* da UNICAMP na área de concentração História da Educação.

2012. Aposenta-se como Professor Titular da UNICAMP, mas se manteve Professor Colaborador. Em trinta e um anos na Faculdade de Educação da UNICAMP, oferece disciplinas na graduação, na especialização, na extensão, no Mestrado e Doutorado. A História da Educação brasileira e as disciplinas afins foram as mais ofertadas. Orientou alunos em todos os níveis de formação e com destaque para os mais de sessenta mestres, aproximadamente quarenta doutores e uma dezena de doutores supervisionados em pós-doc.

2013-14. Participa como docente e orientador do Programa DINTER/UNICAMP/FE/UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará) e também colabora como conferencista do seu Mestrado em Educação.

2014-2019. Coordena o Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí em Pouso Alegre (MG) e participa da equipe fundadora da Revista eletrônica *Argumentos Pró-educação* da qual foi o Editor Chefe.

01/04/2021. Falece José Luís Sanfelice em Campinas, SP.

PREFÁCIO

Foi com grande satisfação que aceitei o honroso convite para escrever o prefácio deste alentado livro que recolhe textos produzidos e publicados por José Luís Sanfelice, ao longo de sua trajetória acadêmica e intelectual. A satisfação não deriva apenas do fato de apresentar ao público uma obra de inegável valor e um excelente trabalho de resgate e sistematização de uma reflexão muito relevante, esta que foi desenvolvida por ele e que agora, ganha unidade numa única obra, tornando-se muito mais acessível aos que contam em aproveitar de suas ricas contribuições de historiador e filósofo da educação brasileira.

Minha satisfação deriva também da longa amizade e parceria que tive com ele, iniciadas desde o fim da década de 1960, quando foi meu aluno na graduação em Filosofia, na PUCSP, e que avançaram, nas décadas seguintes, nos cursos de Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação, na mesma Universidade. Ao longo desse tempo de formação como no decorrer de sua atuação profissional, no Mato Grosso e depois em Campinas, sempre mantivemos alguma forma de contato, pois, ainda que à distância, acompanhava sua carreira, trabalhava seus textos em minhas aulas, conversávamos nos eventos científicos da área. Quero integrar-me assim ao propósito de participar da merecida homenagem a esse dedicado educador brasileiro, representada pela iniciativa de organização e lançamento deste livro.

Sanfelice já é certamente bem conhecido por todos que se preocupam com a problemática educacional do país; por isso, não precisa de maiores apresentações, dadas a sua presença nos mais diversos rincões deste país, a repercussão de suas atuações na gestão da educação bem como a divulgação de seus múltiplos escritos. No entanto, este livro, além de dar acesso a uma visão orgânica do conjunto de seu pensamento, traz em sua abertura,

várias de suas substantivas entrevistas, mediante as quais os leitores, sobretudo aqueles das gerações mais novas, poderão conhecer, de forma mais densa, não só sua trajetória pessoal, com destaque para sua militância política, com seu intrépido compromisso com as causas da educação pública, da liberdade e da luta pela emancipação da sociedade brasileira, mas também o retrato fiel da realidade social e política desta sociedade. A consistência e a coerência na defesa de suas ideias testemunham a continuidade desse seu engajamento teórico e prático.

O livro é composto por uma significativa amostra de textos mais recentes do autor, publicados sobretudo nas duas últimas décadas, portadores do pensamento amadurecido, que expressam suas análises e reflexões críticas sobre situações, fatos e posicionamentos relacionados à realidade educacional do país. Aí se encontram então expostos, com clareza, rigor e sempre cuidadosamente documentadas, suas análises e reflexões sobre a juventude universitária, seu papel na resistência à repressão dos tempos da ditadura, a discussão dos desafios e impasses da pesquisa educacional no país, ressaltando a exigência de seu embasamento epistemológico, os compromissos éticos e políticos do pesquisador e do educador, as relações entre sociedade e educação, sua cerrada crítica aos vieses da alegada pós-modernidade na teoria e na prática político-educacionais.

O conjunto dos estudos ora organizados nesta seleta propiciará aos leitores também o resgate e o acompanhamento dos rumos seguidos pela vida político-social de nosso país, dando dela um retrato fiel das dificuldades e obstáculos enfrentados pela sociedade brasileira, suas frustrações, mas também suas esperanças, nestes últimos tempos. O pensamento de Sanfelice nunca se desvincula do contexto sociopolítico do país, seja em decorrência das exigências intrínsecas de seu paradigma teórico, seja pela sua preocupação com a realidade concreta em que se encontra, seja ainda pela atenta perspicácia às interpelações da vida real. Como já assinalei acima, chama a atenção a coerência epistemológica de seu pensamento, como bem se evidencia nesta

obra. Fiel às premissas filosóficas e políticas do materialismo histórico, paradigma que sustentou sua formação, Sanfelice se tornou um historiador filósofo da educação brasileira. Como historiador, foi um atento observador de nossa realidade social, elaborando uma sempre uma criteriosa análise da experiência educacional de nosso país, cumprindo as exigências epistêmicas da abordagem histórica, a partir da qual fez também suas sínteses reflexivas sobre o sentido dessa experiência, em suas diferentes manifestações. Pois o olhar da Filosofia da Educação busca construir o sentido da educação no contexto do sentido da existência concreta dos homens, uma vez que que essa existência se caracteriza como existência fundamentalmente histórica e social. Sem dúvida, não há mesmo como separar as compreensões filosófica e histórica da educação, pois elas são intrinsecamente vinculadas, mas é sempre muito significativo quando suas expressões ocorrem assim explicitamente articuladas, como podemos ver no pensamento de nosso homenageado.

Entendo que o trabalho de síntese que a Filosofia da Educação se propõe, pressupõe o trabalho de análise da História da Educação, sendo que este, por sua vez, tem seu poder explicativo enriquecido, quando impregnado por aquele.

Em sua lide acadêmica, dedicou-se com compromisso e muita entrega à docência, à pesquisa e a atividades de extensão, demonstrando sempre grande solidariedade humana. Desse rigoroso profissionalismo, é testemunho sua respeitável produção científica, como podemos aquilatar já pela amostra da mesma, contida neste livro. Além da qualidade epistemológica de seus escritos, sua produção nos desvela uma grande capacidade de observação perspicaz e permanente às particularidades da existência histórica da sociedade brasileira. Daí a riqueza de sua trajetória, marcada por um diálogo crítico com o contexto histórico em que se desdobrou sua jornada. Também cabe registrar a grande sensibilidade estética de sua escrita, que se expressa pela qualidade literária da mesma, particularmente nas contínuas referências à

música e ao teatro. A letra das músicas sempre servindo de poderosa mediação expressiva.

Gostaria de ressaltar ainda a grande paciência histórica de Sanfelice para enfrentar os desafios existenciais, da qual deriva, também sua enorme capacidade de ouvir o contraditório, sua capacidade de diálogo com aqueles que compartilham posições diferentes, mesmo antagônicas, sem abrir mão de suas posições teóricas e ideológicas. A disponibilização destes seus textos é mais uma manifestação de sua abertura ao diálogo.

Sem dúvida, nós, leitores, encontraremos nestas páginas a mensagem autêntica, vibrante e sincera de um pensador cuja opção pela história da educação não acarretou um afastamento da filosofia da educação. Manteve um incisivo apreço pela filosofia, tanto na teoria como na prática, em seu modo de pensar e de participar da experiência educacional brasileira.

Antonio Joaquim Severino
Março de 2021

APRESENTAÇÃO

À medida que a escrita tomava forma, convergia inevitavelmente ao seu encontro a imagem que tanto admirava quem pode compartilhar, de modo breve ou em um tempo maior, o cotidiano acadêmico com o autor destes artigos reunidos. A última porta do corredor do Departamento de Filosofia e História da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sempre aberta, por onde passavam alunos, orientandos e colegas de trabalho, e que havia se tornado um espaço de reflexões, embates de ideias e, principalmente, de colaboração, expressa, antes de tudo, o educador e pesquisador sempre atento ao diálogo e comprometido com as questões educacionais do seu tempo.

Seus escritos, comportando diversas temáticas no campo da História e Filosofia da Educação, traduzem os embates que a educação brasileira tem vivenciado, desde anos 1960 até os dias atuais, perpassando pelo período da Ditadura Civil-Militar, pelos movimentos da sociedade civil organizada e a repressão por parte do Estado a estes movimentos, pela inclusão educacional, pelos debates historiográficos e epistemológicos no campo da pesquisa em educação, além de reflexões sobre a educação brasileira e escola pública no contexto da globalização e do neoliberalismo.

Um professor, um pesquisador e um intelectual da grandiosidade humana, como José Luis Sanfelice, nos acolhe e nos inquieta, ao mesmo tempo, sobremodo pela maneira instigadora e serena como professor, orientador e supervisor de estudos e pesquisas. Além disso, apresenta-nos o debate e os problemas das questões da História da Educação Brasileira ao mesmo tempo em que ousa nos levar à compreensão da educação pelo estudo de instituições escolares, com uma visão crítica da política educacional brasileira, que ora faz com que a educação avance, ora retroaja, como bem nos lembra do professor Cury (2014).

Um acadêmico completo, desde sua formação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Puc/SP, forjando-se em base materialista e histórica em sua leitura da sociedade e da educação. Como professor em exercício em instituições públicas e privadas de Educação Básica e de Ensino Superior, pela sua passagem frutífera na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, concomitantemente, ocupando cargos de coordenação e direção.

Ao pensarmos nas possibilidades de introdução desta coletânea, buscávamos as que mais evidenciassem a marcante trajetória acadêmica e profissional de José Luís Sanfelice e que expressassem o significado de sua contribuição para a História da Educação brasileira ao longo de mais de quarenta anos de palestras, aulas, debates, participações em bancas examinadoras, congressos, publicações de artigos, livros, entrevistas, entre inúmeras outras atividades.

Sua trajetória aqui construída exigiu que fizéssemos recortes em sua extensa bibliografia, por observarmos a resistência como categoria humana e histórica em sua produção. O tempo passou, a sociedade brasileira se transformou e aqueles que pensaram, escolheram e agiram, ora no embate contra governos ditatoriais, ora na luta pelo espaço democrático, perceberam que o ato de resistência marca a obra de Sanfelice como exemplo expresso em sua produção acadêmica, destacando a defesa da escola pública brasileira.

O professor Evaldo Vieira (1986, p. 9), seu professor e orientador de doutorado, nos anos 80 do século passado, na autoria da apresentação de sua obra “Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64”, chama atenção para a dificuldade do historiador de registrar/escrever, devido à difícil localização das fontes, referindo-se ao período da ditadura civil-militar dos anos 60/70 e 80, quanto às fontes da União Nacional dos Estudantes (UNE), mas sobressalta que Sanfelice consegue, ao ir às fontes históricas de pesquisa, sobressaltar de forma crítica “[...] o céu e o inferno das ideologias [...]”, como forma de compreensão do movimento histórico brasileiro.

O processo de seleção e reunião dos artigos presentes nesta coletânea não se constituiu em tarefa simples, ao contrário, difícilíssima,

considerando a extensa produção de José Luís Sanfelice, que pode ser consultada ao final da obra. Mas o leitor deve se perguntar: “por que esta seleção de artigos? Como se deu este processo?”.

Tomando de empréstimo as definições de Ítalo Calvino (2007) sobre o que leva um livro clássico a ser definido como tal, podemos dizer, transpondo para o universo das publicações científicas, que clássicos são aqueles em que “toda releitura [...] é uma leitura de descoberta como a primeira” (p. 2007, p. 11). Desse modo, aos leitores que já acompanham os escritos de José Luís Sanfelice, quanto aos novos que tomarão contato pela primeira vez com estes nesta coletânea, encontrarão temáticas consideradas imprescindíveis para a compreensão dos problemas educacionais brasileiros na contemporaneidade.

Convém acrescentar que o próprio autor nos orientou quanto às possibilidades de organização do livro. Os textos publicados entre 1990 e 2019 tiveram como fio condutor os nexos da trajetória de Sanfelice enquanto sujeito histórico de seu tempo e dos diálogos que travou no campo educacional, destacando a centralidade do aporte teórico marxista tanto para uma leitura crítica dos contextos vividos e temáticas que se apresentavam, quanto para as possibilidades de superação dos limites interpostos pelo capitalismo a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Em suas palavras na entrevista que nos concedeu: “os marxistas, movidos pelas suas convicções teórico-metodológicas assentadas numa concepção científica da história, também desejam mudar o mundo, construir uma sociedade justa, igualitária, qualitativamente superior [...]”.

Em um país cuja história é diuturnamente esquecida e os problemas educacionais são apresentados cotidianamente, a partir da ideologia neoliberal, que apregoa pelos mais diversos veículos de comunicação, não haver outros caminhos que não os da restrição, interdições e privatizações, acreditamos que a profundidade das reflexões que abrangem esta coletânea de artigos se constitui em uma referência para pesquisadores, educadores e

para o público, em geral, interessados na construção de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa.

NA CONSTRUÇÃO DA APRESENTAÇÃO,
instigadas pela trajetória de formação e produção intelectual de Sanfelice, optamos por destacar algumas indagações voltadas para três entrevistas e vinte cinco artigos publicados, originalmente, em diversas revistas científicas e uma entrevista realizada pelas organizadoras do livro, no ano de 2020, inédita aos seus leitores.

EM ENTREVISTAS,
José Luís Sanfelice articula suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, no contexto histórico do Brasil, dos anos de 1940 aos chamados anos de chumbo, vividos durante a Ditadura Civil-Militar, com destaque para a sua formação nos seminários, mestrado e doutorado na PUC-Campinas e PUC- São Paulo, respectivamente, apresentando detalhes de sua tese de doutorado e posterior publicação do livro sobre a União Nacional dos Estudantes nas principais questões educacionais do período.

EM JUVENTUDE, RESISTÊNCIA NO SÉCULO XX,
reúne textos que tecem importantes contribuições e reflexões sobre o conceito de juventude na sociedade capitalista globalizada e sobre os movimentos sociais e de contestação mais recentes, não só como as Jornadas de Junho de 2013, bem como a repressão por parte do Estado e as possibilidades de resistências da sociedade, a partir de uma análise histórica.

EM HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E INSTITUIÇÕES
ESCOLARES,
apresenta um conjunto de textos dedicados ao campo de estudos da História da Educação e da História das Instituições Escolares, abarcando uma análise da formação destes campos de pesquisas, além do debate teórico-metodológico com a Micro-

História, sua contextualização e seus reflexos na História da Educação. Ademais, analisa as condições de elaboração e divulgação de pesquisas em educação na atualidade e a conjuntura em que o pesquisador se insere, frente ao chamado “produtivismo acadêmico”. As reflexões que encerram este conjunto de artigos apontam para o compromisso do historiador com a teoria da História frente aos usos sociais do passado na pós-modernidade e dos perigos da conversão da História em ideologia.

EM EPISTEMOLOGIA, TEORIAS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO,

recorre à necessidade de se fazer compreender, a partir da reflexão filosófica, ao conceituar os termos Epistemologia e Teoria do Conhecimento, de questionamentos que perpassam toda história da humanidade, como: qual a relação da Epistemologia e a Teoria da Educação? Para esta abordagem, recorre aos significados postos nos dicionários de Filosofia e nas correntes filosóficas ao longo da História. Depara-se em sua investigação que Epistemologia leva ao termo Conhecimento, aquele mesmo cunhado dos gregos aos dias atuais, na perspectiva da cultura ocidental. Concebe que as grandes questões desta cultura, desde os mais remotos tempos, historicamente, são resolvidas pela *praxis* humana coletiva, e a Teoria da Educação como uma construção intelectual da Filosofia com outras áreas do conhecimento. Conclui-se, logo, sua reflexão recorrendo ao estudo de Sucholdoski em sua obra “A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas” para afirmar que o importante é possibilitar aos seres humanos condições materiais e de formação educacional, pois acredita ser a base para “criação da essência humana.”

Na abordagem dos desafios e impasses da pesquisa educacional, no Brasil, afirma que se tornou inoportuno discutir epistemologia e os estudos nesta área, devido ao relativismo radicalizado que tomou conta do cenário dos fundamentos da pesquisa educacional. Isto, em sua opinião, devido aos movimentos da globalização econômica e a forma de reorganização

do trabalho produtivo, em nível mundial, no mundo da pesquisa e da educação escolar. Os desafios do conhecimento científico são os da instrumentalização teórica e metodológica do objeto. Os textos científicos perdem espaço para textos em que o autor materializa a despolitização das consciências e das ações, em detrimento do fazer e da escrita científica.

E, por último, em sua produção sobre os embasamentos científicos filosóficos da dialética e pesquisa, vincula a dialética, no contexto da modernidade, ou que designa como nova dialética, à hegeliana e marxista. Ademais, retoma o termo dialético no pensamento de filósofos antigos, da Idade Média, até se deparar com a crise destes modelos na modernidade, mostra a transição do termo dialética da visão hegeliana à inversão marxista e afirma que Marx cunhou outro conceito para dialética diferentemente de Hegel. Outrossim, tece na coerência do texto a retomada histórica filosófica deste conceito para concluir e privilegiar a metodologia histórica dialética na compreensão das relações constituídas do homem com a natureza e consigo mesmo, no veio de sua História.

EM NEOLIBERALISMO, INCLUSÃO E ESCOLA PÚBLICA, apresenta três artigos voltados à educação inclusiva a partir de conferências e seminários proferidos pelo autor durante a sua trajetória acadêmica. Estes acompanham os diversos movimentos na luta pela inclusão educacional no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, período em que se ampliou o debate sobre a temática pela Conferência Mundial da Educação Especial de 1994, expressa na Declaração de Salamanca, apresentando diretrizes para a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva. Sanfelice analisa os limites e os desafios que se colocam frente a estas políticas em uma sociedade capitalista, marcada pela desigualdade social e educacional.

EM COMPROMISSO ÉTICO E FORMAÇÃO DOCENTE, reúne seis textos para forjar e oportunizar ao leitor um conhecimento, uma reflexão e uma possibilidade de discussão

acerca do conceito de *crise no contexto* de uma cultura que se depara com este termo desde sua configuração pós invasão “civilizatória” europeia. Nega, em relação às afirmativas sobre crise em educação de forma generalizante, que estamos e nos encontramos sempre inseridos em uma, seja qual for sua natureza. Nega ainda a ideia de crise enquanto algo que imobiliza as ações do homem em sua formação e história, pois atribui àqueles que entendem a crise geral da educação por se basearem em uma leitura mais política do que científica do real. Questiona também se a crise é um privilégio da educação ou se a educação no Brasil sempre esteve em crise e afirma que a crise tomada de forma generalizada reflete às crises em todas as esferas que compõem a sociedade e não só a educação. Aliás, só concorda com a crise na educação se haver de fato a crise na sociedade, que, de forma contraditória, reconhece a necessidade da educação nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, exterminam as crianças e populações mais carentes e discriminadas.

Em “O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola” Sanfelice enfoca a relação da escola com o Estado na conjuntura da virada do século XX para XXI, o papel e a importância da escola pública na constituição de uma nova consciência ética frente à sociedade neoliberal, que designa o papel da escola à formação alienada do educando ao mercado, impossibilitando-a de qualquer autonomia ao implementar políticas educacionais, que dos fins sociais migrou-se para os fins econômicos.

Ao abordar a “Formação docente e os desafios da profissão”, inicia sua abordagem do lugar das transformações em todos os níveis da educação e, conseqüentemente, na formação e na constituição do profissional docente para este novo século. Aponta que a formação do professor tem sido foco das pesquisas justamente por este contexto de transformações econômicas que provocam, ora o que a sociedade exige da educação escolar, a formação para o trabalho alienado, ora a resistência a estas transformações como forma de oposição à realidade da forma em que se apresenta. Coloca também o desafio para os que investigam

e vivem a formação docente, o pensar coletivo para os desafios inusitados e próprios destes novos tempos.

Ao se reportar à defesa da escola pública, em um dentre tantos outros textos que Sanfelice produziu, o “Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História” refere-se à dedicação dos pesquisadores da área em focar o movimento que este manifesto causou na defesa pela escola pública, a partir dos anos 30 do século XX. Ressalta que o desenvolvimento que a sociedade brasileira vivencia, a partir destes anos, leva-a transformações infraestruturais e, com isso, vislumbra a necessidade de transformar e/ou cuidar do acesso de parte da população a superestrutura, conseqüentemente, à educação escolar pública, o que caracterizou não só um período de modernização social, mas também desenvolvimentista, do ponto de vista das estruturas que compõem a materialidade da sociedade urbana. Para isso, a educação escolar pública se vê na exigência de se pensar que homem e que cidadão esta sociedade espera que a escola pública venha forjar. Sanfelice afirma que, através do conhecimento de que a História nos ensina, vislumbra a partir deste questionamento, que o cidadão o qual se espera que a educação pública forme seja o que melhor se adapte à sociedade capitalista e ao sistema de produção alienada.

EM CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS E INTELECTUAIS, apresenta caminhos e possibilidades de resistência no campo da educação frente ao contexto do neoliberalismo. O primeiro, ao expor e desnudar as chamadas pedagogias das competências e sua correspondência epistemológica alinhada às bases do capitalismo globalizado; o segundo por apresentar uma importante análise da relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior pela ótica de uma formação qualitativa e valorização dos professores expressa pelo documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE - de 2010. Por fim, ao discutir o conceito de alienação, a partir da leitura histórica da condição concreta do trabalhador, Sanfelice aponta para as possibilidades de superação da alienação que se manifestam em diversos domínios da sociedade contemporânea.

OS 150 ANOS DO MANIFESTO, ERIC HOBSBAWM E
FLORESTAN FERNANDES: CONTRIBUIÇÕES,

encerram a organização de seus textos nesta coletânea reunindo três produções, uma de um acontecimento histórico e duas outras de estudiosos, um da História e outro de um cientista, político e professor brasileiro. Ambos pensadores marcantes da visão histórica e dialética do homem, cada qual em seu contexto temporal, usando do próprio vocabulário de Sanfelice para revisitar paradigmas tidos como ultrapassados pelos pós-modernos, na compreensão do real atual. O ideário posto no Manifesto, exatamente ao complementar 150 anos, em sua opinião, ainda responde às questões atuais da educação e da sociedade brasileira. Argumenta para isso, com análises de Marx a Manacorda, e conclui que os problemas postos nas teorias para pensar o real são, também, práticos.

No texto sobre Eric Hobsbawm quanto à produção de conhecimento diante dos conflitos do século XXI, que, no entendimento do historiador, os jovens estudiosos do campo da História se viam lançados em escolas com diferenças ideológicas e políticas, mas que ambos lutavam contra o Positivismo no campo. Destaca, ademais, a necessidade do historiador em afirmar aos jovens pesquisadores em se atentar ‘para a interpretação materialista da história’.

A partir de dados biográficos de Florestan Fernandes, tece uma descrição das ideias do pensador que, em pleno século XX, “desfez o mito que vigorava no país uma democracia social”. Inicia abordando do “professor-educador” ao “cientista e a educação”, encerrando com “O militante da educação pública”, tratando-se deste pensador da sociedade brasileira. Revisita vários excertos da obra de Florestan para mostrar a grande dificuldade em que se encontra o trabalhador no contexto do Brasil desenvolvimentista da segunda metade do século XX e a dificuldade do sociólogo em se fazer entender estes pela baixa escolaridade de um lado e pelo refinamento da formação acadêmica do outro. Sanfelice encerra frisando que ao revisitar suas obras, seus

intérpretes e destacar excertos, concluiu que ganhou e cada um que o fizer ganhará intelectualmente.

DO CONTEXTO DA ELABORAÇÃO DA OBRA.

Em tempos de pandemia e distanciamento provocados pela COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, foram realizados encontros em formato remoto com o autor, marcados pela discussão de ideias e regados pela preocupação com o sofrimento humano destes tempos e com a alegria de podermos, ainda que virtualmente, estarmos juntos e entre amigos. Um desafio constante que nos levou, das variadas demandas do trabalho institucional, a um prazer imensurável de “devagarinho”, assumirmos a responsabilidade da construção desta obra. Em uma de suas últimas mensagens a nós, Sanfelice sintetizou todo este contexto: “É tempo de paciência para conosco e ainda mais para com os outros. Vamos na medida do possível”.

A finalização da obra expressa o desejo de ambas as partes e do professor José Luís Sanfelice, que realizou a revisão textual em cada um dos artigos, respeitando não só o vocabulário e nomenclaturas usados na época da publicação de sua versão original, bem como organizou sua disposição no Sumário. O professor nos deixou no dia 1 de abril, deste ano, na fase final de organização da obra e entrega à edição.

Lidany Chianello e Sônia Siquelli

Maio de 2021

REFERÊNCIAS

CALVINO, I. *Por que ler os Clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 2007. Tradução Nilson Moulin.

CURY, C.R.J. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

VIEIRA, E. Apresentação. In: SANFELICE, J. L. *Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

1. ENTREVISTAS

SOBRE SANFELICE¹

Para José Saramago, “Há na memória um rio onde navegam os barcos da infância” (Poemas possíveis, 1981). Fale-nos um pouco sobre a sua infância.

Tive uma infância simples e comum. Até minha ida para o Seminário, com 11 anos, fiz duas viagens marcantes com minha família. Uma mudança de São José do Rio Preto para a cidade de São Carlos e, em pouco tempo, a mudança de volta. Voltamos para morar temporariamente com a avó materna e as tias ainda solteiras. As duas viagens, com certeza, pelo inusitado, são minhas lembranças mais primitivas. Creio que estava com três ou quatro anos de idade. Da casa da avó restam praticamente só memórias gratificantes, apesar de um ou outro percalço que vou esquecendo. Acontecia a chegada festiva dos tios, tias, primos e primas, sempre com muito barulho, casos, discussões, histórias e cantorias. Às vezes ocorriam mutirões para trabalhos ainda típicos das práticas de famílias semiurbanas. Fazia-se sabão de cinza, curau, pamonha, montanhas de doces e fornadas de pães, bolos e biscoitos. Matava-se galinhas e porcos para confeccionar linguiças ou conservar em latas de banha. Geladeiras eram ainda inacessíveis à família e a produção era logo coletivizada. Sanitário interno à casa também foi uma conquista dura de ser obtida. Para as necessidades fisiológicas, usava-se o urinol ou a “casinha”. O banho era em bacia e com água do poço aquecida em fogão de lenha. A chegada dos serviços de esgoto e água encanada foram motivos de muita comemoração. O

¹ Entrevista de José Luís Sanfelice concedida às organizadoras da obra, combinada e planejada de modo remoto em reunião e enviada pelo correio eletrônico em 15/10/2020.

mesmo aconteceu quando as ruas foram pavimentadas com pedras e receberam alguma iluminação noturna. A precariedade da energia elétrica nos obrigava a usar lamparinas. Brinquei muito em ruas de terra em “pega-pega”, “esconde-esconde”, “amarelinha”, gude, pião e soltando pipa. Joguei bola com a molecada, horas e horas, em campinhos que improvisávamos.

Como sou o filho primogênito de Sylvio e Guiomar, assisti à chegada de meus irmãos Silvio Roberto (*in memoriam*), Lúcio e Adriano, com o passar dos anos. Penso que tal situação foi a razão de um certo amadurecimento para aprimorar-me nas lides da casa, então comandadas pela minha mãe. Para ajudá-la, foi fundamental que eu aprendesse lavar, passar roupa com ferro aquecido com brasas, cozinhar e cuidar de criança. Foi uma aprendizagem que me facilita a vida até hoje. Minha mãe, mulher típica da sua geração e inserção social, era só abnegação: cuidava de cinco homens, assumia todas as atividades do lar, acompanhava nossa escolaridade e nos catequisava. Meu pai, modesto funcionário do Banco do Brasil foi sempre muito austero, severo, metódico e dividia planejadamente seu tempo entre o trabalho, a família e a Igreja Católica.

Os “barcos da minha infância”, que “navegam no rio da minha memória”, e que dizem respeito à formação religiosa, são inúmeros. Não compensa descrevê-los e, talvez, seja até um mecanismo de autocensura, mas não tenho problemas em rememorar-los, descrevê-los ou interpretá-los em uma circunstância diferente dessa. Faço questão, entretanto, de registrar a fantástica experiência de ingressar no Grupo Escolar mais importante da cidade, com todo o aparato que acompanhou as circunstâncias e, depois de algum tempo, a emblemática cerimônia que lá ocorreu e na qual fomos presenteados com o nosso primeiro livro de leitura. Era a certificação de que estávamos alfabetizados. São dois episódios muito fortes e permanentes. Não têm a mesma intensidade, mas a morte de Getúlio Vargas em 1954, a construção e inauguração de Brasília em 1960 povoaram minha cabeça e deixaram suas marcas. Ouvíamos rádio em rituais coletivos.

Não fiz nenhuma referência aos meus avôs porque não os conheci e com minha avó paterna a convivência sempre foi mínima. Não falei para vocês? Tive uma infância simples e comum, típica de uma criança da minha condição social, naquele Brasil dos anos 50 do século XX e lá no interior do Estado de São Paulo. Quando redigi meus memoriais para efeito de concursos na carreira docente, retomei os fatos aqui apresentados à luz da história. Tentei, então, interpretá-los.

Como foi a sua experiência escolar no período em que frequentou o seminário?

Bem, vivi em regime de internato toda minha adolescência. Ingressei com 11 anos de idade e sai com dezessete. Por conta das novidades que vivenciei na instituição, a separação da família tornou-se suportável para mim. Para minha mãe não foi bem assim. Por mais que ela desejasse um filho seu padre, algo considerado uma verdadeira bênção, não deixou de sofrer. É muito forte a cena da minha partida. A mãe permaneceu encostada no portão da nossa casa soluçando e eu fui me afastando conduzido por uma charrete, um transporte particular urbano comum na época, até que nos perdêssemos de vista. Levava comigo dois sacos alvejados de roupas cuidadosamente preparadas, dispendiosíssimas para os proventos do meu pai, e a imagem da mãe chorando. Só entendi a profundidade da ruptura muito mais tarde, porque no imediato eu comecei a ser doutrinado na necessidade de abandonar o mundo profano, que incluía praticamente tudo, e realizar a vocação para a qual tinha sido chamado. Meus pais nunca me obrigaram a ir para o Seminário, mas as circunstâncias da vida religiosa familiar foram determinantes para os meus anseios. Aquela infância simples e comum à qual me referi acima, teve sim um ponto incomum: a religião católica. Participávamos de todas as cerimônias religiosas possíveis e que ocorriam em vários templos da cidade. Bem antes de ir para o Seminário eu acolitava inúmeras missas e outras cerimônias pelo ano todo. Decorei as orações em latim com o auxílio de um seminarista e

acompanhava os padres missionários em suas andanças. Na Casa Paroquial, engarrafava vinho de missa comprado em tonéis. Na Santa Casa de Misericórdia, providenciava, com as freiras, as hóstias que transportava às igrejas para serem consagradas. Ganhava as sobras da fabricação delas e as comia no percurso. Tornei-me infalível na abertura da igreja próxima à nossa casa, às seis horas da manhã, para receber os fiéis da primeira missa do dia. Na torre da igreja tocava o sino meia hora antes da missa, quinze minutos antes e já indicando o seu início iminente. Quando o padre do dia chegava, o altar já estava totalmente arrumado e os paramentos a serem vestidos, prontos na sacristia. Tudo exigia uma rigorosa metodologia e conhecimentos, como por exemplo: quais eram os santos do dia? Que cores as vestes sacerdotais deviam ter naquela data? A missa era encomendada por alguém? Era uma missa de sétimo dia? De trinta dias? Ou somente uma ação de graça? Enfim, não sei responder até hoje: como me deixaram fazer o que fazia? Como confiavam? Por que eu fazia com tanta determinação? Afinal de contas, eu tinha apenas nove ou dez anos. O fato é: as circunstâncias me levaram ao Seminário. E a pergunta de vocês é sobre minha experiência escolar no Seminário.

Bem, o primeiro ano ginásial foi uma experiência bem ruim no Seminário Diocesano Nossa Senhora da Paz, na minha terra natal. Todos os professores eram padres holandeses de uma ordem religiosa e que ministravam sempre mais de uma disciplina. A fala de alguns padres permaneceu o tempo todo incompreensível para mim. Um exemplo foi o professor de geografia que me reprovou. Acho que ele também não me entendeu.

Outro exemplo foi a dificuldade em estudar latim, língua totalmente desconhecida para nós, com um professor holandês que também dava aula de português. Foi uma tragédia e me ferrei no latim. Por último, para liquidar a fatura de reprovação, sucumbi em uma disciplina chamada liturgia, na verdade a prática dos rituais religiosos, como por exemplo acolitar uma missa solene celebrada por um bispo. Naquele ano tive sérios problemas de sinusite e ainda fracturei um braço. Num contato rápido com minha mãe ela me contou a sua tristeza por ter sido avisada por um dos padres de

que eu não estava bem no Seminário. E logo veio o “Juízo Final”, a pior experiência da minha vida até então. Era uma cerimônia de final de ano para a avaliação. Todos os padres sentados estrategicamente na frente do altar e os seminaristas dispostos nos bancos da nave da capela. Na verdade, um conselho. Cada seminarista era mencionado e os padres faziam seus comentários e davam o veredicto. Me considerei execrado por conta da reprovação escolar e alguns comentários desabonadores do ponto de vista do comportamento moral. Chorei por dentro aos borbotões e me mantive disfarçando a dor e a vergonha. Não havia ninguém a quem recorrer. Não esqueço: foi cruel e eu só tinha doze anos.

Acontece que, no início do ano seguinte, fomos transferidos compulsoriamente para o Seminário Arquidiocesano Maria Imaculada em Brodowisqui -SP.-, terra de Portinari. Beneficiei-me do fato de o currículo escolar do Arquidiocesano não ter as disciplinas geografia e liturgia. Fiz uma “segunda época” de latim, após estudar as férias inteiras com professor particular e pude, então, recuperar o prejuízo da reprovação. Aí se seguiram mais três anos de curso “ginásial” e dois anos do curso “clássico”. O Arquidiocesano foi outro mundo. De construção gigantesca e com aproximadamente trezentos internos, mergulhado no espírito do Concílio Vaticano II, com padres de várias nacionalidades, a instituição era considerada bastante progressista. A pedagogia se centrava no “Estudo Dirigido”, com base essencial na formação e participação de equipes.

O nosso tempo era planejado de forma meticulosa e rígida das cinco horas da manhã às vinte e duas. Orações, meditações, aulas, estudos, trabalho físico, vários esportes, ginástica e práticas culturais, como Grêmio, jornal, teatro, coral e música, festas religiosas e cívicas, tudo acontecia de acordo com a divisão etária dos seminaristas organizados em três comunidades internas: pequenos, médios e maiores. Atividades extras frequentes aconteciam fora do cotidiano: passeios e catequese no meio rural, por exemplo. Penso que minha disciplina física, mental e intelectual decorre, em grande parte, daquele contexto. Certa visão

crítica de sociedade também, embora ela se desse no campo da dimensão de uma versão religiosa do mundo, dos homens e da história. Algo próximo da Teologia da Libertação e do clero progressista dos anos sessenta. Claro está que tudo aquilo comportava suas contradições, inclusive aquelas atinentes à vida de um internato masculino, com um público de larga faixa etária e sempre submetido à hierarquia religiosa. Mas, em síntese, acredito que o saldo foi positivo em termos gerais de formação. Não é diferente do que se vê em relação ao papel histórico da Igreja Católica que sempre formou quadros para si mesma, como os próprios constituintes da instituição, intelectuais leigos simpatizantes e seguidores em todos os universos da sociedade civil. Por sinal, um tema que me chamou a atenção em estudos acadêmicos posteriores, ou seja: a importância dos Seminários católicos na formação das elites intelectuais nacionais. Já há muitos estudos sobre isso.

Como aconteceu a sua escolha para docência e por estudos em educação?

Penso que a resposta a esta pergunta está contemplada no texto da revista Fil. e Ed., vol. 7, n. 3 da Unicamp/FE e incorporado na presente coletânea.

Conte-nos pontos importantes da escolha pela pós-graduação *stricto sensu*, pois observa-se que as temáticas de sua dissertação e tese buscam problematizar o inconformismo pelas condições materiais dos excluídos e perseguidos socialmente.

A mesma observação anterior se aplica para a presente questão.

A sua formação acadêmica e profissional coincide com o ápice do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Conte-nos um pouco

sobre este momento da sua carreira em relação aos seus temas de pesquisa e a sua prática de ensino?

Também considero uma questão respondida em outros textos da atual coletânea.

De que modo desenvolveu a investigação de sua livre docência? Poderia nos dizer quais autores influenciaram a sua produção no campo da Filosofia e da História da Educação?

Minha livre-docência foi desenvolvida na opção apresentação da própria produção, portanto não foi elaborada uma tese ou ensaio para a realização do concurso que constou de prova didática pública sobre tema sorteado, memorial circunstanciado submetido à arguição da banca examinadora e comprovação de títulos. A área do concurso foi História da Educação. Com meu afastamento gradativo das atividades administrativas às quais me dedicara por anos na Universidade, mas sem nunca abandonar a produção acadêmica, considerei legítimo pleitear a livre-docência. Fi-lo com humildade e ciente dos próprios limites. Embora fosse um anseio individual no quadro de ascensão da carreira, não entendia como uma conquista pessoal. Muitas outras condições, não de mérito próprio, foram as responsáveis para que tal decisão fosse tomada. O sucesso obtido, em 2001, tenho que dividir com meus colegas do Departamento de Filosofia e História da Educação- DEFHE/FE/UNICAMP e, muito especialmente, com os participantes do Grupo de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR. Sem a convivência com eles, sem o enfrentamento dos desafios docentes e intelectuais que me fizeram e, sem a aprendizagem cotidiana da qual partilhei, não teria sido possível chegar aonde cheguei. Foram, portanto, condições objetivas, de produção coletiva, que me deram a oportunidade. Aliás, essa foi a máxima que orientou toda a escrita do memorial: o memorial de um **eu** produzido por um **nós**, como lá está registrado.

Após a realização da livre-docência senti-me mais empenhado ainda com as ações coletivas da área. As justificativas se fizeram presentes já no transcorrer do próprio concurso pois as arguições me levaram a tratar de questões candentes da realidade brasileira e da universidade: a precarização do trabalho acadêmico, o neoliberalismo, o individualismo, o relativismo, a educação mercadoria, a privatização, o desmonte das universidades públicas, dentre outras. O tema sorteado para a aula pública foi: *As interferências estrangeiras na educação brasileira*.

Face à complexidade da sociedade mundial e local, em busca de leituras inteligíveis e de orientação para práticas consequentes, fui me “refugiando” na ciência da história para não sucumbir. Passei a me alimentar mais do pensamento marxiano e marxista para não perder a cientificidade necessária à produção intelectual e ao mesmo tempo a utopia. Decorrido o tempo necessário regimental, apresentei-me ao Concurso de Professor Titular em História da Educação concluindo o percurso de toda a carreira docente.

Quanto aos autores que podem e devem ter influenciado a minha produção é uma resposta que considero bem complexa. A gente vai lendo, ao longo dos tempos, inúmeras obras e trabalhos acadêmicos que vão se incorporando ou sendo descartados das nossas eventuais formulações teórico-analíticas. De certa forma isso fica registrado nas referências de cada produto de trabalho e é datado. Por outro lado, acho que desde a realização do Mestrado, fui me atendo mais aos autores críticos no campo da Filosofia (Adolfo Sanchez Vásquez, R. Garaudy, N. Poulantz, L. Althusser, H. Lefebvre, E. Fromm, A. Gramsci), das Ciências Sociais (Florestan Fernandes, L. Basbaum, O. Ianni), da Educação (Anibal Ponce, G. Snyders, Mário Manacorda) e, em especial, da História (Hobsbawm, N. Werneck Sodré, Caio P. Júnior, E. Viotti da Costa, J. Gorender), citados aqui apenas como esparsos exemplos entre outras dezenas. O estudo de obras clássicas de Marx, Engels, Lênin e outros marxistas foi o delineador para a opção por um marco teórico. Me convenci de que eu devia tentar ser um marxista coerente e certa militância política também me impulsionava para

este caminhar. Busco até hoje realizar a tarefa que me impus. Não sei se tenho conseguido e, são as outras pessoas que podem melhor avaliar a consecução ou não dos meus propósitos em relação ao materialismo histórico-dialético.

Você é uma pessoa bastante conhecida no meio acadêmico. Poderia nos identificar em que momento surge o pensador e educador crítico do contexto de sua época e quais experiências levaram a este processo? O que mais o orgulha ao longo de sua trajetória?

Bem, aqui vocês me fazem várias perguntas juntas. Vamos então por partes. Primeiro, sinceramente não sei se sou uma pessoa bastante conhecida no meio acadêmico. Acho que é o normal. É fato que viajei o Brasil inteiro ministrando cursos de História da Educação brasileira, do pensamento materialista histórico-dialético e sobre a construção e os destinos da escola pública. Não tenho conta também das inúmeras palestras, conferências, participação em eventos, concursos públicos e bancas de qualificação ou defesa de mestrado e doutorado que preferi ou dos quais participei. Foram dezenas as instituições visitadas. Também fiz muitas visitas institucionais, principalmente ao longo dos oito anos em que respondi pela direção da Faculdade de Educação da Unicamp. Foram atividades junto ao Ministério da Educação, Secretarias Estaduais ou Municipais e com as administrações universitárias para divulgação e/ou implantação de convênios de toda ordem, inclusive de inicialização de vários cursos de mestrado e doutorado. Então, minha mobilidade territorial contribuiu, talvez acima da média, para que me tornasse conhecido no meio acadêmico. Mas, há duas outras razões que também podem explicar um pouco a questão. Na medida em que meus ex-orientandos de mestrado e doutorado se empregaram em instituições do Brasil afora, grande parte deles manteve-se em relacionamento profissional com o velho orientador. Daí surgiram incontáveis convites para algum tipo de colaboração com suas

universidades. E, por último, vale lembrar que o livro de minha autoria, *Movimento estudantil, a UNE na resistência ao golpe de 1964*, fruto da tese de doutorado, vem se constituindo numa referência permanente para a temática.

Quanto a um momento em que tenha surgido o pensador e educador crítico, penso que se isso for verdadeiro, não houve um momento de conversão, mas um longo processo de construção de visão de mundo. Afinal de contas estou convencido de que somos a síntese de múltiplas determinações. A minha formação crítica veio primeiro do Seminário, embora dentro da dimensão religiosa. Teve continuidade no campo da licenciatura e bacharelado em Filosofia, ainda em forma pouco orgânica. Os reflexos da rebelião juvenil dos anos sessenta, maio de 1968, a ditadura civil-militar do Movimento de 64, trabalhando intensamente contra nós, foram elementos decisivos. Era impossível passar impune a fatos tão fortes e determinantes da nossa história. Parte da minha geração resultou da somatória contraditória de tudo isso. O mestrado e o doutorado, com seus leques de leituras, vieram ajudar a dar consistência e organicidade a uma visão de mundo mais resultante de uma cientificidade. Aí foi fundamental o estudo do materialismo histórico-dialético.

Quanto ao que mais me orgulha em minha trajetória, devo dizer que não sou afeito a orgulhar-me de algo, a não ser como força de expressão. Mas, evidentemente, tenho meus sabores preferidos e apenas enumero alguns: ser um docente em exercício desde 1969, portanto há mais de cinquenta anos; ter permanecido na UNICAMP por mais de trinta anos e realizado toda a carreira docente até atingir a titularidade em História da Educação; o exercício da diretoria associada e Direção da Faculdade de Educação da UNICAMP por dois mandatos - oito anos; o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico “Zeferino Vaz”, recebido em 2002; a Supervisão de Pós-doc de quase duas dezenas de doutores e a conclusão de mais de uma centena de orientações de mestrado e doutorado. É muito gratificante ver como que, pelos seus méritos, esses docentes titulados se encontram inseridos nas instituições

nacionais e estrangeiras, como reitores, pró-reitores, coordenadores de pós-graduação e, em muitos casos, se tornaram verdadeiras referências enquanto intelectuais. Gosto também de sentir o quanto o Livro “Movimento estudantil” é bem referenciado, assim como os meus escritos sobre História de Instituições escolares.

As reações a dois artigos mais antigos, Crise, que crise! e Sala de aula: que espaço é esse?, também me surpreendem frequentemente. Percebo que consegui dar alguma contribuição aos temas. Finalizando, quero lembrar o desafio de trabalhar com milhares de alunos de graduação. Deles trago a satisfação de estar presente em seus momentos de aprendizagem em que, ainda tão jovens, fazem suas primeiras descobertas científicas ou acabam se encantando pela História ciência. Em toda a caminhada foi possível construir um respeitável rol de amigos queridos, amizades marcantes e parceiros que benevolentes subestimaram minhas idiossincrasias e me ajudaram a colorir o percurso. Gratidão a todos eles. A estrada não foi só de sabores agradáveis, mas acho que eles prevaleceram sobre os demais.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR- existe há mais de trinta anos, comportando vinte e quatro Grupos de Trabalho em treze estados brasileiros e sendo responsável por uma extensa produção no campo da educação. Como um dos fundadores e membro atuante em todas as atividades, poderia nos falar de sua experiência no HISTEDBR?

Minha participação no HISTEDBR nunca foi realmente como dirigente. A direção do grupo sempre esteve no comando dos professores doutores D. Saviani e José C. Lombardi, auxiliados pelos coordenadores dos grupos espalhados Brasil afora. É um coletivo de pesquisa e pesquisadores. Apareço como um dos fundadores porque, no início do grupo, eu me encontrava na direção da Faculdade de Educação e, sob a demanda de Saviani e

Lombardi, passei a apoiar institucionalmente a organização do HISTEDBR, mas também participando de todas as suas atividades como docente. Assim me mantive ao longo dos tempos: colaborador e participante. Nessa situação, fui sendo provocado a desenvolver muitas atividades de iniciativa do grupo e de caráter coletivo, não só em nível local, mas também nacional. Isso me levou a uma produção estimulada pelas temáticas candentes que o grupo sugeria para as investigações e reflexões. A maior parte dessa produção não está presente na atual coletânea, dada a sua especificidade. Ela, a produção, está basicamente publicada em capítulos de diversos livros.

Bem, o HISTEDBR significou então um mais vasto campo de oportunidades no âmbito dos pesquisadores da área. Também foi uma escola de trabalho coletivo com produção de pesquisas, submissão a debates, elaboração de textos e divulgação. Em geral, participar do HISTEDBR foi um estímulo ao crescimento e amadurecimento intelectual, bem como em relação a ser um pesquisador da História da Educação. Seja para o bem ou mal, o HISTEDBR é uma significativa referência nacional no debate da pesquisa em educação entre as entidades, associações e instituições acadêmicas. Sou grato a todos os seus participantes e com os quais pude fazer longas interlocuções.

Você entrou para Unicamp em 1981 e se aposentou em 2012. Exerceu a docência, ocupou cargos de gestão, colegiados e administrativos na Universidade, como por exemplo, na Diretoria da Faculdade de Educação nos anos 1990 e na Diretoria Adjunta da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. Atualmente, exerce atividades como professor colaborador. Conte-nos um pouco dessas experiências e como era a conciliação destas atividades com a produção intelectual?

Bem, em um tópico do meu Memorial produzido para efeito de prestar o concurso a Professo Titular da UNICAMP em 2005, dissertei sobre “Dez anos de gestão – 1988/1998”. Primeiro

apresentei o “Programa de campanha de 1988”, depois a “Carta Programa” de 1992 para efeito de concorrer à consulta indicativa da lista tríplice e da qual se escolhe o Diretor da unidade. Ali encontra-se a síntese do que pensava e, de certa forma ainda penso, sobre gestão universitária bem como explicitava o papel a ser exercido por um Diretor. Em “Palavras sobre o exercício da Direção”, um subitem do Memorial, aponte algumas situações que vivi e que considere muito fortes, em especial no que diz respeito às decisões de caráter moral. Outra dimensão que me impressionou muito foi o acesso a um conjunto de informações privilegiadas e que em geral não chega à comunidade ou só lhe é possível de forma tardia. A “Sala da Direção”, por sua vez, o mais que seja um espaço democratizado, é uma permanente caixa de surpresa. Ali acontecem expressões do sentimento humano de toda ordem: explosões de alegria ou ódio, choros incontidos, falas desconexas e alteradas; denúncias graves, agradecimentos, solicitações, manifestações de apoio, acusações à própria direção e cobranças pessoais ou administrativas; agradecimentos, solicitações, dramas pessoais profundos, dramas familiares, insatisfações, confissões e conversas prazerosas. Ao Diretor e, para além da instituição, apresentam-se os seres humanos, e essa foi a grande aprendizagem. E, em segundo lugar, destaco a aprendizagem da representação institucional como uma das mais melindrosas. Por último menciono dois processos administrativos especialmente difíceis para a gestão no período dos meus mandatos: o “Projeto Qualidade: avaliação institucional” e a implantação dos cursos noturnos na UNICAMP. Os dois projetos implicavam concepções distintas de universidade pública e foram politizados ao extremo.

Foi muito difícil intermediar as relações entre a administração central e as bases da comunidade universitária até se chegar a uma solução que permaneceu conflituosa.

A experiência, como um todo, foi muito válida e a recomendo aos acadêmicos que a desejem trilhar como parte da formação acadêmica própria e, não como fim último da carreira. É uma dimensão a qual todos deveriam poder vivenciar em algum grau.

Observem, entretanto que fui radical: dez anos de administração universitária e ponto final. Retornei intensamente às atividades docentes gerais que ficaram sim comprometidas com o período dedicado à gestão, embora tenha me esforçado ao máximo no sentido contrário.

Eric Hobsbawm, em seu livro Sobre História (1998), afirma que o que o historiador defende é real e que o ponto de partida para a pesquisa histórica seria a distinção entre o fato comprovável e a ficção, entre as evidências e a rejeição da concepção de história como “construção de nossas mentes”. Como o senhor compreende a contribuição do marxismo para a pesquisa em História da educação?

A contribuição do marxismo para a pesquisa atinge todas as ciências sociais e humanidades. Não é pontual para a pesquisa em História da educação. Seus fundamentos materialistas, históricos e dialéticos superam todas as concepções idealistas pela oposição dos contrários. Suas categorias de análise não são fruto da imaginação, mas a forma refletida no pensamento do que é real. Para os marxistas a veracidade do conhecimento não é uma questão teórica, mas sim prática. Prática e social. Logo, no meu entendimento o arcabouço teórico-prático do marxismo é ainda o mais sólido recurso compreensivo da história global e suas partes constitutivas quando nos encontramos ainda e, por enquanto, na realidade praticamente universalizada do modo-de-produção capitalista. Não é uma crença, mas uma convicção baseada nas evidências. Por outro lado, não há porque atirar fora contribuições advindas de outras visões de mundo, mas sim de incorporá-las por superação.

Para a pesquisa em História da Educação, como em todas as ciências sociais, o marxismo traz um avanço teórico-metodológico significativo. As categorias de totalidade, contradição, quantidade x qualidade, particular e universal, determinações de última instância, dentre outras, são imprescindíveis para se entender a especificidade da História da Educação no quadro geral da História.

No campo da História da Educação, você tem vários artigos relativos aos aspectos teórico-metodológicos voltados à história das instituições escolares. Quando o senhor passou a abordar esta linha de pesquisa? Como foi a sua trajetória? Quais desafios se apresentam para o pesquisador que se aventura nessa seara? Como a história das instituições escolares podem contribuir para a compreensão dos problemas que a escola enfrenta na contemporaneidade?

A questão é bastante ampla. Vamos por etapas: a) logo que iniciei a orientação de doutorandos, uma aluna se dedicou ao estudo de uma instituição escolar, mas sem usar o rótulo História de Instituição escolar. Na área, História da Educação, começaram a surgir outros trabalhos com a mesma preocupação. Percebi que havia algo semelhante inclusive na literatura internacional. Não demorou para começarem a aparecer contribuições teóricas para o estudo da História de Instituições escolares e, consagrando a nova temática em um campo no qual, cada vez mais, se difundiam os novos objetos, problemas e abordagens, ou seja: o campo de pesquisa da História da Educação, ela mesma uma proposta recente, se ampliava e inovava. Somando-se tudo, fui levado a morder a isca: o materialismo histórico dialético pode incorporar essa temática no campo das suas investigações? A prática foi demonstrando que obviamente sim, mas era necessário ir consolidando a perspectiva e aí se explica a produção que fiz na tentativa de elucidá-la; b) a trajetória foi longa e totalmente coletiva. Cada vez mais alunos se interessaram pela temática e caminhávamos juntos no levantamento dos dados empíricos de cada estudo e na busca de sistematização teórica para fundamentar as análises e interpretações; c) as aventuras nessa seara são perigosas sim para não se pecar contra a cientificidade da abordagem. É preciso não sucumbir ao encantamento-gratidão-empatia do pesquisador com a instituição; não ceder às pressões do caminho sempre mais fácil e disponível para a construção de uma historiografia oficial; não se limitar a uma narrativa do alcance do

positivismo ou da micro história; e, de forma radical, tentar sempre responder à questão de fundo: o que a Instituição estudada instituiu na História da Educação? d) A História das Instituições escolares pode contribuir para a compreensão dos problemas que a escola enfrenta na contemporaneidade, tanto quanto a História pode contribuir para se entender o presente e projetar o futuro. A trama do presente tem sua tecitura no passado e, só é mais compreensível, digamos assim, com o deciframento da sua genética. Trabalhar em uma Instituição escolar e não conhecer a sua história, é como flutuar no seu interior e sem terra firme para se pisar. É preciso saber dos seus primórdios, da sua localização geográfica, das formas arquitetônicas de que desfrutou ou desfruta, das disposições espaciais internas e circundantes, dos mobiliários utilizados, das razões que a criaram, da origem social dos públicos que atendeu ou atende, do seu quadro de trabalhadores e docentes, das suas opções por modelos pedagógicos ou curriculares, da forma de gestão, da relação com a comunidade externa, do imaginário que projeta e muito mais. Com tudo em mãos, a partir dos diferentes tipos de fontes perscrutadas e submetidas ao crivo da crítica, a síntese a ser elaborada pelo pesquisador trará, sem dúvida, novos conhecimentos sobre os problemas que a escola enfrenta na contemporaneidade.

Observamos em palestras e produções, sejam em artigos, livros ou entrevistas, sua postura de defesa incontestada da escola pública. O que tem a dizer-nos da tentativa do Estado em desacreditar o espaço público da educação?

De fato, me empenho nas ações em defesa da escola pública, que costumo chamar de estatal, como explico em meus textos. Das lições a serem tiradas do Iluminismo, o mínimo que se pode aprender é que defender a escola pública, laica, universal e gratuita, faz parte de uma postura democrática progressista. Digo democrática progressista para ir além da conotação da democracia burguesa. A escola pública estatal, construída na (des)ordem da sociedade de

modo de produção capitalista é sempre fruto de uma luta dos setores progressistas ou dos movimentos populares. A resistência pela sua manutenção em todos os níveis, com qualidade de responder aos interesses realmente públicos, proporcionadora de conhecimentos imprescindíveis ao nível civilizatório de hoje e que tem que ser superado, faz parte de um projeto de sociedade superior ao atual. Tem que se lutar pela escola pública como se deve lutar pela liberdade, justiça, igualdade social, livre pensamento e expressão. A escola estatal não pode ser um depósito que aloja crianças pobres para que seus pais fiquem liberados como força de trabalho, enquanto elas são reproduzidas com as mesmas finalidades.

O descrédito dos espaços públicos vem do forte ataque dos interesses privados do capital e do Estado que o representa. A mercantilização da educação e o privatismo comandam a campanha de descrédito do que é público ou do interesse público. Tudo se resume à lógica da acumulação privada do capital e, em tempos de neoliberalismo, se aguça o ataque. É necessário resistir organicamente e enfrentar a questão no contexto mais geral da luta de classes em desenvolvimento.

Como pesquisador e referência nos estudos da História de Instituições Escolares, de modo geral, poderia nos dizer como podemos relacionar estes estudos com a História da Educação Brasileira?

Em parte, a questão já foi respondida. Mas bem, digamos assim: o estudo da História de Instituições Escolares é parte de um todo. Não se vê bem o todo se não se olhar suas partes. O estudo das partes, por sua vez, auxilia a compreendê-las à luz do entendimento do todo que simultaneamente é também mais aclarado. Pode parecer complexo, mas é o desenvolvimento do pensamento dialético. O estudo da história das Instituições Escolares, local da materialização das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, por exemplo, expressa políticas educacionais de uma conjuntura, políticas de financiamento ou

opções por modelos pedagógicos. Pelo estudo da Instituição, se faz a análise de um contexto muito mais amplo e com tudo somado, se vai construindo mais fielmente a História da Educação Brasileira enquanto uma realidade fruto de múltiplas determinações.

Estamos assistindo nos tempos atuais, ao desmonte dos direitos sociais básicos no Brasil e, entre eles, o direito à educação. Como você compreende a contribuição e o papel dos intelectuais e pesquisadores críticos neste cenário?

Primeiro eu digo que acompanho as interpretações que indicam que o modo de produção capitalista esgotou as suas possibilidades civilizatórias. Agora o modo de produção capitalista é construtor da barbárie. A culpa não é dos marxistas, mas da natureza intrínseca do próprio capitalismo que como modo de produção está fundamentado na exploração do trabalho. Se o eixo é a exploração, espoliação e alienação, não pode haver zelo pelos direitos sociais básicos por parte de quem desfruta da hegemonia. Está em voga o anticientificismo e o negacionismo. Nem o direito à vida é prioritário. O descaso para com o meio ambiente e a preservação do planeta demonstram suficientemente o problema. As pessoas, por sua vez, não têm sexo, cor, idade ou qualquer identidade, pois são um x que importa enquanto produtor de mais valia.

O papel dos intelectuais e pesquisadores críticos é desafiador, inusitado, hercúleo e que não pode esmorecer em um único momento. Juntar-se à luta das classes que podem buscar a libertação é o fundamental. Criticar, denunciar, resistir, se organizar em coletivos de luta, tudo faz parte do processo. É preciso agir diuturnamente com determinação e consciência ativas, imiscuindo-se em todos os espaços da cultura, da educação, da política e dos movimentos sociais para travar o embate em todas as esferas. O problema da libertação é nosso, os oprimidos, e não se coloca para as classes hegemônicas e dominantes.

Que mensagem você poderia deixar no encerramento desta entrevista aos leitores e leitoras, aos seus ex-orientandos e ex-orientandas; aos seus ex-alunos e ex-alunas; aos seus companheiros e companheiras de jornada no ensino e na pesquisa, quanto a contribuição da História da Educação, seu campo de pesquisa, na compreensão da Educação Brasileira?

Quem me conhece ou acompanhou meu trabalho, sabe que sou otimista e utópico. Não há contratempo que me desanime. De certa forma, sou da geração de 68 que para ser realista, exigia o impossível. Pretendia-se uma coisa bem simples: mudar o mundo. E, por que não? Os marxistas, movidos pelas suas convicções teórico-metodológicas assentadas numa concepção científica da história também desejam mudar o mundo, construir uma sociedade justa, igualitária, qualitativamente superior a atual e independente do nome que se dê a isso. Então, o nosso otimismo e utopia não são abstratos e contemplativos. Pelo contrário: estamos em marcha e a utopia, para nós, não é o sonho do inalcançável, mas o norte que orienta nossas ações teórico-práticas. Não desanimemos, pois, com os retrocessos conjunturais, e, porque a estrutura da sociedade atual indica seus limites e está putrefata. É preciso a adesão subjetiva à ideia de se construir uma nova sociedade, mas somente o trabalho coletivo objetivo pode nos orientar para os próximos passos. As transformações não vão começar a acontecer amanhã, elas já ocorrem desde ontem.

Finalizando: primeiro meu agradecimento a vocês, Lidiany e Sônia, pela oportunidade desta entrevista e da iniciativa que tiveram quanto à organização da coletânea. Em segundo lugar, meu muito obrigado indistintamente a todos os que caminharam comigo a trajetória até aqui realizada. Devo tudo a cada um e de diferentes formas. Mensagem? Bem, a mais simples possível: sejamos sujeitos da história e não seus pacientes. É tudo que precisamos para o sentido da vida e a construção da felicidade, caminhando do reino da necessidade para o reino da liberdade.

DA FILOSOFIA À HISTÓRIA: UMA EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO²

Quando saí do Seminário Arquidiocesano Maria Imaculada, localizado em Brodowski/SP, comecei a explorar o mundo laico que praticamente desconhecia. Era o ano de 1966. Eu havia permanecido na instituição por seis anos, sendo que o primeiro ano ginásial eu cursara no Seminário Diocesano Nossa Senhora da Paz de São José do Rio Preto – SP, minha cidade natal. Em 1967, os entreveros, se é que assim se pode dizer, para me adaptar à nova realidade, foram intensos. Passei a cursar o terceiro ano do curso então denominado Clássico no Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves de São José do Rio Preto, fiz um curso de datilografia, não conhecíamos o computador, e, concomitante, frequentei um cursinho preparatório gratuito oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), que viria a pertencer à UNESP como Instituto de Biociências, Letras e Ciências Sociais – IBILCE.

No terceiro ano do curso Clássico havia a disciplina Filosofia. A professora da disciplina era competente e apaixonada pelo filosofar. Conseguia despertar o nosso interesse e participação. Éramos poucos alunos, pois a maioria dos estudantes optava pelo Curso Científico e grande parte das meninas-moças frequentava o Curso Normal. As três modalidades de cursos, correspondentes hoje ao nível do ensino médio, preparavam para vestibulares em diferentes carreiras e o Curso Normal era profissionalizante. O Curso Clássico era mais voltado para a área de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Letras.

Nas aulas de Filosofia fizemos, dentre outras atividades, a apresentação de seminários individuais. Coube-me, não por acaso, mas por conta do meu passado recente, apresentar o pensamento de Tomás de Aquino. Investi na preparação da tarefa e acho que fiz uma

² Texto publicado no periódico Filosofia e Educação, volume 7, número 3. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, out. 2015, jan. 2016. periódicos.sbu.unicamp.br. Acesso em 29/06/2020.

boa comunicação, pois foi bastante elogiada pela rigorosa professora. Desde então passamos a fazer várias interlocuções, mesmo fora de aula. A professora, tomista, sempre me estimulava a optar por um vestibular em Filosofia, curso que eu teria compulsoriamente que fazer, caso tivesse permanecido no Seminário. Na formação eclesial, os estudos filosóficos antecedem os teológicos.

Foi com muita incerteza sobre o próprio futuro que acabei tomando a decisão de ouvir minha professora. Não me arrependo até hoje, embora fosse estranho, mas também um tanto evidente, que dentre todos os colegas apenas eu tivesse optado pelo curso superior de Filosofia. E isso se constituiu num desafio imediato. A FAFI de São José do Rio Preto não oferecia o curso de Filosofia.

A formação universitária

O ano de 1968, de tantas referências para as pessoas da minha geração, foi o ano em que ingressei no Curso de Filosofia da PUCAMP, após um exame vestibular cujo tema de redação foi *“Ter ou Ser*, simplesmente anotado no centro da lousa por um senhor que mais tarde viria a ser nosso professor: José Luiz Sigrist. Com o ingresso na PUCAMP tive, então, que me mudar para Campinas.

Encontrei algumas surpresas. Todos os alunos homens do primeiro ano de Filosofia eram seminaristas, menos eu e um colega, já agora considerados ex-seminaristas. Havia também várias moças no curso e era destoante o fato de que a maioria dos alunos homens deveria estar prestando o serviço militar, mas não estava, porque eram seminaristas. Eu, como ex-seminarista, tive que prestar o serviço militar concomitante ao primeiro ano de Filosofia.

Em geral, os dois anos de Filosofia cursados na PUCAMP propiciaram o ingresso no universo do pensamento filosófico. Caminhamos pela História da Filosofia Antiga e Medieval, detivemo-nos em problemas metafísicos, nos princípios da lógica formal, na teoria do conhecimento, em questões de cosmologia, antropologia e história da cultura. A história da filosofia antiga e

medieval caminharam pelos manuais tomistas. Em outras disciplinas, não me lembro quais, lemos Sartre e Heidegger.

O curso, parece-me, abrigava basicamente três tendências: havia professores tomistas, fenomenólogos e existencialistas. Acontecia um embate de ideias, principalmente porque o existencialismo nos provocava sobremaneira e nos parecia historicamente muito oportuno. Fomos fazendo descobertas e entrando, cada vez mais, no clima daquela geração de 68. Integrávamo-nos como era possível.

Um fato curioso é que dentre aqueles professores, o que mais nos encantava, aquele professor que nos parecia o mais filósofo de todos, aproximadamente vinte e cinco anos depois, foi identificado por mim, anonimamente perdido entre os demais alunos que cursavam uma disciplina que eu oferecia no Programa de Mestrado em Educação da UNICAMP. Fiquei entre a emoção e o constrangimento. O que a história teria reservado àquele homem que considerávamos brilhante? Infelizmente não houve grandes chances de reaproximação porque ele, agora meu aluno, veio a falecer antes de concluir o curso.

Como não dizer que, embora o curso de Filosofia atraísse de fato a maioria de nós, havia nos acontecimentos políticos do país e no movimento estudantil fortes solicitações para que nosso engajamento militante se ampliasse? Desde o início daquele ano de 1968 a movimentação estudantil universitária era grande e mais ainda após a morte do estudante Edson Luís Lima Souto, no *Calabouço* do Rio de Janeiro. Passei a participar ativamente do planejamento das passeatas e das manifestações. Aprendemos como o regime civil-militar se comportava nos anos pós-64 e, em Campinas, as tropas militares fortemente armadas ocupavam com frequência os locais públicos estratégicos. Tivemos que driblá-las ou, então, simplesmente correr delas.

Entre muitas assembleias, passeatas e a ocupação que fizemos do prédio central da PUCCAMP, alojando-nos nos porões do Pátio dos Leões por vários dias, chegavam-nos vagas notícias de que próximo a Campinas, praticamente numa fazenda, estava sendo montada uma universidade pública, ou seja, a UNICAMP. Para nós,

seria mais uma universidade destinada aos ricos, dadas as características do ensino superior público da época: pouca oferta e, por consequência, elitizado.

O ano de 1968 foi repleto de fortes e muitos protestos pelo país inteiro. Chamou-nos vivamente a atenção o episódio da "Batalha da Rua Maria Antônia", em São Paulo, onde se confrontaram alunos da Filosofia da USP e alunos da Universidade Mackenzie. Não menos dramático, para nós estudantes, foi quando o XXX Congresso da União Nacional de Estudantes – UNE – caiu sob o aparato repressivo, com a conseqüente prisão de todos os seus participantes. A ditadura, nos seus anos pós-64, chegava cada vez mais perto de cada um de nós e vários estudantes do curso de Filosofia ou da PUCCAMP foram presos. Naquele ano, oficiais da Aeronáutica desejaram empregar a unidade de buscas e salvamentos da Força Aérea Brasileira – FAB, em missões de assassinatos das lideranças estudantis, dos políticos da oposição e dos cassados considerados irrecuperáveis, episódio este que ficou conhecido como o caso Para-Sar.

A cada dia passado, nós sentíamos mais ódio da ditadura militar e de seus aliados internos e externos ao país. Nosso inconformismo com os rumos que iam sendo impingidos à sociedade acabava nos cegando quanto às nossas reais possibilidades de resistência, mesmo quando o autoritarismo se tornou mais coercitivo com a edição do Ato Institucional número 5, ao final de 1968.

Dentre os muitos temas das discussões estudantis encontravam-se os chamados Acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária que, de antiga bandeira do movimento estudantil, tornou-se o instrumento mais eficaz para a intervenção dos governos militares na universidade brasileira. O governo fez a reforma e buscou acomodar o ensino superior aos princípios do modelo econômico que representava.

É possível dizer que parte dos estudantes era razoavelmente consciente da situação política, econômica e social que o país vivenciava, mas ainda assim houve muita manipulação por conta

das inúmeras tendências que divergiam e orientavam as ações, nem sempre consequentes.

Quando iniciamos o ano de 1969, com o Ato Adicional número 5 já em vigor, o movimento estudantil acusava um refluxo e voltava novamente a ser atacado, juntamente com as Universidades, através do famoso Decreto-Lei número 477. Como o decreto definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino, espalhou-se entre nós um clima ainda maior de terror. A própria UNE não se refez do golpe sofrido no Congresso de Ibiúna e sucessivamente passaram a ocorrer novas prisões, banimentos e a clandestinidade como a única opção para muitos. Todos esses fatos teriam ainda desdobramentos futuros e condicionaram a formação daquela geração, ou pelo menos, de uma parte dela.

Com a intensidade com que se vivia, o nosso curso de Filosofia foi praticamente transformado, com a anuência e a participação da maioria de seus professores, em um lugar de reflexão política para respostas imediatas à situação. Lia-se, debatia-se, produzia-se textos sobre o que estava acontecendo. A PUCCAMP, por essas e outras razões internas, ingressou em profunda crise político-administrativa que culminaria com a demissão de numeroso grupo de professores. O corpo docente do curso de Filosofia foi integralmente atingido. Sucederam-se enfrentamentos, manifestações, greves, violência física, mas nada alterou a posição da Reitoria que contratou, pasmem os leitores, alguns padres jesuítas de São Paulo – Capital – e alguns leigos de confiança, para assumirem várias disciplinas cada um deles.

Nossa resistência esgotou-se quando ficou evidente que perderíamos o ano letivo, uma vez que nos recusávamos a assistir as aulas com os novos professores. Passamos então a permanecer nas salas sempre em silêncio sepulcral e absolutamente imóveis, para grande desconforto dos novos professores. Entre nós estudantes

fizemos um acordo: assim que terminasse o ano letivo, todos os que pudessem abandonariam a PUCAMP. O acordo foi cumprido!³

Tendo em vista o acordo estabelecido entre os alunos do curso de Filosofia da PUCAMP, de abandonarem aquela instituição ao término do ano letivo, a instituição sofreu um esvaziamento significativo no final de 1969. Na medida das possibilidades pessoais e dos acertos burocráticos, nos transferimos, em grupos,

³ Ao movimento estudantil da década de 60, eu retornei como pesquisador e dali construí o meu tema para a tese de doutoramento. Os acontecimentos específicos da PUCAMP, os revisei com as pesquisas de alguns orientandos que visaram construir uma história daquela instituição. À instituição PUCAMP retornei, também anos depois, como docente do seu curso de Filosofia.

Não posso olvidar-me de fatos que iriam marcar a história do Brasil e que têm sido objeto de documentários, romances, filmes ou trabalhos acadêmicos. Um deles, por exemplo, foi o sequestro do embaixador dos EUA no Brasil, Sr. Charles Elbrick, com o comando da operação exigindo a libertação de quinze presos políticos que, liberados e levados para fora do Brasil, passaram a ser considerados banidos. Em 1969, como já disse anteriormente, a clandestinidade e a luta armada pareciam ser as únicas alternativas. O medo, os terrores mesmo, entretanto, aumentavam. O golpe militar decretou o Ato Adicional número 14, prevendo a pena de morte e a prisão perpétua em casos de “guerra revolucionária ou subversiva”. De modo contraditório ou sintomático, aqueles anos de ditadura acabaram sendo férteis para a música popular brasileira. Os festivais da TV Excelsior e da TV Record iam consagrando músicas que tomavam conta dos meios universitários: Arrastão de Vinícius de Moraes e Edu Lobo; A Banda de Chico Buarque de Holanda; Disparada de Theo de Barros e Geraldo Vandré; Máscara Negra de Zé-Keti e Hildebrando Pereira Matos; Ponteio de Edu Lobo; Domingo no Parque de Gilberto Gil; Roda Viva de Chico Buarque Alegria, Alegria de Caetano Veloso e Para não dizer que não falei das flores de Geraldo Vandré. As novas músicas cantadas por nós, na forma original ou com letras adaptadas para os nossos objetivos, “lavavam nossas almas” cheias de esperança. Éramos jovens e tínhamos o direito de sonhar. A música de Vandré, como se sabe, passou a se constituir em verdadeiro hino da nossa resistência. O movimento chamado Jovem Guarda, com o gênero iê-iê-iê, disputava seu espaço com o movimento Tropicalista lançado por Caetano e Gil. Aos poucos fomos sendo alertados para o teatro, onde Plínio Marcos lançava dois perdidos numa noite suja e Navalha na Carne. Quando a peça Hair passou a ser encenada, a frequência a ela tornou-se uma obrigação, assim como viria a ser uma obrigação a leitura do semanário Pasquim, jornal de humor sobre temas sérios.

para a PUC de Belo Horizonte, para a PUC do Rio de Janeiro e para a PUC de São Paulo. Houve também quem conseguisse sua matrícula na USP.

No meu caso, a solução foi me dirigir para a PUC de São Paulo, o que implicava novas descobertas e aprendizagens, agora na cidade de grande porte.

A PUCSP também tinha sua história reflexa daquele momento histórico, mas eu a desconhecia. O curso de Filosofia, com certeza, era bem mais conservador do que o curso da PUCCAMP. O que havia ali de mais avançado era o pensamento social cristão representado na disciplina de Filosofia Social sob a responsabilidade do professor, político e futuro governador do Estado de São Paulo, Sr. Franco Montoro. Eram as únicas aulas com um certo vínculo aos problemas sociais sobre os quais realmente interessava refletir. Havia a vantagem, também, relacionada às informações que generosamente o professor dividia conosco sobre os acontecimentos políticos de bastidores e que não se tornavam de domínio público. As demais disciplinas eram ministradas por velhos padres tomistas, ou por leigos que divulgavam uma filosofia asséptica. Era uma filosofia por si mesma e os pensadores não eram contextualizados. Uma filosofia que talvez desejasse fazer jus ao rótulo de Filosofia Pura.

A maior parte das aulas da PUCSP era ditada ou, então, trabalhava-se com apostilas feitas pelo professor. Foram poucos os textos de autoria dos filósofos com os quais realmente tivemos contato. Outro exemplo do conservadorismo daquele curso é que a Filosofia, ou melhor, a História da Filosofia, concluiu-se no pensamento de Hegel.

O reacionarismo explícito, entretanto, era comandado a partir da disciplina Filosofia do Desenvolvimento. Por essa disciplina e pelo professor por ela responsável, chegavam até nós as verdadeiras recomendações de toda a lógica do projeto econômico, político e social defendido pela ditadura civil-militar. Inculcava-se a teoria do desenvolvimento com segurança e se arregimentavam, de forma ostensiva, estudantes que desejassem fazer cursos de

aprofundamento organizados e administrados por instituições que recebiam recursos públicos ou das entidades empresariais. O professor da disciplina, Adolpho Crippa, dirigia o Convívio – Sociedade Brasileira de Cultura –, instituição que se notabilizou por aglutinar a intelligentsia da direita radical e empenhada em elaboração de ideologias.

Em 1970 e 1971, frequentando a PUCSP, não tive contatos diretos com o movimento estudantil, que passou a sobreviver fundamentalmente na clandestinidade. No nosso curso de Filosofia tinha-se a impressão de que nada acontecera antes e que nada estava acontecendo na política, exatamente nos momentos mais agudos da ditadura. Terminamos em paz o curso que nos fazia bacharéis e licenciados em Filosofia, muito distantes dos fatos que realmente estavam marcando, não os estudantes universitários, mas a classe operária do Brasil. Meu último gesto de rebelião foi recusar-me a comparecer a qualquer tipo de cerimônia pública referente à colação de grau. Não havia motivos para comemoração, mas ainda assim o diploma somente foi liberado pela PUCSP quando, privadamente, prestei o juramento na sala da Reitoria da Universidade.⁴

Do meu curso de Filosofia, realizado nas condições descritas, restaram muitas heranças, apesar do desconforto que haviam me causado insistentes posturas metafísicas. Nada, entretanto, diminuiu meu gosto pelo filosofar. O entendimento cada vez mais arraigado, desde uma percepção inicial, de que o pensamento filosófico necessita de condições de liberdade, acabou por ser em mim uma constante. Considero essencial a liberdade para se fazer

⁴ É evidente que aquela paz interna da PUCSP não correspondia aos fatos externos porque desde 1970, por exemplo, ocorreram os sequestros do cônsul japonês em São Paulo, do embaixador da República Federal da Alemanha, no Rio, e do embaixador da Suíça, também no Rio. Os sequestrados iam sendo trocados por presos políticos, tornando pública a existência dos mesmos. Em 1971 foi morto o capitão Lamarca, provocando-nos uma sensação de que uma guerra oculta vinha acontecendo. No mundo cultural, mais uma vez o teatro nos atraía, com a encenação importante de O Balcão de Jean Genet. À PUCSP eu voltaria para cursar o mestrado, posteriormente o doutorado e ainda, também como docente.

perguntas, toda e qualquer pergunta, perguntas radicais e perguntas de qualquer natureza. Também considero essencial a liberdade de se ensaiar todas as respostas possíveis, mas principalmente aquelas que são consideradas vitais pelos homens ou pelas sociedades de uma época. Para mim, a postura filosófica exige a convivência com a pluralidade das visões de mundo, das visões de sociedade, das visões do que é o humano e das visões éticas das nossas relações. Sem a pluralidade, a Filosofia se transforma em religião. Na continuidade da minha formação eu descobriria que o conflito, que a contradição antagônica são inerentes a tudo o que é humano, mas antes de chegar lá, a Filosofia já havia exigido o pensar metódico, reflexivo, crítico e desestabilizador de certezas. Meu curso de Filosofia, nas suas ambiguidades e diferenças entre as orientações da PUCAMP e da PUCSP, despertou-me para esses elementos, fez com que ensiasse a prática deles e fosse incorporando-os.⁵

⁵ É preciso dizer que, quando na minha formação se impôs a ótica da história e mais especificamente da história da educação, todos estes fatos que até então pareciam pessoais, ganharam uma dimensão social muito ampla. Entender as profundas mudanças ocorridas no Brasil nas décadas de 50, 60 e 70 ajudava, por exemplo, a compreender as características da minha família, uma dentre milhares nas mesmas condições; entender um pouco do papel da Igreja e da religião dentro de uma sociedade como a nossa, explicava boa parte dos fatos acima narrados e que também eram de natureza coletiva. Quando fui descobrindo o que havia sido o getulismo na política brasileira, o projeto nacional-desenvolvimentista e o populismo, o janismo, uma bandeira política da minha família, ampliaram-se as luzes sobre cada acontecimento que me parecia antes muito peculiar e específico. Romper com a visão anticomunista do pré-64, que havia nos arrancado tantas orações, foi um longo processo, mas compreensível à luz da história. Na história da educação descobri porque o meu Grupo Escolar, cursado na década de 60, era tão elitizado, da mesma maneira que descobri porque o Instituto de Educação “Monsenhor Gonçalves”, onde fiz o terceiro clássico, era, além de elitizado, tão conceituado na cidade. O mesmo ocorreu quando pude estudar o movimento estudantil e o modelo de ensino superior, no qual eu havia me formado. Se a família tradicional, a Igreja e a religião católica, a escola e o serviço militar foram determinantes na formação de segmentos da minha geração, também o foram o movimento estudantil, a clandestinidade, a guerrilha urbana e rural, os partidos e as facções consideradas ilegais, bem como a convivência e a resistência de setores

O curso de mestrado

Meu desejo de cursar o mestrado surgiu imediatamente após a conclusão da graduação em Filosofia. Circulavam na PUCSP notícias esparsas sobre um mestrado emergente em Filosofia da Educação e eu sentia que meu curso de graduação havia sido bastante tumultuado, e que era necessário impor-me uma formação mais sólida. A pós-graduação, por sua vez, era uma modalidade de ensino apenas emergente. Na PUCSP estavam sendo iniciadas as primeiras turmas de pós-graduandos.

A minha primeira tentativa de ingressar no mestrado, para minha alegria, foi bem sucedida. Algumas semanas depois, para minha inconformidade, fui avisado, por telefone, que ocorrera um equívoco e que não seria aceito no programa. Sempre por telefone, recebi várias explicações pouco convincentes e tive que conviver com o estranho episódio por muitos anos. Fiz inúmeras conjecturas e nunca o entendi. Coisas da Academia!

No ano seguinte prestei novamente a seleção e, agora realmente aceito, passei a fazer um longo percurso que demoraria seis anos. Fiz o curso sem qualquer bolsa, vivendo limitações financeiras enormes e conciliando-o com muito trabalho. Não havia como correr e eu mesmo tive que vivenciar um processo de amadurecimento intelectual que acabou exigindo vários anos.

O mestrado da PUCSP, dentre outras coisas, funcionava como um espaço de refúgio. Os mestrandos socializavam suas experiências informalmente e trocavam suas informações sobre o quadro político- econômico do país. Havia muita identidade entre nós que vivíamos mais ou menos as mesmas condições históricas, profissionais e econômicas. Tornávamo-nos cúmplices de um diálogo existencial e sobre as perspectivas futuras de nossas vidas

da sociedade civil à ditadura militar. A aprendizagem da tomada de consciência e da prática política, mesmo que não partidária, impuseram-se como necessidade histórica e aos solavancos. Desculpem-me a mesmice: que Pedagogia Social!

e da própria história do Brasil, marcadas pelas condições do regime militar. Caminhávamos com incertezas muito grandes.

Aquele mestrado tinha também a característica de um oásis. Parte de seus professores, com formação europeia recente, impunha ao programa uma tendência fenomenológica. Chegavam a ignorar as condições reais do Brasil que se estava vivendo, porque os seus últimos anos de vida tinham sido passados em terras europeias. Filosofavam com autores europeus, textos que não existiam em língua portuguesa e preferiam o francês para melhor expressarem suas ideias. Havia exceções.

Muitos mestrados passaram a conturbar a paz daquele oásis, de um lado porque a PUCSP se fortalecia no plano político e intelectual de resistência à ditadura civil-militar e, de outro, porque precisávamos de reflexões mais voltadas para a realidade circundante. Era muita provocação ignorar o Brasil real que se vivia.

Por esses elementos, o oásis, em muitas ocasiões, converteu-se em campo de combate, pois aconteciam saudáveis conflitos de divergências e de efervescência intelectual que a situação provocava. Aos poucos aproximei-me de colegas que tinham laços com partidos de esquerda e clandestinos.

O curso de mestrado, penso hoje à distância, teve aspectos positivos fundamentais. Mesmo com a predominância da orientação fenomenológica, fazíamos muitas leituras paralelas e na maioria das vezes lendo os textos dos próprios autores e não mais somente os seus intérpretes ou manuais. Pouco ainda se estabelecia a relação entre Filosofia e Educação, mas o ambiente filosófico era dos mais provocativos e definia de vez para o meu futuro a convivência com a área. Para mim, e por conta dos estudos paralelos, começaram finalmente a se delinear algumas diferenças gritantes entre uma filosofia especulativa e uma filosofia da práxis, bem como as questões e a abrangência seja do pensamento lógico-formal, seja do pensamento lógico-dialético. Era o início de um caminhar em direção ao pensamento marxista e que foi extremamente estimulado pela obra Filosofia da Práxis de A. S. Vázquez. Minha dissertação de mestrado, que comentarei

posteriormente, talvez tenha sido fruto dessa etapa de passagem, mas que acabou tendo uma influência mais acentuada de autores cuja compreensão da realidade histórico-social não superava os limites de uma postura crítico- reprodutivista.

Naquele mestrado, uma disciplina em especial exerceu grande atração sobre mim. A disciplina Filosofia da História propôs-se a fazer a abordagem do seguinte tema: Quem é o sujeito da história? A tentativa de responder a essa indagação levou-nos a percorrer textos de vários filósofos, da antiguidade à contemporaneidade, e com boa contextualização histórica. A temática me pareceu apaixonante, mas a forma como ela foi trabalhada fez-me ver com muito mais clareza a necessidade imprescindível de não dissociar o pensamento filosófico da dimensão histórica e de, jamais, procurar compreender a história sem o aporte da Filosofia. A minha formação cada vez mais filosófica e a minha concomitante imersão profissional cada vez maior nas disciplinas históricas começaram a adquirir novo sentido. Acredito que essa descoberta foi decisiva porque ela passou a caracterizar, pelo menos como eu consigo ver, minha situação intelectual futura e até aos dias de hoje: estou sempre situado na relação entre a Filosofia e a História e, espero, atuando não em detrimento de ambas. Posteriormente viria a tentativa de fluir entre as relações da Filosofia com a História e dessas com a História da Educação, sem nunca pretender estabelecer limites de campo entre elas e sem nunca me preocupar ou marcar onde termina uma e onde começa a outra. Fazer essa demarcação seria sem sentido.

Finalmente, devo ainda à formação recebida no mestrado a definição de um objeto de pesquisa para todos os intentos futuros, ou seja, a educação. Tomada no sentido amplo, a educação converteu-se, independentemente do recorte que se faz em cada projeto de pesquisa ou em cada reflexão histórico-filosófica, teórico-prática, no eixo condutor de todas as minhas atuações acadêmicas. Por último, e não menos importante, foi também ali no mestrado que se colocou a necessidade efetiva de se voltar para a

pesquisa e dar de fato os passos necessários para a sua execução. Na graduação não houve nunca essa preocupação.⁶

⁶ Por outro lado, é preciso lembrar que durante aqueles anos de mestrado, a repressão do regime militar havia desencadeado uma nova caçada aos militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PC do B). O DOI-CODI de São Paulo continuava escrevendo sua história de assassinatos e torturas. Lá morreram o Tenente José Ferreira de Almeida, depois o jornalista Vladimir Herzog e o metalúrgico Manuel Fiel Filho. A ditadura já não conseguia controlar os filhos que gerara e em 1977, a pretexto de reprimir os estudantes que estavam tentando rearticular a UNE, a Polícia Militar comandada pelo Coronel Erasmo Dias invadiu a PUCSP sob os olhares apavorados de todos os estudantes, professores e funcionários. Lembro-me bem dos estragos materiais que foram provocados à instituição, dos ônibus que conduziam os estudantes presos e das universitárias que foram gravemente queimadas por bombas químicas. Fora do meio universitário, nas greves operárias, em confronto com a polícia viria a morrer o líder sindical católico Santo Dias da Silva em 1979. Mas antes disso, pelo ano de 1973, a polícia já havia assassinado o estudante paulista Alexandre Vannuchi Leme. Alimentando cada vez mais o terror, as sedes da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), do Centro Brasileiro de Análises e Planejamento (CEBRAP), da Editora Civilização Brasileira e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sofreram atentados com cartas-bombas que provocaram mortes. As ações eram assumidas pela Aliança Anticomunista Brasileira (AAB). Muitos de nós se desesperavam porque a ditadura dava sinais de que poderia permanecer por todos os anos de nossas vidas. Com o tempo, aquele quadro histórico complexo em que parte da minha geração foi sendo formada profissional e intelectualmente, com uma conscientização política aos solavancos, dada a contundência dos fatos, fomos descobrindo também alguns caminhos de esperança e sobrevivência. Comprávamos e líamos o jornal semanário Opinião e posteriormente o semanário Movimento, mesmo quando a maioria das suas páginas ficava composta apenas de tarjas negras em decorrência da Censura. Era necessário que aquela imprensa não submissa ao regime militar resistisse com a nossa solidariedade. Quer porque eram culturalmente gratificantes ou porque indicavam um vislumbre de futuro, muitos filmes e peças teatrais nos auxiliaram a viver aqueles dias. Podem ser lembrados: São Bernardo, baseado no romance de Graciliano Ramos, Toda nudez será castigada, A Estrela Sobe, Gota D'água, Dona Flor e seus dois maridos, Aleluia Gretchen, Lição de Amor, Tenda dos Milagres, Macunaíma e Ópera do Malandro, dentre outros. Em 1979, mais uma pequena luz: a UNE tentou reiniciar sua reconstrução. Enfim, nem tudo havia sucumbido.

A Dissertação de Mestrado

Concluí minha dissertação de mestrado em 1978, na PUCSP. O trabalho que apresentei recebeu o título Educação Brasileira Contemporânea – da necessidade de uma prática educacional discriminatória à impossibilidade de uma educação igual para todos.

Naquele texto da dissertação, na verdade minha iniciação no universo da pesquisa, eu ponderei que as preocupações primeiras que me haviam levado a produzi-lo estavam relacionadas a um possível estudo sobre o conceito de alienação. No percurso da investigação passei a considerar necessária uma postura menos metafísica e que se voltasse para explicitar uma situação de alienação em condições concretas.

Em busca da nova perspectiva acabei considerando que a educação formal é o meio institucionalizado pelo qual as sociedades contemporâneas viabilizam aos homens o acesso à parte da cultura disponível. Isto posto, passei a fazer um estudo da realidade educacional brasileira contemporânea, considerando em especial os dados disponíveis após 1964 e, na época, os dados mais recentes do recenseamento realizado em 1970. A ótica da pesquisa girou em torno do tema da democracia educacional, entendendo-se que a explicitação das oportunidades educacionais de uma população revela a sua participação no processo geral da distribuição da cultura em uma determinada sociedade. A realização da pesquisa, em um primeiro momento, contou com o levantamento de dados que refletissem a realidade educacional brasileira e com a apresentação de aspectos da legislação. Foram arroladas informações sobre o ingresso escolar, a seletividade e assim por diante.

Perante a contundência dos dados, expressivos na demonstração de uma ausência de democracia educacional no país, apesar das proclamações legais, enveredei pelas hipóteses explicativas de que aquela constatação mostrava a condição mesma de funcionamento da escola, cumprindo adequadamente seu papel, e, mais do que isso, impossível de se constituir em uma escola democrática por estar inserida em uma sociedade de classes.

Em favor da minha hipótese apresentei novos dados de ordem econômica e das profundas diferenças entre as classes sociais da realidade social brasileira, para concluir que estes determinantes eram os que, de fato, condicionavam as oportunidades dos indivíduos e classes em relação à escolaridade, mas não só em relação a ela.

Na sequência, coloquei-me a fazer considerações teóricas e históricas sobre o papel da educação e, em especial, da escola nas sociedades de classes. Embora eu contasse com o apoio bibliográfico de obras como *Alienação e Humanismo* (Leôncio Basbaum), *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado* (F. Engels), *Lógica Formal, Lógica Dialética* (H. Lefébvre), *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (Karl Marx), *Ciência e Existência* (Álvaro V. Pinto), *Educação e Luta de Classes* (Aníbal Ponce) e *Filosofia da Práxis* (A. Sanchez Vázquez), minha concepção a respeito do papel da educação na sociedade de classes limitou-se a uma visão reprodutivista e, muito provavelmente, sob a influência da obra *Escola, Estado e Sociedade* (Bárbara Freitag) e alguns outros textos recentes na ocasião, mas sem ter o conhecimento teórico da contribuição crítico-reprodutivista ou dos seus principais autores. O título da dissertação, já anunciado, é o exemplo claro dos limites daquele trabalho, embora como crítica ele tivesse também sua contundência.

Finalmente, para resgatar o ponto de partida daquela investigação, voltei-me à questão da alienação, considerando-a concretamente na situação em que os discriminados pela escola não têm também o acesso à cultura socialmente disponível. Na sequência, fiz uma série de tentativas no sentido de tentar sair do impasse, de lançar alguma perspectiva possível para os professores que pretendessem ter um compromisso com uma educação democrática e aí incorporei influências de textos de Paulo Freire, textos talvez esperançosos, mas, sem querer ser injusto com a importância histórica do ilustre educador, textos pouco dialéticos. A minha tentativa de sair da armadilha reprodutivista acabou sendo mais de esperança e voluntarismo, para uma possível resistência ao que estava historicamente estabelecido. De forma

positiva, entretanto, eu sugeria um trabalho coletivo e que implicaria conquistas, uma vez que a educação democrática não viria por parte das iniciativas do Estado. Também me parece que foi positivo não tomar a educação fora dos seus condicionantes do contexto histórico-social.

Ficou, de forma inesquecível, marcada a posição de um dos examinadores da dissertação, na defesa pública, que insistiu contundentemente em que eu deveria dar uma alternativa concreta para a realidade educacional que eu havia denunciado e criticado tanto. Não dei. Eu ainda não conhecera obras de G. Snyders que seriam no futuro decisivas na minha própria formação. O meu orientador no mestrado foi o professor Moacir Gadotti.

Cursar o doutorado em Educação passou a ser para mim um imperativo, tendo em vista os rumos profissionais que vinham se delineando, meus propósitos futuros e também a necessidade objetiva de continuar o processo da própria formação. Como no mestrado, o percurso mais uma vez foi lento: cinco anos se passaram. Cinco anos ricos em um processo de amadurecimento intelectual e de convivência com colegas muito instigantes. Posso considerar que, como as minhas condições de trabalho iam ficando mais favoráveis, além das próprias condições vividas politicamente no Brasil, foi um privilégio fazer o doutoramento também na PUCSP. O grupo de doutorandos daquelas turmas viria a constituir, na sua maioria, uma referência nacional na educação brasileira, bem como no que diz respeito à produção da área.

O doutorado foi um lugar onde a seriedade, o estudo, a pesquisa e os debates constituíram-se no cerne de todo o programa. Houve muita responsabilidade por parte dos docentes e dos doutorandos, no desenvolvimento das atividades realizadas de forma marcadamente coletiva. A maioria das teses concluídas teve inclusive um caráter de complementaridade orgânica entre elas, de modo que a participação do conjunto de doutorandos no trabalho de cada um foi decisiva.

As disciplinas de Filosofia da Educação I e II, bem como Teoria do Conhecimento, propuseram leituras sistemáticas dos autores

conhecidos pelas suas características reprodutivistas na forma de entenderem a sociedade e a educação, leituras rigorosas de obras de Engels e Marx e, com muita pertinência, leituras das obras de Antonio Gramsci. Podemos pensar o fenômeno educativo sob o prisma que o considera resultante de múltiplas determinações, mas não determinista. Aos poucos foi possível ir superando os vieses reprodutivistas e burilando, com mais rigor, a compreensão dialética da história, das sociedades e da educação. Em paralelo eu vivia a intensa discussão política e teórica que ocorria no âmbito de partidos políticos.

Reconheço que desde aqueles anos até hoje, venho tentando manter-me coerente, do ponto de vista histórico-filosófico e epistemológico, com os princípios gerais do materialismo dialético. É esta a orientação que procurei dar às disciplinas que fui ministrando, às propostas de pesquisa e aos escritos que produzi e divulguei. É um esforço, mas eu mesmo não sou o melhor crivo para indicar se ele tem garantido a coerência desejada.

Por outro lado, essa busca de coerência, penso, não foi um tapa-olhos que me fizesse aderir a dogmas, que me tornasse surdo às vozes de diálogo com outras posições teóricas, ou que me afastasse da defesa do pluralismo teórico ideológico, quer na Academia, quer na Política. Evito, entretanto, fazer concessões ao ecletismo ou a comportamentos pretensamente não posicionados. Da minha parte, procuro sempre estar definido, mesmo que essa definição possa ter um caráter provisório.

O curso de doutorado foi, portanto, para mim, a oportunidade de uma definição-adesão, bastante consciente, aos instrumentos teóricos e metodológicos que considerarei os mais abrangentes para a compreensão da história, da realidade social, da educação e inclusive para as ações políticas.

Hoje, venho acompanhando tanto quanto me é possível as situações históricas que estão se delineando e o reflexo que imprimem ao debate teórico. Não estou em crise quanto aos fundamentos teóricos com os quais trabalho e penso que o materialismo histórico-dialético é ainda suficientemente amplo

para responder a boa parte das atuais mudanças globais. Não é a única possibilidade, mas talvez seja a de maior alcance e profundidade. É uma questão em debate e gosto dela.

A Tese do Doutorado

O doutoramento, cursado na PUCSP, foi concluído no ano de 1985, com a apresentação da tese intitulada *Movimento Estudantil – a UNE na resistência ao golpe de 64*.

Esse trabalho, de caráter historiográfico, teve por objetivo investigar o envolvimento da União Nacional dos Estudantes nas principais questões educacionais e da vida nacional que se apresentaram no Brasil ao longo da década de 60. O que se quis analisar foi o papel desempenhado pela UNE como entidade que, falando pelos estudantes, como tal foi tratada pelo poder pré e pós-64, bem como por aqueles que buscaram lhe fazer oposição no sentido de sua desarticulação. Tomou-se a evidência de que, no período em questão, a UNE foi um palco de exercício político das tendências consideradas naquelas circunstâncias ideologicamente de esquerda, combatidas pelas ideologias denominadas de direita.

Para alcançar o objetivo almejado, dei prioridade à recuperação das expressivas análises, das propostas, das posições e orientações da UNE na década de 60, relacionadas aos interesses específicos do movimento estudantil e também à vida política no Brasil. No transcorrer do trabalho abri espaços para que aparecesse o discurso e o pensamento da UNE, permeando-os com o registro dos acontecimentos com os quais se relacionavam, de modo que se pudesse fazer transparecer a sua lógica. Foi uma tentativa de examinar a produção teórica da UNE naquela década. Evidentemente, tive o cuidado de registrar também que entendia ser, o material utilizado, representativo das tendências hegemônicas no movimento estudantil e não o reflexo puro e simples dos níveis de politização ou atuação de cada entidade estudantil ou de cada estudante.

Outro cuidado constante naquele trabalho foi em relação a uma aproximação, a melhor possível, da identificação dos estudantes universitários e suas respectivas origens sociais, bem como sua representatividade no contexto da sociedade brasileira, evitando tomar a parte pelo todo. Da mesma maneira evitou-se considerar os estudantes como uma classe social, para não tomá-los como um dos principais polos do conflito entre as classes sociais, mas não desconhecendo a relevância conjuntural que o movimento estudantil adquiriu no conflito das classes. O mais significativo, todavia, era explicitar, para além do confronto entre o movimento estudantil e os governos militares, o antagonismo central entre a burguesia e o proletariado.

À produção teórica da UNE, como contraponto, apresentaram-se os discursos, as orientações e as ações produzidas e apregoadas pelos governantes do movimento de 64. Tratava-se de perceber, tanto quanto possível, o real significado do embate dos estudantes com os primeiros governos militares.

Em um esforço de interpretação do que havia viabilizado o movimento de 64, alicercei-me primeiro nos documentos oficiais da UNE, tais como: *Declaração da Bahia: Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária*, *Declaração de Porto Alegre*, *Resoluções do Conselho da UNE: encontro sobre Reforma Universitária*, *Declaração de Princípios do XXVIII Congresso*, *Plano de Ação para o exercício 1966-1967*, *Carta Política da UNE*, dentre muitos outros. Utilizei-me também de uma bibliografia sociológica ou histórica sobre estudantes universitários e tendências do movimento estudantil, para me transpor a um nível de análise com

O auxílio de uma literatura da qual destaco: *Beabá do MEC-USAID* (Márcio Moreira Alves), *Estado e oposição no Brasil: 1964-1984* (Maria H. Moreira Alves), *Reforma Universitária e Mudança Social* (F. Fernandes), *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (Maralice M. Foracchi), *A burguesia brasileira* (J. Gorender), *O colapso do populismo no Brasil* (O. Ianni), *A ditadura do grande capital* (O. Ianni), *O Estado na sociedade capitalista* (Ralph Miliband) e mais uma razoável bibliografia emergente sobre a

ditadura militar e as implicações relacionadas à educação. Foram muitos os arranjos documentais que fiz para garantir a voz da UNE, a voz dos governos militares sobre o movimento estudantil e as reformas sociais da educação, bem como os esforços para compreender criticamente o que de mais radical havia acontecido na história recente da sociedade brasileira.

Os estudantes não eram, com certeza, o principal alvo da ditadura civil-militar e das forças econômicas e sociais que a haviam conduzido ao poder. Tratava-se, portanto, de aclarar essa questão, mas sem perder a especificidade da tese.

Na ocasião da defesa pública, um examinador da mesma lamentou-se por eu não ter feito um debate com alguns escritos seus sobre a UNE. Um outro criticou-me pela ausência de julgamentos sobre o Movimento Estudantil, aspectos que eu realmente não desejara incorporar no trabalho. Eu queria garantir a história de um período da UNE, com o mais vasto conjunto de informações e documentos que me fosse possível apresentar. Minha pretensão teórica, após todas as leituras e estudos do curso de doutorado, era a de ter superado a visão meramente reprodutivista da sociedade capitalista, a visão conspiratória da história e estabelecido uma análise dialética de uma conjuntura do desenvolvimento capitalista no Brasil⁷. O meu orientador no doutorado foi o professor Evaldo Vieira.

⁷ No ano de 1986 tornou-se possível a publicação integral do texto da tese que, com cortes, revisões e adaptações, transformou-se em livro com o título original do trabalho, publicado pela Cortez Editora & Autores Associados. Após as primeiras divulgações do livro, um professor do programa de doutorado da PUCSP publicou uma crítica no jornal Folha de São Paulo, dizendo que faltava àquela obra ter estabelecido as relações entre o Movimento Estudantil da UNE e o clima da rebelião juvenil europeia. De fato, eu não havia chegado a tanto, mas desconheço, até então, que houvesse algo denso e extenso escrito sobre a UNE. Uma das consequências desse trabalho é que passei a fazer muitas palestras a estudantes universitários empenhados no movimento estudantil dos anos posteriores e, até os dias de hoje, sou convidado a participar de bancas que tratam do mesmo tema.

A Docência

Iniciei-me como docente já em 1969, quando ainda cursava o segundo ano de Filosofia na PUCCAMP. Nunca mais parei, até hoje. Durante praticamente uma década⁸ me “especializei” em aulas para a então modalidade denominada Curso de Madureza, depois Supletivo. Andei também pelos cursinhos preparatórios aos vestibulares. Fui desvendando a capital paulista pelas minhas andanças por esse tipo de escolas. Fui “inventando” também o meu jeito de ser professor. Quase sempre ministrei disciplinas de História Geral e de História do Brasil. No campo da História tive de ser autodidata. Fui aos poucos caminhando dos manuais aos

⁸ A década de 80, como se pôde saber gradativamente ao longo dela, ou como muito se veio a saber depois, foi o ápice da ditadura civil-militar que representava o Movimento de 1964. O chamado “milagre econômico brasileiro”, a conquista do tricampeonato mundial pela seleção nacional de futebol, o ufanismo oficial e ideológico escondiam o que de fato acontecia no país, quer no que dizia respeito ao aumento da exploração da classe trabalhadora, quer em relação à repressão que se instaurara sobre ela e outros segmentos da sociedade. Em duas situações durante esse período, tive a certeza de que a ditadura militar continuava muito atuante na repressão. A primeira delas foi quando ao atravessar a Praça da República no centro de São Paulo, uma certa noite, vi jogado sob um banco um rapaz que imediatamente reconheci: era um amigo dos tempos do movimento estudantil em Campinas. Ele ali estava havia horas, após ter sido solto pelos órgãos de segurança. Aturdido, desorientado, esfomeado, ele não tinha a menor ideia do que fazer. Apesar do receio de uma possível armadilha, levei-o para a pensão onde eu morava. Ali ele ficou refazendo-se de traumas e tentando reconstruir a vida. Moramos juntos vários anos e ele acabou tempos depois tornando-se importante referência no movimento que desencadeou a luta pela volta do ensino de Filosofia no segundo grau. Este amigo, infelizmente veio a falecer precocemente.

Em outra situação fui procurado por líderes estudantis da USP, também antigos amigos do movimento estudantil em Campinas, para que ajudasse a esconder o presidente da UNE na clandestinidade. A pensão em que eu morava foi considerada segura para o propósito desejado. Para lá ele se foi e ali permaneceu alguns meses. Novamente quando por questões de segurança teve que abandonar a pensão, logo foi assassinado. Seu nome consta ainda hoje na lista dos desaparecidos do regime militar.

clássicos. Penso que construí uma visão relativamente ampla do conhecimento histórico e que muito veio a me auxiliar quando passei a trabalhar com as disciplinas filosóficas. Em geral as disciplinas filosóficas foram ministradas em cursos de nível superior. Passei por cursos de História, de Filosofia, de

Serviço Social, de Comunicação, de Enfermagem em várias instituições do ABC paulista, da Baixada Santista, do Vale da Paraíba, da UNESP-Marília, do Centro Pedagógico de Dourados – atualmente Centro Universitário da UFMS –, da capital e de Campinas⁹. Enfim, foi um verdadeiro périplo até me tornar docente-pesquisador, em Regime de Dedicção Exclusiva, da UNICAMP.

No périplo, e por conta das necessidades impostas pelas disciplinas para as quais eu era contratado, praticamente fiz um novo curso de Filosofia. Acredito que até de melhor qualidade do que a minha graduação. Como eu sempre optei por trabalhar com textos dos próprios autores- filósofos, enveredei seriamente pelas suas obras: de Platão a Hegel, de Agostinho e Aquino a Marx e Gramsci, pelo pensamento utópico, pela filosofia política, pela teoria do conhecimento e muitas outras caminhadas. Os manuais e os intérpretes auxiliavam, mas não eram os principais. A junção da história com a filosofia tornou tudo mais consistente e saboroso. Talvez seja essa a causa que fez aumentar meu apreço pela filosofia materialista-histórica e dialética, com a qual busquei cada vez mais ser coerente⁹.

⁹ Nos quatro anos de trabalho no CPD senti bem de perto um dos braços da ditadura. Em 1977 foi criada uma comissão de sindicância presidida, nada mais, nada menos, por um coronel travestido de pró-reitor. Surgiu daí um Processo Administrativo com audiências em horários e locais estapafúrdios, intimidadoras e sem que os professores acusados tivessem acesso aos autos. Vários colegas e eu fomos demitidos “por justa causa”. Motivos? Defesa do anarquismo, oposição pública ao regime político vigente, estímulo à agitação estudantil etc., etc., etc. Eu ainda não havia aprendido que na instituição Universidade também se encontram arraigadas as forças reacionárias, conservadoras e arbitrarias.

Em duas instituições tive problemas explícitos de censura e perda do emprego. Em uma delas o pivô do desentendimento foi o uso do livro *Ética* de A. S. Vázquez. Em outra, foi decorrente da adoção do livro *O que é Filosofia* do Caio Prado Júnior. Em uma terceira instituição fui alertado de que não seria suportável usar textos de Paulo Freire.

Nos anos vividos na UNICAMP continuei conhecendo e aprendendo muito do pensamento filosófico e das “filosofias”. Tive ilustres colegas de departamento, seguidores das mais variadas tendências, provocativos, desafiadores, mas respeitosos e democráticos. Nos cursos ministrados coletivamente, vários docentes em uma mesma disciplina, tivemos os melhores momentos de reflexão. E, sem pessimismo, resta concluir: ainda falta tanto [...].

Concomitantemente houve avanços da sociedade civil na resistência à ditadura militar. Atravessaram-se os anos 70 sob a égide da Segurança Nacional, que, antes concebida na ótica da agressão externa, havia se convertido a uma lógica da Doutrina de Segurança Interna, sob o argumento da guerra psicológica e da necessidade de combater, destruir o inimigo interno. Apesar disso, de várias maneiras a oposição à ditadura militar foi se configurando, quer em processos eleitorais, quer em manifestações das camadas médias da população ou de setores da elite, bem como pela atuação da OAB, da ABI, da CNBB e mesmo pelo uso que se passou a fazer do partido MDB, como veículo dos anseios da oposição. É bem verdade que houve momentos de recrudescimento da repressão, da censura, das torturas e mortes nas prisões, mas ampliava-se a pressão para que o Estado se liberalizasse. Começavam a surgir novas perspectivas quando se presenciavam, por exemplo, o Movimento contra o Custo de Vida e a emergência de um movimento popular das Comunidades Eclesiais de Base ligadas à Igreja Católica, dos grupos associativos seculares e o novo movimento sindical com as grandes greves do período 1978-1980. Em especial foram alentadoras, já em 1979, as Leis da Anistia e da Reforma Partidária. A primeira ainda de caráter muito restrito e a segunda, uma estratégia articulada para evitar o crescimento do partido de oposição, mas ambas manifestações explícitas de que a ditadura estava esgotando suas artimanhas de reciclagem. Tanto quanto possível eu participava das manifestações públicas que iam se ampliando, principalmente aquelas que ocorriam na Catedral da Sé ou na Praça da Sé, na capital paulista, mas ainda sob grande aparato repressivo. Continuavam os enfrentamentos de rua. No período tive muito contato com uma literatura clandestina que circulava entre alunos e professores.

MARXISMO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO¹⁰

A “Revista Germinal: marxismo e educação em debate”, neste número cujo tema central é “Marxismo e História da Educação”, entrevista o Professor José Luís Sanfelice que analisou, de modo percuciente, a história do Movimento Estudantil no enfrentamento à ditadura. Nesta entrevista, Professor Sanfelice que tem se dedicado, ultimamente, aos temas da educação no âmbito das políticas do Estado Capitalista, faz importantes contribuições sobre a presença do marxismo nas pesquisas de História da Educação e mesmo nos projetos históricos brasileiros.

G.: Em seu entender o marxismo tem contribuído na produção de projetos históricos para a formação social brasileira? De que forma?

S.: Penso que o marxismo, nas suas múltiplas manifestações, vem contribuindo na produção de projetos históricos para a formação social brasileira na medida em que, no conjunto, é um forte aparato teórico-analítico para se compreender as sociedades capitalistas nas suas especificidades e naquilo que elas têm em comum. Em comum é sempre a exploração do trabalho pelo capital. Nas especificidades é a forma como isso se dá em cada sociedade capitalista e nas relações que elas estabelecem entre si. Como pensamento crítico, o marxismo vem fazendo um contraponto às teorias hegemônicas que visam validar a (des)ordem capitalista mundial. O marxismo mantém a possibilidade de se alimentar utopias necessárias para se almejar uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada. Como esses ideais estão disseminadas entre tantos homens e mulheres, o marxismo auxilia na estruturação de projetos societários que reivindicam a superação qualitativa das sociedades capitalistas atuais. A *práxis* política, de

¹⁰ Entrevista realizada por Maria de Fátima Rodrigues Pereira, publicada no Periódico Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, n.2, p304-310, dez.2015. Disponível: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14874/10519>. Acesso em: 07/09/2020.

grande parte dos marxistas, dirige-se a um amplo leque de lutas que podem parecer pontuais, mas que no todo se relacionam. Só para dar um exemplo: a luta pelo ensino estatal (público) gratuito, universal, de qualidade e laico ou a enfática defesa da igualdade de gêneros.

G.: Como analisa a presença do marxismo na produção historiográfica brasileira?

S.: Se tomarmos como referência a densa obra organizada por João Quartim de Moraes (História do Marxismo no Brasil, ed. da UNICAMP) e, sem levarmos em conta os embates entre "os marxismos", veremos o quanto é grande a presença dessa matriz teórica na produção historiográfica brasileira. Pela densidade da pergunta é melhor mencionar a indicação acima do que tentar fazer uma resposta objetiva, mas é possível dizer que a referida presença se dá desde fins do século XIX quando se difundem as ideias de Marx e Engels entre socialistas brasileiros. Com o tempo passa a ser uma constante, a nova referência, entre filósofos, economistas, sociólogos, historiadores, movimentos sociais libertários e alguns partidos políticos como o PCB, por exemplo. Da Revolução de Outubro, das Revoluções chinesa e cubana, tudo virou material empírico para as interpretações teóricas de múltiplas inspirações a partir da fonte comum. As propostas sobre a possível Revolução brasileira foram sendo geradas em tal ambiente. Para não citar nenhum autor e cometer injustiças, lembro que é vasta a historiografia marxista sobre a História do Brasil

G.: Quais pesquisadores brasileiros destacaria que, orientados pelas teses de Marx e Engels, produziram importantes contribuições para se analisar e pensar o Brasil?

S.: Como a pergunta insiste em citar nomes, corro o risco de ser interpretado de forma indevida, pois a lista aqui seria muito grande. Apenas sugiro nomes, sem referir-me às obras que hoje podem ser acessadas facilmente em qualquer consulta eletrônica. De forma

sucinta: Florestan Fernandes, Jacob Gorender, Maurício Grabois, Leandro Konder, Edgard Leuenroth, Rui Mauro Marini, Astrogildo Pereira, Eder Simão Sader, Caio Prado Júnior, Nelson W. Sodré, Michael Lowy, Carlos N. Coutinho, Otávio Ianni, Leôncio Basbaum e dezenas de outros. O importante aqui não me parece ser a quantidade ou um critério de escolha entre as diferentes "filiações" ao pensamento marxista. Apenas desejo indicar que intelectuais marxistas estão muito presentes no esforço coletivo de se entender a sociedade, a cultura, os movimentos sociais e a luta de classes no Brasil. Quiçá, as estratégias para a Revolução.

G.: Quais correntes do marxismo estão presentes na pesquisa em História e História da Educação no Brasil? Quais tem de fato contribuído no avanço dos balanços históricos? Entre as vertentes marxista da historiografia brasileira, quais os impactos daquelas que se alinham no campo do pós-modernismo?

S.: Por mais que eu saiba que *Germinal* tem uma postura teórica bastante definida, reluto em responder às duas questões e explico. As questões nos remetem ao campo acadêmico da historiografia. Na academia, tenho tentado me explicitar da melhor maneira possível sobre minhas opções. O debate tem sido bastante pesado e muitas arestas permanecem não aparadas e, pode ser que nem o sejam. No fundo, para quem se deseja tentar permanecer coerente com o referencial teórico marxista, ultimamente os maiores embates acabam sendo entre os próprios marxistas. É como se quiséssemos, cada um de nós, se mostrar o melhor ou mais correto marxista. Aquele marxista que faz a melhor leitura da matriz (Marx e Engels). Então, perdemos o foco de combater os nossos adversários teóricos. Numa sintética entrevista, pode parecer que mencionar correntes do marxismo presentes nas pesquisas em História e História da Educação no Brasil é um gesto de rotulação. Por exemplo, os marxistas ortodoxos e os gramscianos. Ou um marxismo cultural. Bastaria isso para novos entreveros. Hoje, é comum identificarmos certos autores como

marxistas, quando eles mesmos não querem assim serem identificados. O inverso também. Autores que não identificamos como marxistas, se dizem marxistas. No leque, positivismo, marxismo, Escola dos Anais, Nova História e pós-modernos, tudo acontece por ortodoxia, heterodoxia ou ecletismo. De fato, os impactos no campo da produção do conhecimento não são os mesmos. Longe de dizer que tanto faz. De qualquer maneira as perguntas são relevantes para a historiografia acadêmica que deve buscar responder de forma sólida o que elas indagam. No campo do marxismo, estou procurando mais o que nos aproxima do que aquilo que nos divide, tal e qual acontece no campo da política e dos partidos considerados à esquerda.

G.: É possível considerar períodos de maior e menor presença do marxismo na produção historiográfica? Quais destacaria?

S.: Sim. É possível. Os estudos (principalmente dissertações e teses acadêmicas) mostram isso. Além da História da Educação brasileira, como disciplina, ser relativamente nova, suas inspirações iniciais estiveram amparadas em interpretações metafísicas e/ou teológicas. No âmbito da academia, o positivismo alimentou muita produção de conhecimento dentro dos seus próprios parâmetros, por exemplo na Cadeira de História da Educação da USP, nos anos sessenta (século XX). Salvo raríssimas exceções, o marxismo ganha campo mais expressivo na História da Educação nos anos 70 do século passado. É um movimento ligado à expansão da pós-graduação no Brasil, após a reforma universitária promovida pela ditadura civil-militar do Movimento de 64. Criaram-se, vamos dizer assim, certos núcleos de resistência que se dedicaram à leitura dos clássicos produzidos por Marx e Engels e, novamente como exemplo, o PPGE da PUCSP. Acredito que uma geração de marxistas se formou ali. Aos poucos dissertações e teses passaram a refletir o novo referencial e, na medida em que a ditadura civil-militar foi se esvaindo, as publicações também cresceram. Os historiadores marxistas da educação ganharam uma certa hegemonia sobre os positivistas, mas o novo

embate, agora com a Nova-História, se estabeleceu nas décadas seguintes. Realmente, os fatos da nossa história mundial pareciam conspirar contra os marxistas e, muitos sucumbiram às novas tentações. A Nova-História e os pós-modernos (leque imenso) subiram ao primeiro plano da historiografia. Hoje o embate parece continuar, embora, talvez arrefecido, pois, para muitos, basta saber que há lugar para todo mundo. Ou seja, o embate perde a sua dimensão política e fica no campo das vaidades.

G.: Que obras da história de educação produzidas sob orientação marxista destacaria tanto do ponto de vista de seus impactos na circulação do marxismo, quanto na originalidade e contribuição ao campo teórico tendo a educação como objeto de investigação?

S. Penso, de acordo com minha caminhada de formação, que a obra de Aníbal Ponce, "Educação e Luta de Classes", quando reeditada, foi de fundamental importância na circulação do pensamento marxista, independente, mais uma vez das críticas que se possa fazer a ela. Uma obra de um militante e que, por consequência, induzia o leitor a uma tomada de posição no campo da educação. Snyders, com "Escola, classe e luta de classe", tornou-se uma leitura estratégica na superação da bibliografia reprodutivista e das influências de Althusser. Na sequência, ou de forma concomitante, foi muito significativa a divulgação da obra de Gramsci que aportou com grande dimensão na produção historiográfica. Lukács, Poulantzas, Garaudy, dentre outros, se tornaram fontes. Uma expressiva quantidade de dissertações e teses (em especial no PPGE da PUCSP) foi publicada no formato de livros, como por exemplo a obra de Maria Luíza S. Ribeiro (História da Educação Brasileira), um verdadeiro marco. O livro da Ester Buffa, "Ideologias em conflito; escola pública e escola privada" e o livro de Carlos R. J. Cury, "Ideologia e educação brasileira" são outros expressivos exemplos. Há nos anos 70 e 80 do século XX toda uma geração de marxistas que se dedicou a interpretar a História da Educação Brasileira, seja do ponto de vista macro ou em seus objetos

e temáticas específicos. A maioria de nós, líamos metodicamente os clássicos da matriz teórica, inclusive "O Capital". Hoje, muitos estão do outro lado, tornaram se adversários. Por fim é bom lembrar a extraordinária obra de Manacorda sobre História da Educação e, na História da Educação no Brasil, a presença dos primeiros trabalhos de D. Saviani., Gilberta Jannuzzi., Gilberto L. Alves., Paolo Nosella, Olinda Noronha. Todos eles possuem obras marcantes na História da Educação e, sem dúvida, muitos outros pesquisadores poderiam ser aqui apontados. Perdoem-me por não o fazer.

G.: Em que tempos da história da educação brasileira, nos quais as contribuições do marxismo tiveram maior influência para a compreensão dos problemas educacionais e definição de políticas de caráter mais estruturante da educação pública?

S.: Não me parece que os marxistas, mesmo aqueles de Partidos socialistas ou comunistas, tenham tido ações orgânicas, enquanto marxistas, para uma definição política de caráter mais estruturante da educação pública. Posso estar equivocado pois, penso que em geral buscaram aliar-se às forças mais progressistas de cada conjuntura. Reconheço, entretanto, que muitos marxistas se empenharam na Defesa da Escola Estatal (pública), gratuita, de qualidade, laica e universal. Podemos lembrar, por exemplo de Florestan Fernandes, engajadíssimo na Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, quando da tramitação da nossa primeira LDB. A obra de Fernandes sobre educação é de absoluta referência. Grupos de marxistas, em conjunturas passageiras, se instalaram na administração pública da educação e fizeram algumas tentativas sempre abortadas pela intensa reação burguesa, religiosa, autoritária e não democrática de uma sociedade altamente conservadora.

G.: Como a SBHE e o HISTEDBR vêm contribuindo para a Historiografia da Educação no Brasil? Há outros grupos importantes fora destes dois coletivos de pesquisadores refletindo sobre a História da Educação na perspectiva marxista?

S.: A SBHE e o HISTEDBR são dois coletivos diferentes e com histórias diferentes. O HISTEDBR antecede a SBHE e foi fruto, inicialmente, de preocupações dos pesquisadores que desejavam aprofundar os estudos marxistas. Os professores Saviani e Lombardi, com um grupo que fazia pós-graduação na FE/Unicamp, deram início às atividades. Alguns projetos coletivos foram desenvolvidos e outros continuam sendo nos grupos que se articulam fora da sede. Significativas publicações foram feitas a partir dos estudos realizados por uma gama de estudiosos. Inspirou a realização de inúmeras dissertações e teses acadêmicas que, baseadas em "vários" marxismos ou marxistas, trazem grande contribuição não só à História da Educação, mas a todos os temas da educação. A realização das suas Jornadas regionais e do Seminário nacional são oportunidades de divulgação da produção, bem como de interlocução com as demais tendências presentes na História da Educação. Não é necessário ser marxista para participar do HISTEDBR. A SBHE surgiu depois de várias tentativas de se ter uma entidade representativa da área História da Educação, uma vez que as pesquisas passaram a se avolumar, aumentou o número de pesquisadores e em outros países entidades semelhantes já haviam se organizado. O primeiro presidente da SBHE foi também o professor Saviani. É inegável que houve ainda uma disputa pela hegemonia na área. A SBHE segue fazendo as relações com outras entidades do Brasil ou exterior e promovendo eventos de grande porte. Tem também disponibilizado uma linha de publicações que espelha parcialmente como se encontra a área da História da Educação. Outro grupo a ser citado, de vida mais recente, é a ABEM - Associação Brasileira de Educadores Marxistas.

G.: Como analisa a atuação do Histedbr em relação à presença do marxismo nas pesquisas de História da Educação?

S.: Um pouco da resposta está na questão anterior, mas acho que é bom acrescentar que por certo tempo o HISTEDBR foi o único grupo que ficou sendo identificado como formado por pesquisadores marxistas, embora ele não fosse somente um reduto de marxistas. Na crise do socialismo real e na efervescência dos novos paradigmas, os embates foram extremamente pesados.

Pesquisadores do HISTEDBR tiveram as portas fechadas em muitos âmbitos acadêmicos e nas entidades. Então, acho que o HISTEDBR contribuiu para sustentar um debate que as novas tendências nem sempre queriam fazer. Não foi possível, à área, ignorá-lo, tanto é que as respostas vieram de todos os lados e, muitas vezes, em tentativas de descredenciar o próprio marxismo no mundo acadêmico.

G.: A pós-graduação brasileira está contribuindo para, nos estudos da história da formação social brasileira, apreender os problemas da educação no Brasil? Há proposições avançadas de encaminhamentos decorrentes do balanço histórico empreendido até aqui?

S.: Sim, embora as ciências sociais (humanas) sejam sempre tratadas como as minoritárias e não essenciais na produção geral do conhecimento, a produção é bastante relevante na pós-graduação. Os horizontes de entendimento sobre a formação social brasileira estão se ampliando. Pensar a complexidade da sociedade brasileira e a educação que aí acontece, não tem sido tarefa fácil. Pensar a totalidade, o particular, a contradição e os saltos qualitativos numa sociedade que avança e recua, não é trabalho para um único ou poucos pesquisadores. Vejo hoje que, além da pós-graduação ser um lugar onde se pesquisa visando produzir conhecimentos, ela ainda tem dado a oportunidade para que certa "massa crítica" se consolide. No caso da educação mais recente, conduzida pela lógica neoliberal, é árdua a tarefa de entendê-la, de

explicá-la, de ver as suas consequências sociais, políticas e ideológicas. Parte da pós-graduação vem se dedicando a isso e tem ajudado nas resistências. E, perante a hegemonia neoliberal, quase um consenso, a defesa da escola estatal (pública), universal, de qualidade, laica e gratuita é fundamental. Com as políticas governamentais em vigor, é preciso defender ferrenhamente a pós-graduação das instituições públicas.

G.: Que outras considerações lhe ocorrem para este tema Marxismo e História da Educação?

S.: Em primeiro lugar agradeço a Germinal pela generosidade de me entrevistar e ouvir. Em segundo lugar desejo a toda equipe forças para a continuidade de trabalho tão relevante. E, como consideração final fico parafraseando E. Hobsbawm: os historiadores jovens precisam se inteirar do pensamento marxista. O marxismo ainda tem grande potencial interpretativo do mundo de hoje. E, mais: o marxismo não é apenas teoria, mas um imenso convite à *práxis*. Veja-se como exemplo a vida de Marx e Engels. Muito obrigado.

AS DITADURAS MATAM, APRISIONAM, CENSURAM E TORTURAM¹¹.

Eraldo-FMG: Professor Sanfelice, como surgiu a ideia de pesquisar sobre a UNE?

José Luís Sanfelice:

Bem, eu ingressei na Universidade- atual PUC de Campinas- no ano de 1968, ano que se tornou mundialmente emblemático, dentre outras coisas pela rebelião e protestos dos jovens que fizeram balançar a sociedade capitalista ocidental e cristã. Ao mesmo tempo eu prestava o serviço militar. O mundo universitário e o serviço militar, no auge da ditadura do Movimento golpista de 1964, não se coadunavam. Vivi um momento difícil. Um olho e presença em atividades do movimento estudantil e outro olho nas ameaças que os milicos faziam aos soldados, principalmente aos que fossem universitários, *a priori* chamados e considerados comunistas. Eu treinava como combater manifestações de rua e saía nas ditas manifestações na cidade de Campinas.

A presença dos líderes estudantis vinculados à União Nacional dos Estudantes-UNE- nas Universidades era muito forte. Apesar das divergências internas, as lideranças nos mantinham mobilizados, informados e nos alimentavam com material de estudos sobre a conjuntura e de divulgação. O ano de 1968, no Brasil, pode ser considerado aquele no qual seu deu o ápice do confronto entre os estudantes e a ditadura civil-militar. Não somente os estudantes, mas em especial os estudantes e os operários foram os eleitos para sofrerem a repressão exemplar da ditadura. A morte do estudante Edson Luís Lima Souto, quando a polícia reprimia uma manifestação no Calabouço, engrossou as

¹¹ Entrevista concedida ao Prof. Dr. Eraldo Leme Batista em 2019 e publicada no site da Fundação Mauricio Grabois: <http://www.grabois.org.br/portal/entrevistas/154882/2019-06-26/sanfelice-asditaduras-matamaprisionam-censuram-e-torturam>. Acesso em 03/08/2020.

manifestações pelo país inteiro e, novas mortes aconteceram: Jorge Aprígio de Paula, Davi de Souza Neiva e Ivo Vieira. Houve muitos feridos e presos. A Universidade de Brasília -UnB- foi invadida com grande aparato militar, novas dezenas de prisões de professores, alunos e a morte de Waldemar Alves da Silva. Na "Batalha da Rua Maria Antônia", em São Paulo, confrontaram-se alunos da Filosofia da Universidade de São Paulo -USP-, sede da União Estadual dos Estudantes - UEE- e alunos do Mackenzie, núcleo de uma direita radical filiado ao Comando de Caça aos Comunistas -CCC-, à Frente Anticomunista -FAC-, e ao Movimento Anticomunista -MAC-. Ocorreu a morte de José Guimarães. O desfecho do Ano de 1968 foi quando ocorreu a queda do XXX Congresso da UNE que seria realizado em Ibiúna -SP-. Quase mil estudantes presos e com imensa repercussão nacional e mundial. Nas Universidades uma sensação absurda de medo, com muitos colegas e amigos nas prisões. Estas vivências e outras nos anos seguintes, marcantes e que não derrotaram de imediato a UNE, se é que em um dia da ditadura ela foi derrotada, mesmo na clandestinidade, foram ao longo de alguns anos me desafiando para que eu fizesse uma pesquisa extensa sobre aquela instituição histórica e presente desde os anos 30 na política e na educação brasileira. A oportunidade surgiu quando fui realizar meu doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Quais documentos foram analisados, estudados e que contribuíram para a pesquisa?

Para desenvolver o projeto de pesquisa de doutorado, fiz uma breve incursão na história da UNE desde os seus primórdios, utilizando-me de revisão da bibliografia disponível à época. Não era muita coisa, mas foi o suficiente para construir uma trajetória até chegar aos anos 60. Para os anos 60 e 70, período focado em maior profundidade e abrangência, passei a contemplar as análises, propostas e as orientações produzidas pela própria UNE e relacionadas ao movimento estudantil ou à vida política do Brasil.

Ampla leque de documentos foi levantado: Cartas de Princípio, Convocações, Análises extensas da conjuntura e sobre o imperialismo, Boletins, Deliberações dos congressos da entidade e Planos de Ação. Material produzido por outras entidades estudantis filiadas à UNE também contribuiu para a análise. Visando a construção do contexto foi fundamental a incorporação de artigos de jornais e revistas. No contraponto ao Movimento Estudantil -ME- se postou a legislação da ditadura civil-militar do Movimento golpista de 1964 e a sua incrível leitura daquele momento histórico. O antagonismo aflora por inteiro. Para não tomar o ME como um fenômeno autônomo da sociedade da época, foi necessário recorrer não só à História, mas também às Ciências Sociais.

Como se deu o processo para a publicação do livro resultado da pesquisa?

Inicialmente a tese, Movimento Estudantil. A UNE na resistência ao golpe de 1964, foi publicada em três artigos na revista Reflexão da PUC-Campinas, números 31, 32 e 33 em 1985. No ano seguinte, com alguma relutância por conta dos resquícios sombrios da ditadura e da sua censura, a Cortez Editora & Editora Autores Associados decidiu bancar a edição. Foi um processo normal de compra e venda de direitos autorais, por vinte anos, e nenhum problema decorreu daí em diante.

Quais principais dificuldades encontradas na pesquisa? (se elas existiram)

Dificuldades encontradas para realizar a pesquisa? As dificuldades históricas para se realizar a pesquisa no Brasil e naquele momento com o sistema de Pós-Graduação apenas dando seus passos iniciais. O sistema não estava consolidado e a própria conceituação de pesquisa acadêmica era bastante indefinida. Éramos as primeiras turmas a fazer a titulação por aqueles caminhos criados em plena ditadura. Difícil foi conciliar trabalho

em tempo integral, como professor hora-aula em várias instituições, e atender as exigências da pós-graduação. Árduo ainda foi encontrar e selecionar as fontes de diferentes espécies. E no fim? Construir um texto lógico, fundamentado e de alguma relevância, dentro dos meus próprios limites.

Quais questões encontradas na pesquisa que chamaram a atenção?

Foram muitas as questões surgidas ao longo da pesquisa que, nas condições em que a fiz, demorou cinco anos. Meu problema de fundo era saber, na história da UNE, como ela havia liderado o ME ao longo do tempo e, como se inseriu no cenário político nacional. O destaque seria para os anos 60 e 70 do século XX, vividos por mim e que, agora, um pouco à distância, gostaria de compreender em profundidade. Um olhar de pesquisador e não de participante dos fatos. Foi preciso ir diferenciando várias UNEs: atrelada e subvencionada pela ditadura Vargas, nacional desenvolvimentista, populista, sob o domínio da hierarquia da Igreja Católica e genericamente à esquerda com a presença de muitas tendências no seu interior até os anos 70. Precisei entender que os estudantes não se constituíam em uma classe social. Então, por que aquele comportamento?

Também foi de suma importância decifrar que o material teórico produzido pela UNE era de autoria dos grupos de lideranças com maior preparo intelectual do que a maioria dos estudantes e que nem tinha acesso a ele mas, eram participantes das grandes manifestações por um efeito cascata de mobilização e estimulados pelas ideais da rebeldia juvenil.

Comente sobre a importância dessa pesquisa para entendermos essa organização de estudantes universitários.

Creio que o valor da pesquisa se encontra na sua dimensão historiográfica pois registrou a existência de fontes de grande relevância para se entender um pouco melhor a história da própria

instituição. Considero importante ter feito a análise da Instituição e sempre a relacionando com o contexto macro- econômico, político e social do Brasil. Não foi um estudo da instituição em si mesma, mas da sua dinâmica no cotidiano dos fatos que lhe afetavam, bem como aos estudantes em geral. Registra-se então suas reações, intervenções e ações sejam teóricas ou práticas. É uma contribuição para a história da UNE e do ME que pode ser escrita ainda nos anos 80. Anos depois muitas outras publicações vieram a acontecer e puderam se beneficiar de novos acervos de fontes.

Esse livro teve uma segunda edição, como foi o processo, foi solicitação do movimento estudantil? De estudantes universitários?

Sim. O livro teve uma segunda edição em 2008 pela Editora Alínea de Campinas. Passados mais de 20 anos da primeira edição, os antigos editores disseram que "estas coisas de história não estavam mais vendendo". Sinal dos tempos. Os responsáveis pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, avaliaram que seria importante uma nova edição e me fizeram o convite. Assim, de fato aconteceu. Algumas observações são importantes: a segunda edição não traz a parte documental contida na primeira, por razões de custo; não fiz alterações no conteúdo, apenas correções pontuais, por considerar o livro datado. Caso fizesse alterações, deveriam decorrer de uma nova pesquisa e isso não foi feito; acrescentei novas notas informativas sobre produção vinculada ao tema e que eram posteriores ao livro; ampliei a bibliografia para consulta; produzi um novo Prefácio e um Posfácio onde narro a prisão, pela polícia, de um exemplar do livro numa loja fotocopadora e um processo kafkiano daí decorrente. Era uma reação da Associação de Editores à cópia de livros, mesmo que esgotados.

Qual papel jogado pela UNE no período que antecedeu ao golpe militar?

No período que antecedeu o golpe civil-militar de 1964, a atuação da UNE foi intensa. Algo que já vinha acontecendo desde o final dos anos 50 quando a entidade começou a abalar o controle que o Ministério da Educação e Cultura exercia sobre ela. Para exemplificar arrolamos alguns dos seus posicionamentos: mobilização contra o aumento de preços e na defesa de um posicionamento adverso aos interesses das empresas estrangeiras e aos acordos militares do Brasil com os Estados Unidos; a realização do I Seminário Nacional de Reforma do Ensino em 1957; o engajamento nos debates por ocasião da Campanha de Defesa da Escola Pública e por conta da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o I Seminário Nacional de Reforma Universitária do qual resultou o expressivo documento "Declaração da Bahia"; a greve geral quando da renúncia do presidente Jânio Quadros e para integrar o centro de resistência legalista - a Rede da Legalidade- liderada pelo governador do Rio Grande do sul, Leonel Brizola; mobilização intensa para derrotar o golpismo do Parlamentarismo, levado a plebiscito popular, e sob o qual João Goulart havia sido empossado; a incorporação da defesa das Reformas de Base de caráter nacionalista e, com destaque entre elas, a Reforma Universitária, considerada a luta específica dos estudantes; a UNE VOLANTE que percorreu o Brasil; a Greve do Um Terço pela democratização da administração universitária; a realização do II Seminário Nacional de Reforma Universitária, quando se produziu a "Carta do Paraná; o III Seminário Nacional de Reforma Universitária reiterando a "Carta do Paraná"; a produção de documentos-estudo para subsidiar análises; as declarações didáticas contínuas de que era possível aproximar a luta dos estudantes com as lutas das classes trabalhadoras; tentativas sucessivas de fazer a interlocução com o "Povo brasileiro" e a premunicação analítica, presente em muitos textos, de que o imperialismo, o latifúndio e a burguesia nacional poderiam impor

grande derrota a um possível reformismo. Foi o que aconteceu com o golpe de 31 de março de 1964. A UNE e os estudantes fizeram o seu papel de resistência dentro das condições e limites que lhes era possível. O castigo imediato veio: o prédio da sede da UNE no Rio de Janeiro foi incendiado de imediato e grande parte do acervo do Centro Popular de Cultura foi destruído para sempre.

Como a ditadura recém instalada procurou calar o movimento estudantil? Qual foi a reação dos estudantes?

Bem, já foi dito que a primeira manifestação de ódio aos estudantes foi queimar o prédio sede da UNE. Na sequência, houve a invasão da UnB com a demissão do seu reitor, Anísio Teixeira e seu vice Almir de Castro. Zeferino Vaz foi nomeado reitor- interventor. Professores foram demitidos sem investigação, sem processo e sem direito de defesa. Líderes da UNE se retiraram do Brasil. O ministro da educação, Suplicy de Lacerda, deu início aos procedimentos para extinguir a UNE e todos os demais órgãos de representação estudantil. O presidente Castelo Branco, em visita à Universidade do Ceará, recomendou aos professores que não fizessem proselitismo com o objetivo de impor ideias ou ideologias e, aos estudantes, que não servissem de joguetes nas mãos dos que desejavam a subversão, segundo ele, falsos movimentos estudantis. No V Fórum Universitário, de iniciativa governamental, o ministro da educação disse que os comunistas bem sabiam que seria pela universidade que fariam surgir o Estado comunista. Como? Pela massificação do estudante e a omissão do professor. "Um desleixo e um crime". "Continuamos ameaçados". Novamente o presidente Castelo Branco discursou sobre a subversão presente no ME e propondo localizá-la e detê-la. Os comunistas eram os culpados por terem enganado os estudantes até então.

A primeira reação dos estudantes foi realizar uma reunião extraordinária do Conselho Nacional em junho de 1964, na sede da União Metropolitana dos Estudantes, no Calabouço (RJ). Foi instituída uma junta governativa para dirigir a UNE, com lideranças

remanescentes das UEEs de Pernambuco, Paraná e Minas Gerais. Formou-se um colegiado com o desafio de fazer a UNE sobreviver e com três objetivos básicos: recuperar a sede da UNE na praia do Flamengo; realizar o Congresso Nacional dos Estudantes, e, derrubar o projeto Suplicy de extinção dos órgãos estudantis.

Quais as principais bandeiras do movimento estudantil entre 1964 e 1968? Existiam polêmicas em torno delas?

A lei conhecida por Suplicy de Lacerda acabou por ser aprovada e regulamentou toda a organização estudantil, agora submetida à fiscalização das instituições universitárias e aos órgãos oficiais. As manifestações de caráter político-partidário ficaram totalmente vedadas. Interpretações, à época, afirmavam que ela visou a extinção do ME, sem autonomia e mero apêndice do Ministério da Educação. Contraditoriamente, foi a chama para reacender o ME que tinha muitas das suas entidades fechadas, líderes presos e aqueles que haviam saído do país. Em plebiscito nacional dos estudantes, a lei foi repudiada. A preocupação era a reorganização da UNE e o seu XXVII Congresso Nacional só aconteceu um ano depois do golpe e em situação muito adversa, face à repressão. A principal decisão foi a de boicotar a Lei Suplicy, não submetendo as entidades estudantis a ela e correndo os riscos das penalidades previstas como, por exemplo, a perda do ano letivo. Daí surgiram divergências entre o Partido Comunista Brasileiro e a Ação Popular (AP), a Política Operária (POLOP) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Os primeiros favoráveis a disputar eleições nos órgãos estudantis na forma da lei e os demais contrários. Os estudantes se dividiram e muitos, de posturas progressistas, ficaram nos Diretórios Acadêmicos Livres, mas de eficácia reduzida, pois fora das Universidades. Em Manifesto contundente, a liderança da UNE denunciou as invasões das Universidades, o fechamento das entidades, as prisões de estudantes, operários, intelectuais e a prática da tortura.

Qual a importância de 1968 no processo de resistência à ditadura?

Depois do Congresso da UNE realizado em Belo Horizonte, a divulgação do Plano de Ação, as greves e o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura (1966), houve uma radicalização política no país considerável. O Ato Institucional n. 4, uma reforma constitucional arbitrária, o início da reforma universitária pelos governantes, cassação de direitos políticos, a Lei da censura sobre liberdade de manifestação e o Decreto que definiu os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social. A UNE estava legalmente extinta, e, lideranças da época, em depoimentos, afirmam que o importante era provar que ela continuava existindo mesmo que clandestina. Publicações de outras entidades estudantis reconheciam a representatividade da UNE e divulgavam o posicionamento dela. Por exemplo, a revista Revisão da FFCL da USP publicou a Tese da UNE com o título: Seminário da União Nacional dos Estudantes sobre a infiltração imperialista no ensino brasileiro. O documento faz uma apresentação teórico-conceitual sobre o que se entende por imperialismo, realiza uma análise do que é o imperialismo, denuncia a Aliança para o Progresso como instrumento de dominação ideológica, faz um histórico do capitalismo brasileiro, apresenta a visão da UNE sobre o Movimento de 64, identifica as estratégias mais recentes do imperialismo, aponta para a infiltração imperialista no ensino brasileiro e vê a reforma universitária em curso como decorrência do imperialismo -acordos MEC-USAID-. Finalmente, traça um Plano de Luta e um Programa Mínimo. No Plano de Luta há uma sugestiva análise da posição social do estudante universitário brasileiro e do movimento estudantil pós-64. Explicita que através da agitação, da denúncia e da resistência à ditadura, o ME cumpria o seu papel naquele momento. Mas, era necessário a aliança operário-estudantil-camponesa. Os estudantes não tinham condições de liderar sozinhos o processo. E, para além da luta específica dos estudantes, proclama: " O Movimento Estudantil brasileiro liderado pela União Nacional dos Estudantes -UNE-

assume hoje o compromisso de lutar pela libertação do país incorporando-se às fileiras do povo brasileiro, fazendo sua a perspectiva das classes trabalhadoras".

A politização crescente do ME fez com que ele passasse a ser motivo de preocupação cada vez maior nos círculos militares de Brasília, mas ainda assim a UNE conseguiu realizar o seu XXIX Congresso, novamente clandestino, em Valinhos (SP). A repressão chegou tarde ao local, um convento que foi depredado e os padres presos. Do Congresso resultou uma Carta Política que reiterava e aprofundava vários aspectos da Tese da UNE. Pontos cruciais a serem superados eram os que diziam respeito ao posicionamento do ME na luta geral anti-imperialista, anticapitalista, em união com os operários e camponeses, e as lutas específicas dos estudantes. As várias tendências presentes na UNE divergiam e isso trazia algumas dificuldades para a mobilização. Travava-se uma luta pequeno-burguesa ou uma luta revolucionária?

No ano de 1968, aconteceu o ápice do confronto entre estudantes e as forças de repressão.

A morte do estudante Luís Lima Souto, no Calabouço, proporcionou a organização de manifestações em diversos pontos do país. Houve reação da imprensa escrita e falada. A Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro divulgou manifesto protestando contra a violência quando da realização da missa de sétimo dia do estudante morto. A mobilização crescia para além do ME e as passeatas levaram milhares de pessoas às ruas, nas grandes cidades com mais 100 mil participantes. As "Passeatas dos cem mil" pareciam apontar para uma luz de esperança. Muitos prédios universitários foram ocupados por estudantes e professores que realizavam cursos alternativos ao currículo. O governo, por sua vez, avançou no preparo de medidas mais duras e proibindo todas as manifestações. Mais líderes estudantis foram presos e o Conselho de Segurança Nacional recomendou que o XXX Congresso da UNE não ocorresse sob nenhuma hipótese. O país tomou conhecimento do caso Parasar. Um plano dos oficiais da Aeronáutica para empregar sua unidade de busca e salvamento da

FAB em missões de assassinato das principais lideranças estudantis, dos políticos da oposição e dos cassados considerados irreversíveis. As vítimas seriam sequestradas e lançadas ao mar. Os militares que denunciaram o Plano foram presos ou perderam seus cargos. Os estudantes se dividiram em inúmeros grupos e a questão de fundo continuava: luta política ou reivindicatória específica? Vamos continuar nas ruas ou vamos voltar para dentro das universidades? Muitas acusações mútuas de divisionismo foram surgindo. Chegou-se a falar que existiam duas UNEs. Quebrou-se a unidade e a hegemonia antes existente. O reflexo direto foi a desorganização nacional do ME e o desastre do XXX Congresso, realizado em Ibiúna (SP), quando mais de 800 estudantes foram presos. Daí em diante viriam os anos mais negros da Ditadura, com o AI 5, o crescimento sucessivo dos mártires estudantes e operários. Começa a história da UNE nas catacumbas.

Diante do atual quadro político do país, onde a educação e movimento estudantil sofre perseguição, demonização e ataques com objetivo de desmoralização, qual a importância desse livro?

Como já disse antes, o livro é datado no momento e nas condições em que foi feito. Entendo que sua importância maior é o registro histórico. Aquelas lutas estudantis não podem servir de catecismo para os dias de hoje. Em cinquenta anos tudo mudou. Mas há semelhanças que podem ser analisadas e, no caso da resistência e da luta, algo se aprende com a história. Os estudantes, quando se organizam na perspectiva das causas específicas, podem ser fortes. A ditadura precisou calar o ME para impor a Reforma Universitária de 1968 que lhe interessava e aos interesses que o governo representava. Veja-se o exemplo recente do movimento "Ocupa" que levou centenas de escolas a serem tomadas por estudantes, com o apoio de professores, pais e comunidade. Como os estudantes não constituem uma classe social e em geral ainda não estão inseridos no sistema produtivo, não dispõem de forças para resistir nesse tipo de confronto. Podem apoiar e se unirem aos

anseios das classes trabalhadoras. A UNE dos anos 60 e 70 muitas vezes reconheceu que era alvo da repressão explícita por estar em destaque nacional, mas o inimigo real da ditadura era a classe trabalhadora, muito mais vitimada do que os estudantes do ME. O capital precisava domar a classe trabalhadora a ferro e fogo. Quem estuda este lado da ditadura sabe bem do que estou falando. Nos dias de hoje, desde o golpe contra a presidente legítima e democraticamente eleita, só há retrocessos sob o governo Temer e o dito cujo que se encontra no momento lá na presidência.

Retrocessos gerais e cada vez mais obscuros. O ME pode aprender com o desastre de 1968 e que nos serve de lição, que não basta ser de esquerda para combater o bom combate. É preciso ter a união das esquerdas e organização. Hoje, em época obscurantista e com sintomas novos de retrocessos, com as atuais bandeiras da direita e seus mecanismos de mobilização, é necessário um grande esforço para encarar as novas lutas anti-capital, anti-fascismos, anti-homofobias e anti tudo que significa trevas. Por isso o livro é um alerta: não ao esquecimento. Não percamos a memória. As ditaduras matam, aprisionam, censuram, torturam e somem com as pessoas jamais encontradas. As ditaduras não são "brandas". São ferozes contra todos os direitos humanos. Os jovens de hoje precisam saber disso. Como lá e hoje, os comunistas não são os culpados das aberrações históricas das elites brasileiras.

Considerações sobre o atual contexto atual e importância da UNE?

Comecei respondendo à entrevista, dizendo que me tornei universitário em 1968. Como vimos, o ano em que se deu o Ápice do confronto UNE x ditadura. Não tive condições de entender exatamente o que acontecia, embora sentisse na pele as consequências. Foi exatamente uma das razões para que me voltasse a pesquisar "aqueles tempos". O que é exatamente que tínhamos vivenciado? Com a UNE nas catacumbas, o ME ficou sem rumos durante bons tempos e sua reestruturação só viria dez anos depois. Os anos posteriores a 68 foram os mais terríveis da ditadura para toda a sociedade.

Participantes do ME aderiram à guerrilha urbana e rural. Um outro tema a ser melhor decifrado na ditadura. Em 1969, meu curso de Filosofia na PUC-Campinas foi detonado, por razões internas da instituição e pelo contexto do movimento estudantil. Houve grande demissão de docentes e, nós alunos, pedimos transferência para outras universidades. Fui para a PUC de São Paulo que já tinha feito sua devassa interna, mas que nos anos seguintes seria um campo importantíssimo da resistência acadêmica, intelectual, cultural e estudantil. Lá fiz meu mestrado e doutorado. Acabei dando aula na instituição, até me transferir para a UNICAMP.

Tive a oportunidade de orientar vários trabalhos sobre o ME e de participar de inúmeras bancas de mestrado e doutorado que trataram do tema. Aprendi, com os trabalhos analisados, a especificidade do ME em muitos estados e localidades, por conta das organizações locais e da repressão específica. Também vi a necessidade de se focar a relevância do ME secundarista, em muitos lugares, o mais relevante. O ME nunca deixou de existir, mesmo com a UNE clandestina. Após a reestruturação da UNE, a sua história já é longa e necessita que se façam novas pesquisas para melhor entendê-la nas configurações políticas e sociais que a sociedade brasileira adquiriu. No momento, não lhe faltariam razões para se posicionar contra os atuais descabros do governo em exercício. A luta específica dos estudantes poderia ser um grande gancho para as lutas gerais.

Com os atuais assédios criminosos que a educação vem sofrendo por parte do atual governo, o corte de verbas e o movimento “Escola sem partido” são questões a serem combatidas de frente. O desmonte do MEC, o ataque sistemático às Universidades Públicas e em prol da privatização não podem passar em branco. A militarização das escolas municipais e estaduais é também um desvio gravíssimo. A reforma do ensino médio, o ataque às ciências humanas, o abandono do Plano Nacional de Educação e a censura de livros são posturas terroristas contra os avanços obtidos após a Constituição de 1988.

Felizmente a sociedade não está inerte. A UNE, juntamente com outras entidades estudantis, associações docentes e centrais sindicais deram início a grandes manifestações em defesa da educação e contra o projeto de lei da reforma da previdência. Os dias 15 e 30 de maio de 2019 entrarão também para a história.

2. JUVENTUDE E RESISTÊNCIA NO SÉCULO XX

BREVES REFLEXÕES SOBRE “JUVENTUDE”, EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO¹²

Pode-se mesmo dizer que, dados os perigos do capitalismo, nenhuma pessoa racional deveria apoiá-lo; mas sabemos que não é assim que as coisas funcionam (WOOD, 2003).

I

Parto do princípio de que a juventude não se constitui em uma classe social. São jovens, pelas convenções sociais de hoje, seres humanos de ambos os sexos que se encontram em certa faixa etária e que eventualmente se distinguem por determinados comportamentos. O critério, com certeza, é arbitrário e vem sendo alterado pelos tempos afora.

Parto também do princípio de que a juventude não se constitui por uma identidade universal própria. Há, pelo mundo, muitas e distintas juventudes. Os jovens, na verdade, constituem diferentes juventudes. Os jovens encontram sua identidade, ou não, no grupo social que habitam. Ser jovem, portanto, é partilhar de uma convenção universal de critério etário e comportamental, porém dentro de uma singularidade limitada. Os jovens, as juventudes, não se materializam em uma abstração, mas somente na concretude de uma situação específica.

¹² Publicado em: MACHADO, Otávio Luiz (org.). Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania. Frutal, MG: Prospectiva, 2013.

A concretude de situações específicas relativiza, inclusive, os critérios que definem as juventudes.¹³

Em certas culturas, alguém aos treze anos pode ser considerado um adulto e não mais um jovem. Já dentre as classes abastadas de hoje, alguém aos trinta ou quarenta anos pode ser considerado um membro da juventude.

A juventude, portanto, tomada como forma abstrata das sociedades, diz muito pouco sobre os jovens reais e concretos que nela habitam. Por exemplo: há uma juventude que trabalha e que trabalhou desde a infância e adolescência. Que pouco pôde estudar, que estudou precariamente ou que nem mesmo estudou. Há outra juventude que nunca trabalhou na lógica da produção capitalista. Pode nunca ter estudado, mas também desde a infância e adolescência se dedicou às atividades do mundo da delinquência. E, sem se estender muito nos exemplos, há uma juventude privilegiada que nunca trabalhou, que estuda sempre nas melhores escolas e que está se preparando para reproduzir ou integrar os quadros dirigentes do status-quo. Ser jovem é sempre, portanto, ser jovem em algum lugar social determinado.

Não é difícil constatar: não há uma única juventude local, regional ou mundial. Não há, portanto, movimento jovem ou dos jovens tomados em uma forma abstrata. Mas, com certeza, há movimentos da juventude das periferias dos centros urbanos, da juventude das classes médias, da juventude burguesa e da juventude de culturas diferenciadas.

Dentro de uma sociedade determinada, seja ela qual for, as suas juventudes são objeto de atenções específicas e diferenciadas. Uma questão de fundo, como exemplo é: como se deve integrar a juventude socialmente periférica, a juventude das classes médias e a juventude burguesa aos padrões predominantes da lógica capitalista de

¹³ Adotei a forma plural inspirado em dois verbetes que me permitiram dar a conotação aqui desejada para “juventudes”. Cf. os verbetes “cultura da juventude” e “movimento da juventude” in: Outhwaite & Bottomore, 1996.

produção, às relações sociais de dominação e exploração e à ética cínica do mercado, do individualismo e do consumismo?

A educação institucionalizada das sociedades capitalistas se tornou um poderoso instrumento de formação das suas juventudes. Forma-se, molda-se o cidadão para o trabalho e para o consumo. Forma-se e molda-se o cidadão para a alienação no trabalho e para a passividade conformada nas estruturas da sociedade.

Como dentre os traços das juventudes costuma-se indicar que aqueles seres humanos ainda não se consolidaram no seu caráter, na sua inserção social enquanto cada indivíduo e que, por isso mesmo, são mais sonhadores e suscetíveis às mudanças, as sociedades estabeleceram formas para deles cuidarem, promovendo a devida integração com as gerações mais velhas. Os jovens passaram a ser vistos como o futuro das famílias, o futuro das nações que desejam, de alguma maneira, se perpetuarem neles. Enquadrar as juventudes, entretanto, aos projetos das gerações antecedentes, não é uma solução matemática, pois se trata de um desafio mais complexo do que resolver difíceis equações.

As instituições formadoras e repressivas estão aí bem evidentes, nos seus papéis complementares, para atingir os objetivos de socialização das juventudes. Família, igrejas, escolas, polícia, legislação, mídia, tudo incide sobre as juventudes visando o condicionamento das suas subjetividades, dos seus comportamentos expressos e dos seus valores de referência. Admite-se, com frequência, que certos movimentos das juventudes, aparentemente próprias da identidade de ser jovem, aconteçam com ares de alguma transgressão, mas de uma transgressão nos limites da ordem que não deve ser abalada. Não é por acaso que quanto mais se impôs a cultura de massas, menos os movimentos das juventudes tiveram originalidade ou alcance para além de limites espaciais bem demarcados.

A tendência, sob o fenômeno da globalização econômica e cultural das últimas décadas, em confirmar as diferenças mundiais entre as sociedades capitalistas, afastou ainda mais as possibilidades de se falar de uma juventude mundial, na sua forma abstrata.

Há juventudes burguesas e proletárias nos países centrais do capitalismo globalizado e há juventudes burguesas e proletárias nos países periféricos e do 3o mundo. Ser jovem e rico na Alemanha ou na França não é como ser jovem e rico no Brasil ou na Argentina. Ser jovem pobre e trabalhador, residente na periferia de Paris, não é igual a ser jovem pobre e trabalhador, residente na periferia de São Paulo. Há certas semelhanças entre jovens ricos de qualquer lugar do mundo, bem como entre os jovens pobres, mas elas não são suficientes para constituírem movimentos de juventudes globalizados. Os recursos tecnológicos da internet, sem dúvida, diminuíram algumas distâncias, mas ainda não é previsível seu verdadeiro alcance sobre o comportamento das juventudes. No quadro geral das diferentes consequências da globalização econômica e cultural duas questões podem merecer destaque, dentre muitas outras.

II

A primeira questão diz respeito às estratégias que vem sendo usadas para que os jovens, nas suas múltiplas formas de juventudes, se integrem de maneira pacífica e ordenada na sociedade capitalista globalizada e aceitando a sua lógica de sustentação. A universalização da educação básica, por exemplo, tornou-se fundamental para as agendas das agências mundiais que impõem seus programas aos governos dos Estados-nação enfraquecidos. A educação, dentre outros objetivos, visa a inclusão na sociedade globalizada que, enquanto manifestação dos interesses do capital, continuará necessitando de homens e mulheres trabalhadores e de homens e mulheres consumistas.

É preciso, portanto, que esta lógica se consolide. Formar para o mercado de trabalho é a palavra de ordem que se impõe às juventudes. Boa parte, ou talvez todos os programas das políticas afirmativas, por exemplo, se alicerçam nos princípios da inclusão social, nas oportunidades educacionais para os diferentes e na

empregabilidade flexível. É pouco lógica, entretanto, a contradição entre o discurso e a constatação das crises de desemprego estrutural, do subemprego, dos trabalhos temporários, do trabalho informal, os estágios não remunerados e o incentivo para o trabalho voluntário. O trabalho voluntário, hoje, é até um qualificador de currículos. Então, inclusão em qual mercado de trabalho?

Como os princípios neoliberais funcionam enquanto ideologia hegemônica da globalização econômica e cultural, as juventudes foram se impregnando da visão individualista que tal ideologia contempla. É mais ou menos como se cada jovem estivesse lançado à própria sorte. Se vier a ser um dia vencedor, os méritos serão considerados essencialmente seus. Se se tornar um perdedor, a responsabilidade também será atribuída exclusivamente ao próprio. O *status-quo* continua sendo sempre considerado adequado e a organização das oportunidades sociais ditas democráticas e meritocráticas não devem merecer reparos e críticas. Os jovens e as juventudes, lançados ao individualismo, competem desesperadamente entre si mesmos para obterem algum lugar no sol da globalização. Não é por acaso que outra palavra de ordem ostensiva e subliminar que paira sobre os jovens e as juventudes, e condiciona suas subjetividades, é competitividade. Empregabilidade flexível e competitividade são bandeiras da globalização para algumas juventudes.

Ainda dentro dessa mesma ótica de reflexão é preciso atentar para o fato de que as juventudes do 3o mundo e dos países capitalistas não centrais, na sua grande maioria são objeto de um projeto educativo que as induzem a se prepararem para o trabalho simples. São países com farta oferta de mão-de-obra a ser utilizada no trabalho simples que exige algumas habilidades e pouca formação tecnológica. O mundo do conhecimento científico e da sua produção cada vez é mais restrito e destinado a determinadas juventudes socialmente privilegiadas e localizadas em certos pontos geográficos da globalização. As múltiplas juventudes mundiais, regionais ou locais são tratadas bem distintamente pelas políticas educativas, também globalizadas, mas diferenciadas para

cada uma delas. Não importa se a montadora de carros mundializada é aqui ou em qualquer outro lugar. Exige-se, da mão de obra, as mesmas habilidades. Mas será necessário diferenciar consideravelmente a formação dessa mão-de-obra da formação dos jovens ou das juventudes que irão gerenciar os interesses e a expansão do capital (cf. NEVES, L. M. W & PRONKO, M. A., 2008).

Paira, no pano de fundo desse cenário, um dogma. As utopias demonstraram-se inviáveis e o ponto de chegada máximo da história é este no qual nos encontramos, ou seja, a sociedade capitalista globalizada. Como por força do dogma fica decretada a impossibilidade de se sonhar com outro tipo de sociedade, é melhor que cada um cuide de si mesmo para sobreviver nas condições dadas que ainda poderão ser melhoradas, mas privilegiando a mesma lógica da exploração do trabalho pelo capital. Insinua-se sempre a alternativa de ainda consertar o que na verdade é inconsertável. Mas as juventudes precisam se iludir com a perspectiva de que o capitalismo globalizado é a melhor solução para a humanidade. As juventudes, pelo mundo afora, não devem descobrir, pelo acesso ao conhecimento, que o capitalismo é estruturalmente explorador e injusto. Para exemplo, consideremos a ponderação de Wood (2003), quando observa que a lógica expansionista, competitiva e exploradora da acumulação, no contexto do sistema nação- Estado, tende a se desestabilizar e a força mais aventureira e agressiva de capitalismo hoje, o governo dos Estados Unidos, é e continuará sendo a maior ameaça à paz mundial. A autora é taxativa ao expressar seu convencimento de que o capitalismo não é capaz de garantir a paz mundial e nem mesmo impedir a devastação ecológica.

Sem o acesso ao conhecimento que explica o alcance e os limites do capitalismo como modo-de-produção, juventudes se globalizam com a familiarização que passam a ter, por exemplo, com as guerras nos jogos eletrônicos mundializados, sucessos de consumo hoje, ou pela internet. Jovens são atores de muitas guerras travadas nas redes atuais de comunicação. A guerra real, quando circula pela mídia, é um simples detalhe.

Evidentemente, a quantidade de informações destinadas às juventudes cresceu muitíssimo, mas nada garante que a capacidade de decodificá-las melhorou. Estamos assim mais em uma sociedade das informações descartáveis do que em uma sociedade do conhecimento. As juventudes talvez não se apercebam claramente que “A primeira característica do capitalismo é ser ele incomparavelmente indiferente às identidades sociais das pessoas que explora” (WOOD, 2003, p. 229). Crianças, jovens, velhos, homens, mulheres, amarelos, negros, brancos, vermelhos, nada interessa. Interessa sim, a força de trabalho que cada um poderá oferecer ao capital que daí extrairá a mais-valia. É por isso que as palavras de ordem ressoam por todos os cantos: formar para o mercado de trabalho, formar o trabalhador flexível (precarizado e manipulável, diga-se de passagem) e competitivo. Encerro este tópico com Wood (2003, p. 250): “A lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um capitalismo humano, social e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo”.

III

A segunda questão a ser lembrada é que o consumo de bens e mercadorias completa o ciclo da produção capitalista. As juventudes, pelo mundo afora, precisam ser consumidoras. Milhões e milhões de jovens, por todos os cantos, precisam dar vazão aos bens e mercadorias. O capitalismo globalizado especializa-se, então, cada vez mais, nas técnicas e estratégias de levar as juventudes a sentirem necessidades que acabam por dar certa homogeneidade aos grupos de jovens.

Veja-se, por exemplo, os aglomerados juvenis em certas áreas de *shopping centers* urbanos centrais, de regiões privilegiadas ou de periferias mais afastadas. A divisão proposta para as juventudes de uma cidade são notórias. Os espaços a serem frequentados por uns ou outros são quase pré-determinados, até mesmo com o planejamento da acessibilidade aos mesmos. Mas há um apelo para

se frequentar e consumir nos templos modernos de consumo ou em certas casas de lazer também muito diferenciadas. De uma maneira ou outra, todas as juventudes devem consumir e adquirir a prática do consumo até quando ele é muito supérfluo. Tornou-se comum, por exemplo, encontrar alunos nos bancos escolares portando dois ou três aparelhos celulares. Explicam, com naturalidade, quando indagados, que necessitam de todos os aparelhos. Os mesmos aparelhos são objeto de trocas sucessivas por outros novos e considerados melhores tecnologicamente. O consumo desenfreado, para além de muitas das necessidades reais, é quase o único objetivo imediato a ser atingido. Instaure-se uma lógica em que o ter se sobrepõe ao ser. Os possuidores de bens de consumo são considerados vencedores e para garantir esta imagem ampliam ainda mais o consumo e querem ser sempre os primeiros a adquirir um novo produto no mercado. Vejam as filas para se comprar um produto em lançamento e que se repetem em vários locais da sociedade globalizada, ou as reservas prévias que, por antecipação, garantem milhões de vendas de um novo supérfluo.

As juventudes, subjugadas à lógica do ter, vivem situações perversas, pois enquanto certas juventudes conseguem seus objetivos por meios considerados lícitos, outras juventudes só podem chegar às mesmas posses por caminhos considerados ilícitos. É evidente que não é só por essa razão, mas em boa parte, os envolvimento de certas juventudes com o tráfico de drogas e em práticas naturalizadas de violência se explicam por ela.

A sociedade do ter fragiliza consideravelmente a moralidade das relações juvenis, pois da mesma forma que os bens de consumo são descartáveis, as pessoas também passam a sê-las. Respeito, solidariedade, critérios de justiça, atenção para com os outros são valores que se relativizam. A sexualidade se banaliza em disputas quantitativas de fugazes e superficiais encontros. O outro é um mero objeto, como uma mercadoria, a ser usado e descartado.

Mas as juventudes não podem ser responsabilizadas por nada do que aqui abordei. Entraram e estão entrando em uma sociedade capitalista globalizada, cujas gerações precedentes lhes oferecem

exatamente esta alternativa. É a lógica da reprodução que se impõe goela abaixo das juventudes.

Face ao exposto, devo insistir juntamente com Mészáros (2005, p. 35), que as determinações do capital para a sociedade e as juventudes são irreformáveis. Mas não basta constatar.

Em trabalho anterior (SANFELICE, 2008), aprofundei-me na ideia com a qual Mészáros (2005, p. 35) nos alenta, pois também perpassa por toda a sociedade e nas juventudes uma cultura de resistência à lógica capitalista globalizada. É verdade, uma cultura que não tem hegemonia, mas que tenta entender, decifrar, contra-argumentar e denunciar que os “novos tempos” – a globalização econômica e cultural – não são tão novos assim. É, ainda, a realização das possibilidades de um mesmo modo-de-produção. No que diz respeito à educação que submete as juventudes aos “novos tempos”, o autor citado é enfático:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Trata-se, portanto, de pensar soluções para a educação que não sejam apenas formais, mas essenciais. Os reformismos com os quais os últimos governos brasileiros alteram as formas educativas das novas gerações não mexem na sua lógica reprodutivista, mas as acomodam à globalização econômica e cultural, segundo o lugar periférico que o atual Estado-nação brasileiro ocupa mundialmente. Daí a necessidade urgente do contraponto: é preciso pensar, enquanto cultura de resistência, a formação de uma contra-consciência.

Não é mais viável partilhar do consenso que bestializa, despolitiza e desmobiliza. As juventudes podem e devem auxiliar na construção de uma contra-consciência que possa alimentar

novas utopias. Juventudes sem utopias perdem a identidade de juventudes. Juventudes sem resistências sucumbem ao status quo. Continuo acreditando que um bom espaço de lutas, mas não exclusivo, para as juventudes, é o campo escolar, pois cada vez mais jovens, de diferentes juventudes, passam mais tempo e anos dentro dos sistemas escolares, até por força de lei. Ali se deve travar a batalha pelo acesso ao conhecimento qualificado e não somente submeterem-se ao desenvolvimento de competências e habilidades, como vem sendo imposto.

REFERÊNCIAS

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. NEVES, L. M. W. & PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJ V, 2008.

OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, J. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

SANFELICE, J. L. Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, C. (org.). *Capitalismo, Estado, Educação*. Campinas: Alínea, 2008, p. 65-83.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo. A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

A UNE NA RESISTÊNCIA AO GOLPE DE 1964 E À DITADURA CIVIL-MILITAR¹⁴

No dia 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, o então Conselho Nacional conseguiu consolidar o grande projeto, já almejado anteriormente algumas vezes, de criar a entidade máxima dos estudantes. Reunidos durante o encontro, os jovens a batizam como União Nacional do Estudantes (UNE). [...] o primeiro presidente oficial da entidade foi o gaúcho Valdir Borges, eleito em 1939 (www.une.org.br/2011/09/historia-da-une).

E, de imediato, os estudantes liderados pela UNE se viram envolvidos nas manifestações contrárias ao nazifascismo pressionando o ditador-presidente Getúlio Vargas a se posicionar no conflito da Segunda Guerra Mundial. Em 1942, os estudantes, ativos no combate às ideologias totalitárias, ocuparam a sede do Clube Germânia, na Praia do Flamengo, 132, Rio de Janeiro, reduto militante dos nazifascistas. No mesmo ano, o Brasil entrou oficialmente na guerra contra o Eixo (Alemanha, Itália e Japão) e o ditador-presidente concedeu o prédio do Clube Germânia para que fosse a sede da UNE. Pelo decreto-lei n. 4080, a UNE foi oficializada como entidade representativa de todos os universitários brasileiros.

A inserção da UNE nos principais assuntos nacionais passou a ser uma constante. Destacou-se, por exemplo, na campanha “O Petróleo é nosso”, até que se criasse a Petrobrás em 1953. Em 1956, participou das manifestações que protestavam contra o aumento das passagens dos bondes, no Rio de Janeiro, aliando-se aos operários.

Grosso modo, pode-se dizer que os estudantes universitários brasileiros, sob a liderança da UNE, imiscuíram-se em assuntos relacionados a aumento de preços, à orientação política e econômica nacionalista que incluía um posicionamento adverso

¹⁴ Publicado na Revista Simbio-Logias, V. 8, n. 11, Dez/2015 <https://www1.ibb.unesp.br/#!/departamentos/educacao/publicacoes-e-produtos-academicos/simbio-logias/>. Acesso em 03/08/2020.

às empresas estrangeiras e aos acordos militares no Brasil com os Estados Unidos. Os historiadores referem-se aos anos 1950 do século 20, como aqueles em que por aqui se desenvolveu a ideologia do nacional desenvolvimentismo, uma ideologia que pode ter diferentes significados para cada grupo social que a incorporou. De forma específica, entretanto, destaca-se a realização do I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, promovido pela UNE em 1957 e também o seu engajamento na Campanha em Defesa da Escola Pública no transcorrer dos debates que se travaram em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No interior da UNE, digladiaram-se tendências conservadoras de direita, socialistas e comunistas, católicos seguidores da Juventude Universitária Católica (JUC) e, nos anos 60, a Ação Popular (AP).

A UNE nos anos 60

Nos anos 60 os fatos políticos se avolumaram e a UNE foi, de alguma maneira, alçada a um papel bastante ativo em nível nacional.

Quando, por exemplo, ocorreu a renúncia do Presidente da República Jânio Quadros, eleito num processo político razoavelmente democrático, segundo os padrões convencionais da democracia burguesa e sua expressão específica na sociedade brasileira de então, houve uma tentativa dos ministros militares para impedir a posse do vice-presidente, também eleito, afrontando todas as normas constitucionais. A solução ilegal deparou-se com a resistência liderada por Leonel Brizola, à época governador do Rio Grande do Sul. Formou-se uma Rede da Legalidade constituída por emissoras de rádio do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

A UNE buscou agir rapidamente decretando greve geral dos estudantes, deslocando sua diretoria para o Rio Grande do Sul, centro da resistência legalista e pronunciando-se pela Rede da Legalidade. A sede da UNE no Rio de Janeiro foi fechada pela

polícia do Governador Carlos Lacerda. O jornal Metropolitano, da União Metropolitana de Estudantes, fez circular nota da UNE:

A Constituição brasileira, que os estudantes com seu sangue ajudaram a ser criada há alguns anos atrás, não será desrespeitada. Desde as primeiras horas da crise, a União Nacional dos Estudantes tem estado alerta e ativa na defesa da democracia e do Regime. Fecharam nossa sede, perseguem nossos líderes, repelem nossas manifestações à força. Mas os estudantes não de resistir...

A Constituição Deve Ser Defendida!

Povo E Estudantes do Brasil, Unidos Pela Constituição!

Unidos Pela Legalidade (CASTILHO, s/d).

Sabe-se que a crise da renúncia do Presidente Jânio Quadros foi solucionada com um 'meio-golpe'. A emenda à constituição em vigor introduziu o regime parlamentarista no Brasil. Sob tal forma de governo, João Goulart tomou posse como presidente. O regime presidencialista retornaria em 1963 após a realização de um plebiscito.

A UNE manifestou-se com um expressivo documento intitulado O que a União Nacional dos Estudantes espera de Jango:

1. Um Governo Popular firme e decidido a atender aos interesses das classes trabalhadoras, apoiando-se em suas reivindicações e em sua luta pela Justiça Social.
2. Um Governo apoiando (*sic*) não em grupos econômicos e na burguesia internacional, mas no povo brasileiro que o garantiu e o garantirá no exercício pleno de seus direitos presidenciais.
3. Governo livre trabalhando por um Brasil livre de pressão dos grupos internacionais, do colonialismo, por um Brasil soberano e autodeterminado.
4. Governo de liderança na América Latina comandando a luta pela autodeterminação dos povos em apoio ao bloco neutralista.
5. Governo de consolidação das conquistas nacionalistas, Petrobrás, defesa das riquezas minerais, proibição de remessa de lucros, lei antitruste, industrialização do país.
6. Governo de unidade econômica nacional, impedindo a exploração regional, o colonialismo interno.

7. Governo da justiça social e da coibição do abuso econômico de grupos e classes; da planificação e desenvolvimento contribuindo para a justa distribuição da renda nacional; garantindo ainda o direito de greve, a participação nos lucros e cogestão operária.

8. Governo que torne a reforma agrária, exigência de justiça para milhões de camponeses explorados em seus direitos fundamentais.

9. Governo que leve, custe o que custar, até o fim, o seu mandato governamental em defesa intransigente dos sagrados direitos do povo e da nação.

A UNE SÓ TEM UM COMPROMISSO:

LUTAR PELO POVO E PELO BRASIL!

R.G. SUL 2-9-61 (UNE, 1961).

Para uma sociedade cujos processos de urbanização e industrialização eram muito recentes, ainda de tradição agrária, com as heranças da escravidão, do clientelismo, do patriarcado e da religião, o ideário da UNE, expresso acima, era bastante progressista. Não menos significativa foi a nota oficial que antecedeu a realização do plebiscito já mencionado:

A UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, diante do atual estado de crise e inquietação, sente-se no dever de definir perante o povo brasileiro sua posição: estudantes de um país espoliado, lutamos em primeiro lugar pela Reforma Universitária, considerada por nós como a luta específica que nos cabe inicialmente no processo de redenção do povo brasileiro. Nosso compromisso de honra é com a emancipação de uma sociedade justa, a sociedade do operário, do camponês, do homem que trabalha. Não admitimos conciliações com os oportunistas, os que desejam servir-se do povo e não servi-lo, os que propõem soluções paliativas e vindas de cúpulas, para evitar a ascensão das massas populares ao nível da decisão dos problemas nacionais; não aceitamos falsos dilemas, nem julgamos que a luta seja entre Parlamentarismo e Presidencialismo.

Os estudantes brasileiros deixam claro diante dos partidos dos governantes e das Forças Armadas que só batalharão por medidas que tenham por fundamento as classes populares e que assegurem a sua livre manifestação, ponto imprescindível para sua participação efetiva na luta pela emancipação nacional. O estudante é livre para

dizer, nesse momento, que seu compromisso não é com as cúpulas nem com as falsas elites, mas com o povo; que seu compromisso se expressa na luta pela Reforma Universitária, pela emancipação desse país, espoliado, pelas reformas imediatas, sem traições ou recuos. A UNE conclama a todos os estudantes para coesos em torno dessas posições, permanecermos vigilantes e prontos a nos unir ao povo para a sua redenção. Rio de Janeiro, 3 de setembro de 1962 (UNE, Nota Oficial, *apud* CASTILHO, s/d.).

Evidentemente, setores conservadores como os proprietários de terras rurais, industriais, setores da Igreja Católica, congressistas e parte da imprensa, dentre outros, consideraram as demandas da UNE demasiadamente radicais.

E a UNE antecipou:

[...] devemos denunciar que os gorilas de 1961 continuam a exercer a sua atividade antidemocrática. A luta contra a política externa, as campanhas contra a Petrobrás, o amotinamento na Marinha, as denúncias de supostos movimentos insurrecionais e a visita do Senhor Robert Kenedy ao país, são peças do mesmo sistema golpista destinado a preparar a entrega do país aos grupos econômicos internacionais (UNE, *apud* CASTILHO, s/d.).

Por ocasião das comemorações do 1º de maio de 1963, a UNE emitiu Nota para denunciar o que vinha sendo considerada uma ação criminosa, ou seja, as manifestações que reivindicavam melhores condições de existência e a favor das reformas da estrutura econômica e social. Entendia que os trabalhadores estavam sendo punidos como classe. Seria esse o sentido do golpismo e das manobras antidemocráticas urdidas pelas forças mais reacionárias do país. E, num esforço didático, a entidade dos estudantes esclarecia de como era possível uma proximidade entre estudantes e trabalhadores. O desejo dos estudantes não era outro senão constituírem-se em trabalhadores das escolas, voltando a universidade para o trabalho, para a vida e para as necessidades de toda a população laboriosa. Daí

a necessidade e o sentido de se lutar por uma Reforma Universitária (UNE, Nota Oficial, *apud* CASTILHO, s/d).

Ou as reformas de base prometidas desde a campanha do plebiscito, e daí o conteúdo popular daquela campanha, são efetivadas, infligindo derrotas ao imperialismo e ao latifúndio, ou a crise continuaria a aprofundar-se (UNE, Realidade Brasileira, *apud* CASTILHO, s/d).

Ideologicamente, a UNE estava se posicionando junto a um bloco nacionalista-reformista do qual faziam parte a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), com a participação de parlamentares do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do Partido Socialista Brasileiro (PSP), dissidentes do PSD e UDN. Contavam com o apoio da Confederação Geral dos Trabalhadores e do Partido Comunista Brasileiro (PCB), atuante, mas ilegal. Na oposição conservadora destacavam-se a Ação Democrática Parlamentar (ADP) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), financiado pela embaixada dos Estados Unidos. Em São Paulo, os empresários se organizaram em torno do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), um reduto de articulação contra o governo de João Goulart. A grande imprensa, por sua vez, fez seu alarde golpista. E, no embate, aconteceu a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, manifestação organizada pelo empresariado e a Igreja Católica, com a participação de mais de 400 mil pessoas. Nos quartéis se conspirava (cf. BANDEIRA, 1978, p. 126-51 e MATTOS, 2014).

A UNE e o Golpe Militar de 1964

Nos dias pré-golpe a UNE difundiu notas em que chamava a mobilização geral contra o golpe, a favor da legalidade e em prol da Liberdade Democrática. Alertas para uma possível resistência de nada valeram. De 31 de março para 1 de abril de 1964 o golpe se materializou. Nenhuma revolução, mas um golpe civil-militar que atentava contra um Presidente eleito dentro das normas democráticas em vigor e, portanto, afrontava-se a vontade popular.

No dia 1º de abril de 1964, o golpe militar mostrou, instantaneamente, a sua disposição com os estudantes. Destituído o governo legal, a UNE foi invadida, saqueada e queimada num paroxismo de ódio que escapa ao terreno puramente político para cair na esfera psiquiátrica. A ditadura, impondo ao país um curso de desenvolvimento em que todos os aspectos da vida nacional se subordinam aos interesses de outra nação (cf. Ministro Juraci Magalhães, o que é bom para os Estados Unidos, é bom para o Brasil), não poderia deixar de ter seu pensamento quanto à universidade e ao estudantado [...] (Jornal do Brasil, 06/11/1966 *apud* POERNER, 1979, p. 219).

Sobre os mesmos acontecimentos, o depoimento de Altino Dantas registrou o seguinte:

O golpe militar de 1º de abril de 1964 voltava toda a sua ferocidade à classe operária, muito mais pelo que ela poderia avançar do que de fato pelo que avançou até aquele momento. Os estudantes foram atingidos pelo crime – que muito os honra – de ter procurado se colocar ao lado dos trabalhadores. Ou pelo menos por pensarem os golpistas que isso ocorria. A sede da UNE [...] foi incendiada por bandos repressores insuflados pelos golpistas. Bandos que sempre embalaram o desejo de destruir a UNE, uma vez que por eleições ou outro processo democrático foram sempre repudiados pela imensa maioria dos estudantes. A UIE (União Internacional dos Estudantes) elaborou um cartaz com a fotografia da UNE em chamas e o espalhou, com grande repercussão pelo mundo inteiro (VÁRIOS, 1980, p. 31).

É necessário destacar, mesmo que de forma bastante resumida, que a UNE, no pré-64, vinha se empenhando em várias questões relacionadas a uma pretendida Reforma Universitária. Já em maio de 1961 promoveu o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Salvador. Do Seminário resultou a Declaração da Bahia, um ensaio crítico sobre a realidade brasileira e a inserção da universidade no seu contexto (UNE, 1961).

O II Seminário Nacional da Reforma Universitária, ocorreu em Curitiba, em março de 1962 e dele resultou a Carta do Paraná

(CUNHA, 1983, p. 234-42; FÁVERO, 1977. P. 48-9; POERNER, 1979, p. 193-5). Na revista da UNE, alguns esclarecimentos são feitos. Os estudantes pretendiam fazer da universidade a expressão das necessidades sociais do povo e que era preciso ligar a reforma universitária às outras reivindicações populares pelas reformas de base (GUIMARÃES, 1962, p. 20-22).

Para mobilizar os estudantes pelo Brasil, a tática foi eleger a bandeira do 1/3, pois, com ela, exigia-se a participação dos estudantes nos órgãos colegiados das universidades. O método de ação foi o que se chamou de UNE – Volante, uma caravana que percorreu o país composta por dirigentes da entidade e de membros do Centro Popular de Cultura (CPC). Com a resistência das administrações universitárias aos propósitos estudantis, veio a ocorrer a greve do 1/3 de grandes proporções à época. Os estudantes foram acusados de desejarem a comunização da universidade brasileira.

Em janeiro de 1963 realizou-se um conselho da UNE que propôs fosse:

[...] incrementada a luta pelas reformas de base, contra a atual estrutura da dominação da sociedade brasileira;
pela eliminação das diferenças sociais e pela implantação de uma sociedade nova [que afirmasse] a igualdade real entre todos aqueles que elaboram o progresso social (CUNHA, 1963, p. 4-6).

Em um III Seminário sobre a Reforma Universitária, manteve-se o básico da proposta da Carta do Paraná.

Em 1963, com um novo documento – Luta atual pela reforma universitária –, a UNE reconheceu que, pela luta em torno da Reforma Universitária, havia se estabelecido elo entre as reivindicações escolares e a luta política:

Não se tratava mais de estabelecer vínculos aéreos e ideais entre o estudante e o povo. Não se tratava mais de uma vanguarda que, desligada da realidade estudantil, ligava-se à realidade popular em nome dos estudantes. Tratava-se de incorporar todo um movimento, cem mil universitários, à consciência da luta popular, ligado a ela por

compromissos concretos da própria situação estudantil. Tratava-se de perceber que a missão do universitário frente ao povo está de início na própria Universidade (UNE, 1963b, p. 9).

E viria o ano de 1964. O ano em que o conjunto de forças reacionárias desferiu o golpe civil-militar que inauguraria mais de duas décadas de ditadura, a cada dia, mais cruel.

Após o golpe, de 31 de março para 1º de abril de 1964, imediatamente a sede da UNE, no Rio de Janeiro, foi incendiada, como já registrei. O Brasil passaria a ser governado por presidentes militares. A Universidade de Brasília, ainda em processo de implantação, foi invadida em 09 de abril por tropas que a vasculharam por completo. Foi apresentada uma lista de professores a serem aprisionados e isso se efetivou com alguns. Havia total intervenção administrativa e se sucederam as demissões. A UNE, de pronto, se colocou por objetivos recuperar a sua sede, realizar um novo congresso da entidade para reorganizá-la e derrubar o projeto Suplicy.

Suplicy de Lacerda foi o ministro da Educação que sugeriu a extinção da UNE. Ele argumentava que a nova lei garantiria a manifestação estudantil, mesmo aqueles contrários à formação cristã e democrática dos brasileiros, [mas que não teriam] a faculdade de subverter as instituições nacionais ou submeter a pátria brasileira ao calvário do anti-Deus (POERNER, 1979, p. 255-6, BRITO, s/d, 191-240).

E, o próprio general Presidente, Castelo Branco, admoestou:

Se ao professor não cabe fazer proselitismo com objetivo de impor ideias ou ideologias, aos estudantes compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de juguete nas mãos dos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a sua vinculação à subversão, à corrupção ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis. Para se iniciar nas refregas da democracia, basta que se arregimente nas suas agremiações (BRASIL, 1964, p. 16-21).

A lei que ficou conhecida por Suplicy de Lacerda, de nº 4464/64, acabou sendo aprovada e passou a dispor sobre os órgãos da Representação dos estudantes (DIÁRIO OFICIAL de 11 de novembro de 1964, p. 10-169).

A nova regulamentação da Representação estudantil foi avaliada por POERNER (1979, p. 231-33) como portadora do objetivo de extinguir o movimento estudantil. E vários registros assinalam que, contraditoriamente, ela veio tonificar a resistência dos estudantes. Em paralelo, seiscentos intelectuais lançaram um Manifesto pela liberdade (REVISTA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, s/d., p. 356-61), reivindicando a libertação do editor Ênio Silveira, preso por delito de opinião. A UnB foi lançada, após muitas demissões de professores, a uma crise imensa. O Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP) foi invadido pela polícia após os estudantes iniciarem uma greve em protesto ao aumento dos preços das refeições no seu restaurante.

Após amplo plebiscito entre os estudantes, a Lei Suplicy de Lacerda foi rechaçada pela maioria. A questão central, portanto, era reorganizar a UNE que tivera sua diretoria, por ocasião do golpe, totalmente desfeita e, agora, uma entidade também sem sede própria.

A ditadura apressou-se em firmar um acordo com a United States Agency for International Development (USAID), visando providenciar uma Reforma Universitária (em 23 de junho de 1965). Em julho do mesmo ano a UNE acabou por conseguir a realização do seu XXVII Congresso Nacional, na Escola Politécnica de São Paulo. Prevaleceram, no Congresso, as teses de reorganização e mobilização do movimento. Suplicy de Lacerda (Diário de Notícias de 13 de agosto *apud* VÁRIOS, 1980, p. 34; CASTILHO, s/d.) reagiu afirmando que ainda havia colônias de vírus entre os estudantes a ameaçar o futuro do Brasil. A Lei da Representação estudantil era, segundo o ministro, apenas um pretexto, para continuar a subversão nos meios universitários, uma contrarrevolução capitaneada por ladrões que fugiram da polícia, por corruptos e corruptores e por comunistas de várias tonalidades.

Cada vez mais coagida e já com muitas divisões internas, a UNE lançou um manifesto candente:

A União Nacional dos Estudantes, hoje cada vez mais perseguida por representar o pensamento dos estudantes, ao se recusar a compactuar com a traição à democracia praticada continuamente pelo Governo Federal, manifesta a sua posição, repudiando as recentes manobras da ditadura, que se pronunciou pelo diálogo com os intelectuais e trabalhadores. Tal diálogo é apenas uma tentativa de encobrir a impopularidade de uma ditadura repudiada pelos brasileiros, porque estes têm consciência de que sua vontade não é respeitada, e que a democracia inexistente no país.

1. Desde abril de 1964, vem o Governo mantendo a nação em permanente clima de terror. A perseguição aos representantes de nossa cultura continuou sendo uma realidade. Vimos recentemente a prisão de oito dos mais expressivos intelectuais brasileiros, pelo simples motivo de se terem manifestado por Democracia e Liberdade. Ao mesmo tempo, assistimos o desmantelamento de nossas universidades e da autonomia universitária, como aconteceu recentemente na Universidade de Brasília.

2. Pretenderam suprimir aos estudantes suas entidades representativas, através de intervenções em diretórios acadêmicos e UEEs e por meio da lei 4.464, que criava o peleguismo no movimento estudantil, reconhecendo como lideranças e acenando com a bandeira da corrupção através da promessa de um bilhão de cruzeiros a oportunistas sempre repudiados nas eleições estudantis.

3. Mas são aqueles a quem o governo federal mais tenta envolver com suas manobras e demagogias, os trabalhadores, os mais perseguidos e reprimidos pelo governo da ditadura. Seus sindicatos foram fechados ou submetidos a intervenções que ainda perduram. O direito de greve foi praticamente suprimido. As consequências da política econômica da ditadura recaíram sobre os trabalhadores, agravando o desemprego e levando à miséria mais crítica grande parte da população. São pois os autores da perseguição e da violência que hoje falam em diálogo. Falam de aproximação. Falam de entendimento. O que na verdade propõem é que esqueçamos os gritos de colegas como Rui Guerra, da União Pernambucana dos Estudantes, torturado na prisão. O que na verdade propõem é que

esqueçamos os 3.000 universitários presos, expulsos, expatriados desde 1º de abril de 1964. Querem que ignoremos a mão esfacelada do colega Ezequias Gomes ferido na Guanabara. O que na verdade propõem é que abandonemos um diretor da UNE, Heitor de Laola, preso há meses no Ceará. Propõem anular a juventude, moldá-la fascista, violenta, corrupta, transformá-la em força do peleguismo e não de renovação. E é consciente do compromisso assumido, e do risco que daí advém, que continuamos exigindo liberdade e o respeito aos direitos humanos. Permanecemos lutando por Democracia, embora sabendo que espancamentos serão nossas medalhas. Queremos justiça, mesmo que injustamente sejamos presos. Por isso nos dirigimos aos intelectuais, hoje, no sentido de que se unam a nós na recusa desse diálogo, que não passa de um monólogo, de imposição. Que, conosco, só aceitem o diálogo na medida em que cessem as perseguições e violências. Na medida em que haja anistia. Na medida em que se respeitem os direitos fundamentais da pessoa humana. Voltamo-nos aos intelectuais, para que só aceitem o diálogo verdadeiro, e isto quando de fato, e não de promessas, se crie um clima de liberdade política e cultural. Queremos lembrar-lhes que a história é irreversível, e que o julgamento das gerações é severo. E que os ideais se conquistam lutando, resistindo e sofrendo (UNE, *apud* CASTILHO, s/d.).

Era a patética expressão possível.

Os estudantes passaram a sair às ruas em passeatas contra a Lei Suplicy, contra o acordo MEC-USAID, que visava a reformulação da universidade brasileira, e também contra o aparato que consideravam ditatorial. A passeatas tiveram repercussão em todo o país e até mesmo no exterior, na medida em que deparavam, sempre, com a repressão policial. Os estudantes denunciavam a intervenção norte-americana na educação, nos outros setores da vida nacional e a forma totalitária do governo brasileiro [...]. Cartazes contra o governo federal, protestos contra os espancamentos que a repressão policial vinha fazendo – aos gritos uníssonos de Abaixo a ditadura, viva a soberania nacional; povo sim, ditadura não; abaixo o imperialismo, o voto é do povo e se são fortes, abram as urnas; o povo quer feijão, chega de canhão; cantando o Hino Nacional –, o

movimento estudantil ganhava o cenário da nação brasileira (SANFELICE, 2008, p. 113).

Houve uma crença de que o movimento estudantil se fundiria, nas ruas, com os segmentos sociais oprimidos pelo regime. E a repressão justificava suas ações como dirigidas aos comunistas infiltrados nas manifestações.

Apesar de toda a vigilância, a UNE conseguiu realizar o seu XXVIII Congresso em 28 de julho de 1966, em Belo Horizonte. As circunstâncias que cercaram o acontecimento vão do trágico ao cinematográfico e estão detalhadamente apresentadas na obra de (POERNER, 1979, p. 269-73).

Além das reivindicações específicas que fizeram parte do Plano de Ação da UNE, há inúmeras outras e que sintetizo: luta pela Reforma Universitária, pela revogação do acordo MEC-USAID, contra a transformação das universidades federais em fundações particulares, pela escola pública gratuita, pela alfabetização de todo o povo, por um ensino secundário voltado para a formação profissional e pela revogação da Lei Suplicy. Luta contra a política econômica financeira do atual governo que se orienta por integrá-la no complexo industrial imperialista; pela revogação da Lei de Greve; pela revogação dos Atos Institucionais; contra a Lei do Arrocho; pela anistia geral dos presos políticos; pela reforma agrária, pela mais ampla liberdade de organização política e filiação partidária; contra a farsa eleitoral; por eleições livres e diretas; pela formação de uma constituinte popular; contra a invasão do Vietnã pelo imperialismo norte-americano; pela igualdade internacional. “Apoiamos todas as lutas de libertação Nacional” (Belo Horizonte, Sala de Sessões, 27 de julho de 1966 – UNE 28º Congresso Nacional dos Estudantes *apud* CASTILHO, s/d.).

Para quem estava no poder, as críticas da UNE e a irreverência estudantil eram, sem dúvida nenhuma, demasiadas. Com uma Declaração de Princípios, também aprovada no Congresso de Belo Horizonte, a entidade denunciou os militares no poder como representantes dos interesses imperialistas e dos monopolistas nacionais, contra os direitos das classes produtoras camponesas e

contra a participação dos trabalhadores no resultado da produção nacional. Conclamava-se o povo a uma união para destruir aquelas forças e conduzir o processo de libertação nacional. O objetivo visado: “[...] a transformação revolucionária da estrutura socioeconômica do País”. Aos universitários cabia aliarem-se às forças populares (CASTILHO, s/d.).

A ditadura respondeu com a prisão de inúmeros estudantes que foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Setores do governo passaram a responsabilizar também os professores pelas manifestações que se multiplicavam (BRITO, s/d., p. 227-30). Foram tantos os confrontos nos meses finais de 1966 que (POERNER, 1979, p. 274-79) denomina de “O Setembro Heróico de 66” e, por conta da violenta repressão intitula de “O Massacre da Praia Vermelha”, episódio ocorrido no Rio de Janeiro.

E assim a ditadura se radicalizava. Se tornava auto impune. Uma nova lei, de nº 5250 regulou a liberdade de manifestação do pensamento e da informação (DIÁRIO OFICIAL, 1967, p. 1657-62). A lei tornou-se intolerante para com as manifestações artísticas e culturais. Decreto-lei de nº 314, de 13 de março de 1967 (DIÁRIO OFICIAL, 1967, p. 2993-95) definiu os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social.

A UNE legalmente extinta, funcionava na ilegalidade. A revista Revisão (1967) circulou uma Tese da UNE com o título: “Seminário da União Nacional dos Estudantes sobre a infiltração imperialista no ensino brasileiro”. A proposta era de que se compreendesse o imperialismo científica e historicamente, uma totalidade, como processo histórico. Decorre daí uma longa análise do imperialismo para concluir em prol de uma luta de classes de caráter internacional. Na sequência analisa-se a história do desenvolvimento do capitalismo brasileiro que acabou por gerar as condições para que ocorresse o golpe de 1964. Um golpe do capital (aliado ao imperialismo) contra as classes trabalhadoras nacionais. Os governos militares estavam aí para representarem os primeiros. A intervenção do imperialismo se fazia sentir nos meios de comunicação e no sistema educacional, veículos da transmissão de uma ideologia alienante. A universidade

brasileira, com seu caráter elitista, formava profissionais vinculados ao status quo. Era preciso reformá-la para que se tornasse de todo o povo e para os interesses populares.

E, numa autocrítica, que explicitava o papel que a UNE vinha assumindo na luta de classes, reconhecia que na aliança operário-estudantil-camponesa os estudantes não poderiam liderar o processo, mas constituíam-se como força auxiliar. Concluindo o seu Programa Mínimo enfatizou:

O Movimento Estudantil brasileiro liderado pela UNIÃO Nacional dos Estudantes – UNE – assume hoje o compromisso de lutar pela libertação do país incorporando-se às fileiras do povo brasileiro, fazendo sua a perspectiva das classes trabalhadoras. (REVISÃO, id., ibid.).

É, sem dúvida, a politização crescente do movimento estudantil que fez com que ele passasse a ser motivo de preocupação cada vez maior nos círculos militares. Os estudantes representavam uma voz de denúncia frequente ao desempenho dos governos militares.

A UNE conseguiu realizar o seu XXIX Congresso, novamente clandestino, em agosto de 1967, na cidade de Valinhos, em um convento de padres. As forças da repressão chegaram ao local após os participantes já terem se retirado. A fúria voltou-se contra os padres que acabaram presos e o convento foi depredado (MENDES JR., 1981, p. 80-1; POERNER, 1979, p. 289-93). Do Congresso resultou a Carta Política da UNE, dedicada a uma análise da situação internacional, nacional e com um estabelecimento de programas (CASTILHO, s/d). Há grande semelhança desse documento com o anterior, ou seja, a Tese da UNE. Parece, entretanto, que agora se fazia presente uma maior preocupação em definir o papel do movimento estudantil e suas relações com a luta geral.

Após o XXIX Congresso da UNE, o movimento estudantil apresentava-se com problemas internos bastante sérios. Revisão (1967c, p. 5-13) publica farto material refletindo parte da autocrítica da UNE, parte das incertezas futuras e, mesmo, um pouco das angústias

face a uma ditadura que ainda não atingira o seu clímax repressivo. A revista insistia em questões relacionadas à viabilidade prática do movimento estudantil: “Temos de nos definir mais claramente contra todas as tendências burguesas e pequeno-burguesas no movimento estudantil e, devemos, também, superar as divergências entre os diversos grupos unificando nossa ação” (id., *ibid.*).

A morte do estudante Edson Luís Souto gerou várias reações (cf. VALLE, 2008, p. 31-96). Muitas novas passeatas ocorreram por todo o Brasil. Algumas aconteceram em 1º de abril, como já se disse, data do quarto aniversário do movimento de 64 e, outras, por ocasião da missa de sétimo dia da morte de Edson Luís Souto. Em diferentes locais os estudantes ocuparam os prédios das faculdades, contando em muitos casos com o apoio de professores solidários que programaram cursos livres. A Passeata dos Cem Mil foi um marco de adesão popular com clérigos, freiras, artistas e intelectuais. Um acontecimento pacífico de 21 de junho de 1968 no Rio de Janeiro. Pelo Brasil afora centenas de prisões se multiplicando e a UnB se tornando o palco de nova brutalidade ao sofrer mais uma invasão sob o pretexto de se prender estudantes comunistas e o líder Honestino Monteiro Guimarães, cuja captura seria imprescindível à segurança nacional.

Em outubro daquele ano ocorreu o episódio conhecido por Batalha da Rua Maria Antônia, em São Paulo, onde se confrontam alunos da Filosofia da USP e alunos da Universidade Mackenzie. A Filosofia, sede da União Estadual dos Estudantes, uma entidade à esquerda política e, no Mackenzie, alunos conservadores com um núcleo radical de direita filiado ao Comando de Caça aos Comunistas (CCC), a Frente Anticomunista (FAC) e o Movimento Anticomunista (MAC). Como resultado do confronto, além dos danos materiais, a morte de José Guimarães, estudante secundarista. E, o País tomou conhecimento do caso Para-Sar, um plano dos oficiais da Aeronáutica para empregar a unidade de buscas e salvamentos da Força Aérea Brasileira (FAB) em missões de assassinatos das principais lideranças estudantis, dos políticos da oposição e dos cassados dos seus direitos considerados

irrecuperáveis. Os visados seriam sequestrados e lançados ao mar a 40 quilômetros da costa. A denúncia foi feita na Câmara Federal pelo Deputado Maurilio F. Lima. Os capitães que deram as informações foram presos e transferidos. O major Itamar Rocha, que deu crédito às informações dos seus comandados, perdeu o cargo e também foi preso.

Ex-líderes militantes da UNE relatam as difíceis condições para manter a unidade das diferentes tendências representativas na entidade. Não foi possível e, os reflexos das divergências teóricas se tornaram práticos. A opção pela ação militar de vanguarda e de luta frontal contra o regime militar tornou ainda mais divergente o movimento estudantil.

A União Estadual de Estudantes (UEE) de São Paulo ficou com a incumbência de organizar o XXX Congresso da UNE. Tentou-se a sua realização em Ibiúna, cidade do interior de São Paulo, mas a repressão o deteve: quase 800 estudantes foram presos, levados ao presídio Tiradentes em São Paulo, todos fichados, os líderes mais evidentes separados e conduzidos para a cidade de Santos e os processos se arrastaram nas auditorias militares. Houve condenados que cumpriram penas e outros que foram julgados à revelia. A UNE tentou se reorganizar no início de 1969 com congressos regionais e eleição de uma nova diretoria mas, aí viriam os anos mais terríveis da ditadura.

A UNE continuava. Uma nova diretoria estava eleita e empossada. Nomes como Jean Marc, Ronald, Honestino, Helenira, Gildo, Doralina, Humberto, vindos de diversas regiões do país, se juntaram para enfrentar a barra mais pesada de trabalho da UNE. Hoje Honestino, Helenira, Gildo e Humberto não estão aqui para contar suas histórias. Foram assassinados pela ditadura. Os nossos muitos erros – sendo Ibiúna o mais flagrante – e a guerra contra os estudantes que a ditadura aprofundava iriam pouco a pouco impossibilitando a atuação da UNE. Ela descia para as catacumbas e o número de seus mártires, dolorosamente, aumentava (VÁRIOS, 1980, p. 6).

A ditadura civil-militar mostrou ainda, antes do término do ano de 1968, toda a sua ferocidade para com a sociedade. O Congresso Nacional foi fechado e editou-se o Ato Institucional nº 5, a expressão máxima do autoritarismo então consolidado. Novas cassações de mandatos e de direitos políticos se sucederam. Iniciava-se no Brasil um período de muitas prisões, muita tortura, muito silêncio, muita censura e medo. O governo militar sentia-se em condições de tomar as medidas socioeconômicas para as quais ele havia sido instituído, ou seja, para atender os interesses dos detentores do capital nacional, subordinado ao capital externo. O ônus recaiu pesadamente sobre a classe trabalhadora em geral e sobre os setores da sociedade que se imaginavam seus aliados.

No desdobramento de uma legislação espúria o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, voltava-se especificamente para a definição das infrações praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou privados, provocando, mais uma vez, um clima de verdadeiro terror entre os docentes e no movimento estudantil. E, a sociedade como um todo, seria objeto de muitos outros Atos Institucionais. A resistência mais substantiva deslocou-se para a clandestinidade, com a guerrilha urbana e rural que, gradativamente, foram também eliminadas (cf. GORENDER, 2003).

À medida que o recuo das massas se acelerava, no segundo semestre e sobretudo em 1969, enquanto avançava a brutalidade do terror do Estado, o movimento estudantil foi ficando cada vez mais vulnerável e exposto aos golpes do regime ... Após o Ato Institucional nº 5 e o Decreto nº 477 o recuo foi massivo, sobretudo após algumas desastrosas experiências de fincar pé aqui e ali (VÁRIOS, 1980, p. 83).

Somente após 10 anos, em 1979, a UNE voltou a instalar seu XXXI Congresso. A clandestinidade não significou o fim do movimento estudantil, mas sim um funcionamento restrito e peculiar (cf. CAVALARI, 1987).

Considerações Finais

O presente registro não pretende instituir um novo mito para a historiografia do movimento estudantil brasileiro ou para a União Nacional dos Estudantes. Não se pode negar, entretanto, os fatos e a existência da documentação que foi produzida pela liderança estudantil sobre eles. Não será a versão da UNE, a única possível. Hoje, quando se completam os 50 anos do golpe de 1964, há na sociedade brasileira forte tendência em alguns dos seus setores em dizer um fortíssimo **Não ao Esquecimento**. Uma reação ao que se fez de forma contínua para que ocorresse um **Apagamento da história**. Para que nos aproximemos de uma possível verdade é necessário levar em consideração todos os protagonistas envolvidos. A UNE e seus liderados foram, por uma conjuntura específica da realidade brasileira, muito presentes. O alcance e os limites daquelas ações têm se tornado, a cada dia, mais objeto de investigação. O emaranhado do cenário político-econômico e ideológico em torno do pré- 64, do golpe de 64 e das suas consequências até a atualidade tem muito por se desfazer.

Nos limites impostos para esta publicação, restringi-me a um texto bastante pontual.

Registro Final: a bandeira da Reforma Universitária dos estudantes sucumbiu perante a Reforma Universitária impingida pela ditadura no ano de 1968, com reflexos ainda hoje (cf. MOTTA, 2014).

A sede da UNE no Rio de Janeiro, apenas o terreno, foi resgatado em 2007. O arquiteto Oscar Niemeyer doou o projeto do prédio a ser construído.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. *O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil: 1961-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BRASIL. *Diário Oficial, de 11 de março de 1964*.

- BRASIL. *Diário Oficial*, 13 de março de 1967, p. 1657-62.
- BRASIL. *Diário Oficial*, 13 de março de 1967, p. 2993-95.
- BRASIL. MEC/CFE. *Plano educacional do presidente Castelo Branco*. Documenta, ago. de 1964.
- BRITO, S. de. *Documentação: a crise entre estudantes e governo no Brasil*. Paz e Terra. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, s.d.
- CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.
- CASTILHO, A. (org.) *Apesar de tudo. UNE REVISTA: elementos para uma história da UNE*. São Paulo: Edições Guaraná/DCE-Livre USP – ‘Alexandre Vanuchi Leme’, s/d.
- CAVALARI, R. M. F. *Os limites do movimento estudantil: 1964-1980*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP/FE, 1987.
- CUNHA, H. da. *Conselho da UNE. Movimento*. s/l: UNE, 1963.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- FÁVERO, M.de L. de A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GORENDER, J. *Combate nas trevas*. São Paulo: Ática, 2003.
- GUIMARÃES, C. *Universidade à luz da crítica. Movimento*. s/l: UNE, 1962.
- JORNAL DO BRASIL. *A verdade do movimento estudantil*. Apud. POERNER, A. J. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MATTOS, A. L. R. de Rossi. *Uma história da UNE: 1945-1964*. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- MENDES JR., A. *Movimento estudantil no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MOTTA, R. P. Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

- PAZ E TERRA. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.
- RCB. Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.
- REVISÃO. São Paulo, Departamento de Publicações – Grêmio da Filosofia – USP, maio de 1967.
- REVISÃO. São Paulo, Departamento de Publicações – Grêmio da Filosofia – USP, ago. de 1967.
- SANFELICE, J. L. A UNE e a ditadura civil militar de 1964. In: GROPPPO, L. A.; ZAIDAN FILHO, M.; MACHADO, O. L. (orgs.). *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*. Recife: UFPE, 2008.
- SANFELICE, J. L. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964*. Campinas: Alínea, 2008.
- UNE. Declaração da Bahia: *1º Seminário Nacional de Reforma Universitária*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora LIVRO, 1961.
- UNE. *Luta atual pela Reforma Universitária*. Guanabara: UNE, 1963.
- UNE. Nota Oficial. Apud CASTILHO, A. (org.). Apesar de tudo. *UNE REVISTA: elemento para uma história da UNE*. São Paulo: Edições Guaraná/DCE-Livre USP – ‘Alexandre Vanuchi Leme’, s/d.

VANDALISMO OU MOVIMENTO SOCIAL? AS JORNADAS DE JUNHO (2013)¹⁵

As Jornadas de Junho (2013), denominação que se passou a dar manifestações que levaram milhões de pessoas às ruas e praças de todo o Brasil, converteram-se em grande desafio para a interpretação de inúmeros intelectuais. Sucederam-se análises de toda ordem e que, por serem feitas no imediatismo dos fatos, necessariamente se constituem em provisórias. Mas, o esforço para se compreender as ocorrências não pode ser minimizado, mesmo que ele esteja quase sempre acompanhado de um certo ar de surpresa. Parecia que a sociedade brasileira caminhava razoavelmente bem. Tínhamos sobrevivido de forma não muito traumática às crises do capitalismo mundial e, estávamos em plena preparação para sediarmos a copa mundial de futebol. Aqueles carros e ônibus incendiados, aquelas fachadas de instituições financeiras estilhaçadas, as lojas de autos depredadas, as fogueiras pelas ruas, a luta de pedras e bombas entre manifestantes e policiais, as pessoas feridas e presas, enfim, qual era o significado disso tudo?

Cartazes postados por participantes diziam: “Minha Casa - Minha Briga”; “Ser Gay é Mara [...] Aberração é o Preconceito”; “Direito Moradia - Direito Transporte - Direito a Protesto a gente tem. Falta cumprir”; “Não vai ter copa”. Um cartaz trazido por um grupo indígena ou caracterizado como tal, anunciava que a “Aldeia x resiste”. Uma faixa imensa anunciava a presença de uma “Frente Internacional dos Sem Teto”¹⁶, acompanhada por bandeiras do

¹⁵ Publicado na Revista Germinal: Marxismo e educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p 4-14, dez 2014. <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>. Acesso em 13/09/2020.

¹⁶ Há registros em dois formatos na internet: ora aparece como Frente Internacional, ora como Frente Internacionalista — FIST. Em <fistrj.blogspot.com.br> (acesso em: 19 mar. 2014) consta FIST — Ocupar, resistir, produzir e, o registro do seu 8º Congresso realizado em 15 e 16 de março do qual participaram muitas entidades e movimentos. O referido Congresso aprovou como eixos de luta, dentre outros, os seguintes: Contra as remoções e despejos, com reforma urbana

PSTU¹⁷. Um cartaz preto nas mãos de uma mulher destacava: “Fascismo a gente vê por aqui”. Uma imensa faixa, também preta e com inscrição em branco, praticamente ocupando toda a rua, proclamava: “Violência é a tarifa”, numa menção ao custo das passagens do transporte coletivo. Uma bela jovem, de aparência muito sadia, fazia sua parte com um cartaz em branco e preto: “Desculpe o transtorno, estamos mudando o país”. E ainda sobre o custo dos transportes coletivos: “Se a tarifa não baixar, São Paulo vai parar - Passe livre”. E, outras centenas de dizeres: “sem ação não há reação”; “Vem pra rua”; “Que Brasil é esse?” “Enquanto tu grita gol! Eles estão te roubando”; “Todos juntos somos fortes”; “Pela paz e nossos direitos”; “Ato não partidário”; “Não quero copa. Quero educação”; “O gigante acordou”; “Queremos hospitais padrão FIFA”; “Façamos todos parte dessa luta”; “Transporte público e de qualidade”; “Não eleja politicuzinho”; “Defenda os correios. Ele é do povo”; “Tire a mão do meu bolso” e “Era um país muito engraçado: não tinha estudo, só tinha estádio”.

Passeando pelas redes sociais eletrônicas, o universo de temas presentes nas múltiplas manifestações que se sucederam após o mês de junho/2013, é infinito. Então, qual seria mesmo o fio condutor delas? Houve um fio condutor?

sob o controle dos trabalhadores; Contra a criminalização dos movimentos sociais e, Contra a farsa eleitoral. Fecha-se a comunicação do Congresso com a seguinte chamada: Por uma sociedade socialista! Criar o poder popular! Embora se observe a movimentação da FIST em várias oportunidades e manifestações, não foi possível obter maiores esclarecimentos sobre ela.

¹⁷ O Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado se define comprometido com a luta por um mundo mais justo e igualitário, um mundo socialista. Declara não priorizar as eleições, mas a ação direta como meio de transformar a realidade. Afirma estar presente no movimento sindical, estudantil e popular. E anti-imperialista e a favor da tributação das grandes fortunas e do combate à sonegação fiscal. Defende a expropriação das grandes empresas e a reestatização daquelas que foram privatizadas. Propõe um governo dos trabalhadores da cidade e do campo, bem como a reforma agrária e a luta sem trégua contra o machismo, o racismo e a homofobia. Disponível em: <www.pstu.org.br> Acesso em: 19 mar. 2014.

Trago, para esta ocasião, ponderações que me chamaram a atenção. Por exemplo, a filósofa Chauí, em seu artigo intitulado o inferno urbano e a política do favor, tutela e *cooptação*, publicado em 28 de junho de 2013 no Blog da Boitempo apontou com muita pertinência que “Os manifestantes, simbolicamente, malgrado eles próprios e malgrado suas afirmações explícitas contra a política, realizaram um evento político: disseram não ao que aí está, contestando as ações dos Poderes Executivos municipais, estaduais e federal, assim como as do Poder Legislativo nos três níveis” (CHAUÍ, 2013). Ou seja, estamos, apesar de tudo, falando de um fenômeno essencialmente político.

Embora a autora foque as manifestações ocorridas na cidade de São Paulo, seu olhar se amplia para alguns aspectos que ela considera comuns ao ocorrido em outras cidades: "a forma de convocação, a questão da tarifa do transporte coletivo como ponto partida, a desconfiança com relação à institucionalidade política como ponto de chegada, bem como o tratamento dado a elas (manifestações) pelos meios de comunicação (condenação inicial e celebração final, com a criminalização dos 'vândalos')".

Segundo Chauí (2013), houve perplexidade diante das manifestações. "De onde vieram, e por que vieram se os grandes problemas que sempre atormentaram o país (desemprego, inflação, violência urbana e no campo) estão com soluções bem encaminhadas e reina a estabilidade política?" Sem dúvida, no meu entendimento, uma visão otimista da filósofa. Entretanto, embora reconheça a procedência das perguntas, ela acha a perplexidade injustificável. Por que? Porque um ponto sempre focado pelos movimentos populares foi "*a situação da vida urbana nas grandes metrópoles brasileiras*" (grifo meu). Os traços mais marcantes das cidades seriam:

- a explosão do uso do automóvel individual em detrimento do transporte coletivo;
- a explosão imobiliária (condomínios e *shopping centers*) que produzem uma densidade demográfica e sem os serviços de infraestrutura;

- o aumento da exclusão social e da desigualdade com a expulsão dos moradores das regiões favorecidas para as periferias e sem assistência (transporte, lazer, saúde, etc.) e;

- "o transporte coletivo indecente, indigno e mortífero" (ônibus, metrô e trens).

As montadoras de veículos, as empreiteiras da construção civil e as empresas de transporte coletivo dominam a cidade e constroem o inferno urbano. Se de um lado já existisse uma tradição de lutas contra as péssimas condições dos transportes em várias cidades (os quebra-quebras), o fato é que também tivemos, dos anos 70 aos 90, outras formas de expressão da democracia: era forte a ideia de direitos sociais, econômicos e culturais para além dos direitos civis liberais; a afirmação da capacidade auto organizativa da sociedade e a introdução da prática da democracia participativa como condição da democracia representativa a ser efetivada pelos partidos políticos. Numa palavra: sindicatos, associações, entidades, movimentos sociais e movimentos populares eram políticos, valorizavam a política, propunham mudanças políticas e rumaram para a criação de partidos políticos como mediadores institucionais de suas demandas.

Quase tudo desapareceu com o efeito do neoliberalismo. Veio a fragmentação, a terceirização, a precarização do trabalho, o dispersamento da classe trabalhadora "que se vê diante do risco da perda de seus referenciais de identidade e de luta"; os movimentos sociais e populares refluíram e os espaços foram ocupados pelas ONGs (com outra lógica). Surgiu uma classe trabalhadora heterogênea, fragmentada, desorganizada, que ainda não tem sua forma de luta e não se apresenta no espaço público e é devorada por ideologias individualistas, de prosperidade e empreendedorismo, que só estimulam a competição, o isolamento, o conflito interpessoal, quebrando formas anteriores de sociabilidade solidária e de luta coletiva. É um salve-se quem puder! E, penso eu, um tanto despolitizado ou pouco politizado.

Para Chauí (2013) as manifestações guardaram uma tradição dos movimentos sociais e populares: *a organização horizontal*. Não

houve hierarquias. Mas foram convocadas de modo diferente (*sem assembleias e pelas redes sociais*) e se transformaram em movimentos de massa com milhares de manifestantes na rua. Quebrou-se o monopólio dos meios de comunicação de massa, a partir do Movimento Passe Livre¹⁸.

O pensamento mágico: as redes são instrumentos indiferenciados e podem ser usados para convocar qualquer coisa. A ocorrência tem a forma de evento, é pontual, sem passado, sem futuro, sem saldo organizativo e na medida em que cresceu, se tornou um espetáculo de massa. Há uma dimensão mágica uma vez que os usuários são usuários da tecnologia e parece que basta apertar um botão para que tudo aconteça e com uma satisfação imediata do desejo (um dos recursos mais profundos da sociedade de consumo defendida pelos meios de comunicação). Houve a recusa das mediações institucionais, um indicativo de uma ação

¹⁸ O Passe Livre se define como um movimento social que luta por um transporte público de verdade, fora da iniciativa privada. Dentre as suas principais bandeiras está a migração do sistema de transporte privado para um sistema público, garantindo o acesso universal através do passe livre para todas as camadas da população. A sua origem remonta a 2003 quando milhares de jovens, estudantes e trabalhadores fecharam as ruas públicas de Salvador (Bahia) contra o aumento da tarifa. A cidade ficou parada por dez dias. Há um documentário sobre aqueles fatos chamado 'A Revolta do Buzu' de autoria de Carlos Pronzato. Na ocasião, a UNE (União Nacional dos Estudantes) e a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) teriam tentado liderar um movimento que não iniciaram, mas, não conseguiram. Em 2004 acontecimentos semelhantes aos de Salvador sucederam-se em Florianópolis (Santa Catarina) na denominada 'Revolta da Catraca'. Em 2005 o 'Movimento pelo passe livre' de Florianópolis decidiu realizar uma reunião plenária no quinto Fórum Social Mundial. Ali nasceu oficialmente o Movimento Passe Livre, presente hoje nas principais cidades do país. Seus princípios organizativos são: independência, apartidarismo, mas não anti-partidário, horizontalidade, decisões por consenso e federalismo. Sua articulação é através de Grupos de Trabalho para organizar ações conjuntas, impressos nacionais e o Encontro Nacional do Movimento independente de ONGs, instituições religiosas e financeiras. A força deve vir das ruas. "O MPL não tem um fim em si mesmo, deve ser um meio para a construção de uma outra sociedade" que "ultrapasse os limites do capitalismo, vindo a se somar a movimentos revolucionários que contestam a ordem vigente". (Disponível em: <wvww.mpl.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2014).

própria da sociedade de massa, indiferente à determinação da classe social. Uma ação da juventude? Aparentemente homogêneo?

No ponto de chegada, as manifestações introduziram o tema da corrupção política e a recusa dos partidos políticos. A crítica às instituições políticas não é infundada. Conjunturalmente o inferno urbano é de responsabilidade dos partidos políticos governantes; no plano estrutural, com uma sociedade autoritária e excludente, os partidos políticos tendem a ser das oligarquias locais. Usam o público para os interesses privados. Os legislativos são de baixíssimo nível e a corrupção é estrutural. Clientelismo, tutela, cooptação são práticas substitutivas da representação. O PT (Partido dos Trabalhadores) abandonou a relação com aquilo que determinou seu nascimento e crescimento; virou máquina burocrática e eleitoral. Mas, nada significa que os manifestantes tenham clara compreensão dos problemas.

Chauí (2013) explora a ideia de que os movimentos assumiram da mídia que a política é, por essência, corrupta. Um equívoco dos movimentos que ao desacreditarem a política por inteiro, não se arvoram na construção de outros partidos, eticamente diferenciados e comprometidos com a construção da democracia. Em várias ocasiões participantes das Jornadas de Junho, identificados com partidos políticos, foram reprimidos violentamente. Não residem aí as potencialidades para se instaurar elementos do nazifascismo, fundamentos para as sociedades autoritárias e ditatoriais? O dizer "meu partido é meu país" não estaria expressando tal ideologia?

Em suas conclusões provisórias, a filósofa considera que as manifestações tiveram simbolicamente um sentido que contrabalança os limites apontados: apesar de tudo foram eventos políticos e disseram um não a muitas coisas que aí estão. Foram irreverentes e sugeriram brechas para a *práxis* política. Que a direita conservadora e reacionária não se aproprie delas, mas, esse é o risco. Por exemplo: quanto que os filhos das classes médias habitantes de condomínios, condutores de veículos próprios desde quando completam seus dezoito anos, presentes nas manifestações,

sentem a responsabilidade das suas famílias como coautoras do caos urbano? Estariam esses jovens dispostos a se engajarem "na luta pela reforma política, a fim de inventar uma nova política, libertária, democrática, republicana, participativa?"

João Pedro Stedile¹⁹, da Coordenação Nacional do MST, partilha da ideia da crise urbana que se instalou nas cidades brasileiras e que é provocada por essa etapa do capitalismo financeiro: a especulação imobiliária, a elevação dos preços dos aluguéis e terrenos em 15% nos últimos 3 anos, a venda de automóveis para remeter lucros ao exterior com os consequentes problemas locais de trânsito, a empurrada dos pobres para a periferia, a perda de 3, 4 ou mais horas para chegar e voltar do serviço, a condução precária e a péssima qualidade de serviços públicos (STEDILE, 2013).

Politicamente? Bem, são 15 anos de neoliberalismo e dez de um governo de composição de classe que tornaram a política refém apenas do interesse do capital. Os partidos envelheceram. Quem nasceu depois das Diretas Já²⁰ não teve oportunidade de participar da política. Os capitalistas pagam as eleições dos políticos e eles os

¹⁹ Em <www.mst.org.br> (acesso em: 24 mar. 2014) estão elencadas as bandeiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como o modo pelo qual são concebidas na ótica do Movimento. Dizem respeito à Cultura, à Reforma Agrária, ao Combate à Violência Sexista, à Democratização da Comunicação, à Saúde Pública, ao Desenvolvimento da Economia, à Diversidade Étnica, ao Sistema Político e à Soberania Nacional e Popular.

²⁰ Movimento político suprapartidário em defesa do retorno de eleições diretas para a presidência da República. Tendo se iniciado em maio de 1983, o movimento ganhou dimensões políticas e sociais mais amplas, culminando numa série de comícios, nos primeiros meses de 1984, que mobilizaram milhões de brasileiros quando da campanha para a sucessão do governo do general João Batista Figueiredo, último presidente do regime militar instituído em 1964. A Última eleição direta havia ocorrido em 1960, sendo eleito para presidente Jânio Quadros. O movimento Diretas Já contou com grande adesão popular e se manifestou pelo Brasil afora contando com a reunião de pessoas em milhares. Recebeu muita cobertura da mídia, teve a presença de artistas, dos partidos e políticos de oposição, revestindo-se de matizes nacionalistas com os símbolos pátrios. Cf. www.fgv.br. Acesso em: 25 mar. 2014.

obedecem. Os partidos de esquerda se moldaram aos mesmos métodos. Mas a classe trabalhadora ainda não foi para as ruas. Lá estão os filhos das classes médias, da classe média baixa e jovens do subproletariado que estudam e trabalham no setor de serviços e querem ser ouvidos.

Segundo Stedile, há uma luta de classe na rua, embora ainda concentrada na luta ideológica, mas a juventude, por sua origem de classe, não tem consciência de que está participando de uma luta ideológica. E os jovens são disputados pela direita e pela esquerda, pelos capitalistas e pela classe trabalhadora.

Frei Betto, em Correio da Cidadania de 03 de julho de 2013, considera que as manifestações fundem "a cuca de analistas e cientistas políticos". Por sua vez, os "Dirigentes partidários e lideranças políticas se perguntaram perplexos: quem lidera, se não estamos lá?".

Para Frei Betto (2013) o recado das ruas é simples: "nossos governos se descolaram da base social. Para usar uma categoria marxista, a sociedade política se divorciou da sociedade civil [...]". "A sociedade política-executivo, legislativo e judiciário - se convenceu de que representava de fato o povo brasileiro e mantinha sob seu controle os movimentos de representação da sociedade civil, como ocorre, hoje, com a UNE e a CUT [...]". "Embora 10 anos de governo petista tenham melhorado as condições sociais e econômicas do Brasil, o povo não viu saciada sua fome de beleza - educação, cultura e participação política". O governo petista desprezou a governabilidade apoiada nos movimentos sociais.

Eis o recado das ruas: democracia participativa, não apenas delegativa, ou seja, governo do povo, com o povo e para o povo. Isso não é utopia, desde que não se considere modelo perpétuo o pluripartidarismo e se admita que o regime democrático pode e deve ganhar novos desenhos de participação popular nas esferas do poder (BETTO, 2013).

Leonardo Boff, intitula seu artigo, “As multidões nas ruas: como interpretar?” Ele alerta: lembrem-se que a insurreição de massas humanas está varrendo o mundo todo, ocupando os únicos espaços que lhes restou: as ruas e as praças. Nenhum suporte às clássicas bandeiras do socialismo, das esquerdas, de algum partido libertador ou da revolução. As clássicas propostas se esgotaram ou não exercem fascínio para as massas.

Agora são temas ligados à vida concreta do cidadão: democracia participativa, trabalho para todos, direitos humanos pessoais e sociais, presença ativa das mulheres, transparência na coisa pública, clara rejeição a todo tipo de corrupção, um novo mundo possível e necessário. Ninguém se sente representado pelos poderes instituídos que geraram um mundo político palaciano, de costas para o povo ou manipulando diretamente os cidadãos. (BOFF, 2013).

[...] importa reconhecer que é o primeiro grande evento, fruto de uma nova fase da comunicação humana, esta totalmente aberta, de uma democracia em grau zero que se expressa pelas redes sociais. Cada cidadão pode sair do anonimato, dizer sua palavra, encontrar seus interlocutores, organizar grupos e encontros, formular uma bandeira e sair à rua. De repente, formam-se redes de redes que movimentam milhares de pessoas para além dos limites do espaço e do tempo. Esse fenômeno precisa ser analisado de forma acurada porque pode representar um salto civilizatório que definirá um rumo novo à história, não só de um país mas de toda a humanidade. As manifestações do Brasil provocaram manifestações de solidariedade em dezenas e dezenas de outras cidades do mundo, especialmente na Europa. De repente o Brasil não é mais só dos brasileiros. É uma porção da humanidade que se identifica como espécie, numa mesma Casa Comum, ao redor de causas coletivas e universais (BOFF, 2013).

Boff se indaga: por que as manifestações ocorreram agora no Brasil? Provavelmente o povo tenha se saturado do tipo de política que vem sendo praticada. Já não basta a bolsa família, a luz para todos, o Minha Casa Minha Vida e o crédito consignado, programas oficiais de governos. Também já não basta o ingresso na sociedade de consumo. O povo quer beleza: “educação, cultura,

reconhecimento da dignidade humana e dos direitos pessoais e sociais como saúde com qualidade mínima e transporte menos desumano" (BOFF, 2013).

Por sua vez Marcelo Ridenti, professor de sociologia da UNICAMP, se indagou: "Que juventude é essa?". Também surpreso responde: "De modo inesperado, tomaram as ruas os netos da Marcha da Família com Deus pela liberdade de 1964²¹ e da Passeata dos Cem

²¹Movimento organizado no início de 1964 com a finalidade de sensibilizar a opinião pública contra as medidas que vinham sendo adotadas pelo governo João Goulart. Congregou setores da classe média temerosa do 'perigo comunista' e favoráveis à deposição do presidente da República. Dissolveu-se pouco depois do movimento político-militar de 31 de março de 1964. Segundo seus articuladores, o movimento da Marcha da Família foi uma resposta ao comício realizado no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964, durante o qual o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. O movimento consistiu numa série de manifestações, ou 'marchas', organizadas principalmente por setores do clero e por entidades femininas. A primeira dessas manifestações ocorreu em São Paulo, a 19 de março, tendo como principal articulador o deputado Antônio Sílvio da Cunha Bueno, apoiado pelo governador Ademar de Barros, que se fez representar no trabalho de convocação por sua mulher, Leonor de Barros. Preparada com o auxílio da Campanha da Mulher pela Democracia (Camde), da União Cívica Feminina, da Fraterna Amizade Urbana e Rural, entre outras entidades, a marcha paulista recebeu também o apoio das classes produtoras do estado, através da Federação e do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo. O manifesto de convocação contou com a assinatura de 30 entidades lideradas pelo Conselho de Entidades Democráticas, representado por André Faria Pereira. O jornal O Estado de São Paulo divulgou a manifestação, que contou com a participação de cerca de trezentas mil pessoas, entre as quais Aura de Moura Andrade, presidente do Senado, e Carlos Lacerda, governador do estado da Guanabara. A marcha saiu da praça da República e terminou na praça da Sé, com uma missa 'pela salvação da democracia'. Durante o trajeto foi distribuído o Manifesto ao povo do Brasil, convocando a população a reagir contra Goulart. A iniciativa da Marcha da Família repetiu-se em outras capitais, o que as tornou conhecidas como 'marchas da vitória'. A marcha do Rio de Janeiro, articulada pela Camde, levou às ruas cerca de um milhão de pessoas no dia 2 de abril de 1964". (Disponível em: www.fgv.br. Acesso em: 15 abr. 2014)

Mil de 1968²². Os filhos dos que apoiaram a eleição de Collor em 1989²³ e dos que se manifestaram por seu impeachment em 1992. Todos contraditoriamente juntos" (BOFF, 2013).

O sociólogo identifica um outro contexto onde se encontraram a diversidade de insatisfações e a mistura de sinais ideológicos. Teria havido, nas manifestações, a possibilidade de cada um identificar no movimento a realização de seu próprio desejo. E, é possível que todos tenham um ponto de vista com algo de verdade e mistificação.

[...] quem se lança às ruas. Ao que tudo indica até o momento, são principalmente setores da juventude, até há pouco tida como despolitizada, e que não deixa de expressar as contradições da sociedade. Parece tratar-se de uma juventude sobretudo das camadas médias, beneficiadas por mudanças nos níveis de

²² Denominação com que ficou conhecida a manifestação realizada no Rio de Janeiro em 26 de janeiro de 1968, da qual participaram cerca de cem mil pessoas que protestavam contra as violências praticadas pela polícia alguns dias antes no centro da cidade, atingindo estudantes e populares. Promovida pelo movimento estudantil — na época o principal núcleo de oposição ao regime militar instaurado no país em março de 1964 —, a marcha contou também com a participação de intelectuais, operários, profissionais liberais e religiosos, além da adesão maciça de populares. As principais reivindicações dos manifestantes eram o restabelecimento das liberdades democráticas, a suspensão da censura à imprensa e a concessão de mais verbas para a educação. (Disponível em: www.fgv.br/ccpdoc. Acesso em: 15 abr. 2014).

²³ Na ocasião destacou-se o movimento dos Caras Pintadas. "Denominação dada aos jovens e estudantes que se reuniram em manifestações públicas durante o processo de impeachment do presidente Fernando Collor em agosto e setembro de 1992. A principal característica desse movimento que lhe deu o nome, foi o uso das cores preto, verde e amarelo pintadas nos rostos de todos que foram para as ruas pedir o impeachment do presidente e prisão do empresário Paulo César Farias — tesoureiro da campanha eleitoral e principal articulador do esquema de corrupção montado no governo. A partir de agosto a juventude tomou as ruas. A ampla participação dos jovens no processo de impeachment de Collor foi caracterizado por espontaneidade, pluralidade de pensamentos políticos e irreverência da juventude". Foram dezenas de manifestações por todo o Brasil e contando-se, sempre, com a presença de milhares de pessoas (Disponível em: Acesso em: 16 abr. 2014).

escolaridade, mas inseguras diante de suas consequências e com pouca formação política (BOFF, 2013).

As interpretações imediatas das jornadas de junho foram tão múltiplas quanto as reivindicações que lá estavam presentes. Um mês após os primeiros acontecimentos, <globo.com/política> (acesso em 27 de fev. de 2014) postou matéria intitulada: Em cartazes, analistas avaliam 1 mês de manifestações nas ruas. Graficamente pode se reproduzir da seguinte forma o seu conteúdo:

<i>Autor</i>	O que originou os protestos pelo país?	O que esperar agora?
Cristiano Noronha, vice-presidente da Arko Advice, consultoria de políticas públicas e conjuntura política.	“O movimento explodiu pelo transporte e foi crescendo porque vários grupos também viam coisas erradas e outras pautas foram sendo agregadas”.	“Vai caminhar para o período de redução gradativa dos protestos, mas há possibilidade de voltarem no próximo ano por conta da Copa que pode dar visibilidade, e é também ano de eleição”.
Dário Caldas, sociólogo e consultor do escritório de tendências Observatório de Sinais.	“O consumismo mostrou que faltava muito mais. Os ganhos concretos dos brasileiros nos últimos anos também se reverteram em insatisfação porque quer mais, melhor”.	“Pode haver momentos de mobilização menor, mas à medida que haja demanda, as pessoas voltam a caminhar, retomam esse movimento”.
Fábio Malini, coordenador do Laboratório de Estudos de Imagem e Cibercultura, o	“Infraestrutura urbana, qualidade da política, direito das minorias e educação e saúde são as	“Diálogo participativo vai ser elemento fundamental que demarca o futuro da

<p>Lalic, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).</p>	<p>principais questões do movimento”.</p>	<p>política brasileira. Interface entre rua e política ajuda a transformar lista de reivindicações em propostas mais estruturadas”.</p>
<p>Geraldo Tadeu Moreira Monteiro, doutor em direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UEJR) e cientista político do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).</p>	<p>“As pessoas querem governo mais responsável, em todos os sentidos. Que responde aos anseios das pessoas, capaz de pensar estrategicamente, não fique só no dia a dia da barganha política”.</p>	<p>“A agenda se produz através de liderança. Que novas lideranças ao lado mais experientes venham a direcionar essa energia desses protestos para uma agenda”.</p>
<p>José Álvaro Moisés, professor de Ciência Política na Universidade de São Paulo (USP) e diretor do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da USP.</p>	<p>“Não que tenha democracia, mas as pessoas perceberam que algumas instituições não estão funcionando para o que existem. Manifestantes, na maioria, são filhos da nova democracia e quiseram fazer cumprir essas promessas”.</p>	<p>“O mito da passividade do brasileiro foi quebrado com as manifestações. Começaram a comparar prioridades dos governos brasileiros, senso crítico que só pode ser explicado pela expansão do acesso ao ensino”.</p>
<p>Marco Antônio Carvalho Teixeira, vice coordenador do curso de Administração Pública da Escola de Administração</p>	<p>“Sociedade quer melhores políticas públicas e classe política mais qualificada, no trabalho e na relação com a própria sociedade.</p>	<p>“O Estado reconheceu que não pode ver o cidadão como planilha. Alguns canais estão sendo retomados como plebiscito, e</p>

<p>de Empresas de São Paulo (PUC-SP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP).</p>	<p>Quer ser incorporada como próprio protagonista das decisões”.</p>	<p>instituições tradicionais têm de se abrir para canais efetivos de interlocução”.</p>
<p>Luiz Felipe Pondé, filósofo e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP).</p>	<p>“Tem pano de fundo com economia em decadência, a classe média baixa endividada até o pescoço, a inflação subindo que atrapalha o consumo. Esgotou a bandeira de crescimento em cima da classe C”.</p>	<p>“Movimento criou cultura volátil de que qualquer coisa que me incomoda eu reclamo, o que parece negativo. E governo tem de dar resposta rápida, o que acho ruim porque chega a mandar a população escolher coisas técnicas”.</p>
<p>Marco Aurélio Santana, sociólogo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.</p>	<p>“Uma década neoliberal e outra em social democracia periférica com avanços e limitações produziram uma pane de canais que pudessem servir para a condução de demandas como costumeiramente”.</p>	<p>“Uma coisa é certa não se sairá deste movimento como nele se entrou. A experiência política das ruas, destes dias, para toda uma geração de jovens ficará sempre como horizonte de possibilidades”</p>
<p>Peter Fry, antropólogo inglês e professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).</p>	<p>“O que está por trás de tudo é a ineficiência, o que causa a ineficiência, a corrupção, não apenas a corrupção, mas a maneira como se faz a política do Brasil, que é muito antiga, que é o favor”.</p>	<p>“O movimento perdeu o controle de si mesmo, cada setor da sociedade está querendo tomar partido da situação. Achei no começo algo libertador, agora parece que cada setor quer tirar vantagem,</p>

		isso paralisa o país e me assusta muito”.
Rubens Figueiredo, cientista político.	“Problemas econômicos, serviços público lastimáveis, absoluta demonstração de descaso com dinheiro público, a vida privada do brasileiro está um inferno isso cria um caldo que quando há um estopim, uma hora explode”.	“De uma hora para outra, todo mundo começou a se interessar por política, isso é incomum na sociedade moderna”.
Valeriano Costa, sociólogo, cientista político da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	“A política está totalmente distanciada ou privatizada, é preciso restaurar o sentido da política. Os protestos estão baseados nessa vontade de se fazer visível, legitimando as decisões a partir de sua postura como cidadão”.	“Poder público deu resposta e fez o movimento parar para ver plebiscito, referendo, aprovação de leis que estavam pendentes. Fase de aguardar um pouco, a cidadania está dando um tempo para as respostas. A população mostrou que tem poder além do que se imaginava e do que conseguia visualizar”.
Ivonne Maggie, professora de antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e colunista do G1.	“Acho que a principal razão é, chega, estamos fartos de não sermos ouvidos. Desrespeito absoluto que levou as pessoas a fazer isso. Acho que as pessoas estão querendo	“Minha esperança é que saiam representantes mais conscientes porque não estão representados em partidos. Eles têm de ter uma voz”.

	manifestar as suas posições”.	
Marcos Nobre, filósofo político, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e autor do e-book ‘Choque de democracia – Razões da Revolta.	“Não tentaria procurar causa principal, já que as causas são muitas. O que há é um traço de união, é uma rejeição à maneira como o sistema político funciona, e uma maneira de expressar uma democracia pouco democrática ainda”.	

Quaisquer que fossem as causas assumidas pelos manifestantes e mesmo na sempre confusa expressão das manifestações, algo estava acontecendo. A mídia começou exercendo ações que exploravam imagens sob todos os ângulos. A reação inicial do policiamento foi violentíssima. E, de repente, não mais do que de repente, a mídia começou a mudar sua posição. Enfim, eram manifestações de descontentamento, mas, fruto da democracia. Era um novo momento de conscientização da juventude. As causas (quais?) eram justas. E o discurso explícito da direita conservadora se pôs em campo para capitalizar os efeitos políticos que com certeza seriam gerados. Abrir espaços para a ampliação da direita conservadora tornou-se uma evidência. Na fluidez das representações políticas legítimas ausentes de praticamente tudo, chegou-se a falar em um novo golpe, à moda daquele ocorrido em 1964 e por completar cinquenta anos.

A estratégia midiática passou a identificar, nas manifestações, os bons e os maus elementos. A polícia parecia proteger os bons e se via obrigada a se confrontar com os maus, batizados de baderneiros e de vândalos. E quem eram os vândalos? Como identificá-los? “De todas as perguntas, a que mais intrigou o país segue sem resposta clara: em meio ao mar de cabeças e punhos em riste, quem eram e o que queriam aqueles jovens de preto dispostos

a destruir bancos e lojas e enfrentar a polícia com as próprias mãos?" (LOCATELLI; VIEIRA, 2013).

Surgiu então, na imprensa nacional, o termo Black Bloc. Jovens anarquistas, anticapitalistas e antiglobalização? O lema seria "destruir a propriedade de grandes corporações e enfrentar a polícia"? (id. Ibid).

Corretos ou não, a tática Black Bloc forçou a discussão sobre o uso da desobediência civil e da ação direta, do questionamento da mobilização pelo próprio sistema representativo. Ignorá-los não resolve a questão: o que faz um jovem se juntar a desconhecidos para atacar o patrimônio de empresas privadas sob risco de apanhar da polícia? (LOCATELLI; VIEIRA, 2013).

Na fala de um militante? seguidor? adepto? e/ou membro? algumas pistas: insatisfação com o sistema político e econômico; usar os símbolos da sociedade para a quebra de preconceitos, seja do alvo atacado ou da própria ideia de vandalismo.

As ações de depredação não seriam violentas por não serem contra pessoas. 'Não há violência. Há performance'. X confia em coletivos como o MPL e a Marcha das Vadias²⁴. Mas não em partidos políticos.

²⁴ Segundo Pinheiro (s. d.): "O movimento de manifestação internacional denominado 'Marcha das Vadias' ou 'Marcha das Vagabundas' tem se estendido por todas as principais cidades do mundo ocidental, trata-se de movimento que levanta a ideia de que as vestimentas e atitudes da mulher livre não devem ser utilizadas como justificativas ou fator contribuinte para a ocorrência da violência sexual. O movimento de manifestação internacional denominado 'Marcha das Vadias' ou 'Marcha das Vagabundas' tem sua origem em abril do ano de 2011, na cidade de Toronto, no Canadá [...] A primeira manifestação realizada no Brasil ocorreu em 4 de junho de 2011, reunindo, segundo dados da Polícia Militar do Estado de São Paulo, cerca de 300 pessoas, sendo seguida por Recife, Belo Horizonte e Brasília, esta última com a participação de 800 pessoas. [...] Segundo Priscilla Manzenotti o movimento reivindica o direito das mulheres de se vestirem e agirem como quiserem, sem serem reprimidas por sua sexualidade. De acordo com Julia Zambini o movimento é realizado por feministas que buscam a igualdade de gênero".

‘Não me sinto representado por partidos. Não sou a favor da democracia participativa e, sim, de uma democracia direta’. Estudar política e quebrar bancos caminham juntos. ‘Não se trata de depredar pelo simples prazer de quebrar ou pichar coisas, mas de atacar o símbolo representado ali. Quando atacamos uma agência bancária, não somos ingênuos de acreditar que estamos ajudando a falir um banco, mas tornando evidente a imunidade do capitalismo’. (LOCATELLI; VIEIRA, 2013.).

Há muito o que se entender sobre o Black Bloc no Brasil. A denominação provavelmente surgiu na Alemanha dos anos 80. A pauta era ecologia radical e com a função específica de isolar os manifestantes da polícia. Suas manifestações passaram a correr mundo e o anarquismo dominou o Black Bloc. Aqui no Brasil, “Num primeiro ato, protegeram os manifestantes da repressão policial, tradição alemã. Depois, sobrou o modelo americano, de ataque simbólico a grandes corporações, de espetáculo midiático” (LOCATELLI; VIEIRA, 2013):

No fim de junho, o país viu o MPL conseguir, na base dos protestos nas ruas, baixar a tarifa de ônibus Brasil afora. Sem sua organização, os protestos continuaram com bandeiras confusas e reivindicações mais amplas – exatamente a conjuntura na qual os Black Blocs florescem. Se no começo eles tomavam carona em protestos organizados por entidades com pautas claras, pouco a pouco passaram a agir sozinhos. O protesto de terça 30, por exemplo, teve a convocação apócrifa. Tais manifestações tendem a ocorrer cada vez mais desse jeito: instantâneas, acéfalas, impossíveis de controlar. Como não são uma organização, mas uma tática condicionada a contextos políticos, os Black Blocs devem surgir com mais frequência. A Copa do Mundo e as Olimpíadas, com seus espaços delimitados, gastos controversos e simbologias fartas, são alvos esperados. (LOCATELLI; VIEIRA, 2013.).

E as opiniões sobre os Black Blocs, mesmo que não fundamentadas no conhecimento histórico das suas ações, se dividiram radicalmente. Alguns ufanistas viram neles uma

possível vanguarda de uma revolução anticapitalista. Uma certa mídia espetacularizou os quebra-quebras e, concentrando aí a divulgação da sua comunicação, desviou a atenção de uma dimensão talvez maior dos protestos gerais. Grande parte da esquerda se calou ou evitou de manifestar apoio. A direita oportunista fez a parte dela.

Se não foi ainda possível fazer um balanço denso do significado real das Jornadas de Junho de 2013, algo fica no ar. Aproxima-se junho de 2014 quando ocorrerá a Copa do Mundo. No último ano alguns problemas econômicos, sociais, políticos e morais se agravaram. Haverá na sequência importante disputa eleitoral para as principais funções dos poderes executivo e legislativo. Tudo se relacionará de forma lógica ou não. A história processo está em aberto.

Com o presente texto pretendi modestamente sintetizar ideias que subsidiem o leitor a formar a sua própria opinião. E, com o artifício das notas de rodapé busquei apontar que nada começou em junho de 2013 e que pouco há de conotação local. Poderia ter ido mais longe no tempo ou ter sido mais extenso na incorporação de outros sujeitos sociais. As causas pelas quais se pode ainda lutar, continuam sendo muitas.

REFERÊNCIAS:

BETTO, F. Recado das ruas. *Brasil de Fato*, São Paulo, 03 jul. 2013. Disponível em: www.correiocidadania.com.br. Acesso em: 24 mar. 2014.

BOFF, L. *As multidões nas ruas: como interpretar?* 28 jun. 2013. Disponível em: leonardoboff.wordpress.com/2013/06/28. Acesso em: 24 mar. 2014.

CHAUÍ, M. *O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação*. 28 jun. 2013. Disponível em: blogdaboitempo.com.br. Acesso em: 19 mar. 2014.

G1-POLITICA. *Em cartazes, analistas avaliam 1 mês de manifestações nas ruas*. 07 jul. 2013. Disponível em: <[g1globo.com/politica/fatos2013/07](http://g1.globo.com/politica/fatos2013/07)>. Acesso em: 27 fev. 2014.

LOCATELLI, P.; VIEIRA, W. O Black Bloc está na rua. *Carta Capital*, São Paulo, 21 ago. 2013. Disponível em: www.cartacapital.com.br/revista/760. Acesso em: 07 abr. 2014.

PINHEIRO, R. F. *O movimento de manifestação internacional 'slurwalk' ou 'marcha das vadias' sob a ótica do 'comportamento da vítima' do artigo 59 do Código Penal*. s. d. Disponível em: www.ambito-juridico.com.br. Acesso em: 15 abr. 2014.

RIDENTI, M. Que juventude é essa? *Folha de São Paulo*, 23 jun. 2013. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/opinião/2013/06. Acesso em: 24 mar. 2014.

STEDILE, J. P. *Empreiteiras e Globo se apropriaram de gastos exagerados da Copa*. 25 jun. 2013. Disponível em: www.viomundo.com.br. Acesso em: 24 mar. 2014.

ZÜQUETE, J. P. Por que ser um black bloc. *Revista de História*, Rio de Janeiro, 01 jul. 2014. Disponível em: <http://www.rhbn.com.br/secao/capa/por-que-ser-um-black-bloc>. Acesso em: 29 jul. 2014. fistrj.blogspot.com.br. Acesso em: 19 mar. 2014.

[marxismo21.org/junho – 2013-2/](http://marxismo21.org/junho-2013-2/). Acesso em: 19 mar. 2014.

www.fgv.com.br/cepdo>. Acessos em: 25 mar. 2014, 15 abr. 2014 e 16 abr. 2014.

www.mpl.org.br. Acesso em: 20 mar. 2014.

www.mst.org.br. Acesso em: 24 mar. 2014.

www.pstu.org.br. Acesso em: 18 mar. 2014.

REPRESSÃO E RESISTÊNCIAS NO BRASIL: SÉCULO XX²⁵

A ditadura civil-militar instaurada pelo Movimento de 1964, urdida ao longo das décadas anteriores, apenas dava os seus primeiros passos no poder. Quase que de imediato ao golpe, ela procurou uma auto definição que a justificasse. Com desfaçatez anunciou, no Ato Institucional n. 1 (AI-1), de 9 de abril daquele ano:

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução. (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1981, p. 309).

O golpe aplicado contra boa parte dos cidadãos, pelo AI-1, transformou-se em "autêntica revolução". E, apesar das evidentes provas em contrário, a "opinião pública nacional" foi considerada única. As palavras se sobrepunham à realidade: "A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação". (*op, cit*, p. 309).

Dada a pretensa unidade de interesses e da "vontade da Nação", cabe indagar: por que, então, foi necessário o golpe ou, segundo os golpistas, a revolução?

As respostas e justificativas eram bem focalizadas. Fica-se sabendo, nos parágrafos posteriores do AI-1, que o apoio da Nação ocorrera não na sua totalidade, mas sim "na sua quase totalidade". E a qual minoria o AI-1 se referia? Ao governo destituído de João

²⁵ Originalmente publicado na Revista Contenciosa, Ano VI, 2018. Dossiê Ditadura Militar no Brasil.

Goulart, "que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País".²⁶ Era preciso "tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o boião comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo, como nas suas dependências administrativas". Como "os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo", os golpistas, agora travestidos de revolucionários, o fizeram. Era, sem dúvida, uma excelente explicação para quem não se acostumara minimamente a conviver com uma democracia, ainda que pífia, mas que legitimava o governo de João Goulart.²⁷

A revista *O Cruzeiro* (10 de abril 1964) trouxe declarações de governadores envolvidos no golpe. O governador de São Paulo, Adhemar de Barros, por exemplo, afirma:

[...] combate sem trégua aos comunistas, caçando-os onde estiverem, em qualquer ponto do território nacional (...). Quando vocês todos estavam dormindo, sonhando com a liberdade, nós já mandávamos os primeiros comunistas para a Casa de Detenção. Mas à velha Casa de Detenção, pois não tem mais direito nem à cadeia nova [...] [No governo de Goulart] mandavam os pelegos, os estudantes vermelhos, os camponeses doutrinados e os escravos de Moscou. Agora, caçaremos os comunistas por todos os lados do País. Mandaremos mais de 2000 agentes comunistas — numa verdadeira Arca de Noé — para uma viagem de turismo à Rússia. Mas uma viagem que não terá volta. Que falem em democracia, agora, na Rússia. Não deporemos armas enquanto não expulsarmos toda a canalha vermelha. Caçaremos os mandatos de todos os

²⁶ Bolchevizar é utilizado aqui para expressar uma possível submissão do governo de João Goulart à dominação da doutrina comunista, conforme expressa o Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

²⁷ Pela ordem constitucional então vigente, João Goulart, vice-presidente, deveria simplesmente assumir a presidência, após a renúncia de Jânio Quadros. Dada as resistências à sua posse, a solução foi um golpe-branco que instituiu o regime parlamentarista no Brasil e sob o qual João Goulart recebeu a faixa presidencial em 7 de setembro de 1961. Após o plebiscito de 6 de janeiro de 1963, numa proporção de 5 votos para 1, o parlamentarismo foi rejeitado, tendo votado cerca de treze milhões de eleitores. Em 23 de janeiro de 1963, João Goulart reassumia com plenos poderes presidencialistas, conforme a Constituição de 1946.

parlamentares, governadores e prefeitos comunistas [...]. Vamos começar imediatamente o expurgo dos comunistas.²⁸

Dentro de uma lógica cada vez mais ensimesmada, sempre disfarçando o autoritarismo, os golpistas proclamaram:

[só à revolução] cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder (...). Fica, assim, bem claro que a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções, a sua legitimação. (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1981, p. 309).

Praticamente ocorria um segundo golpe. O primeiro destituiu o Poder Executivo e o segundo tornou o Congresso subalterno. Mas, e daí? A premissa do autoritarismo já havia sido anunciada: "Assim, a revolução vitoriosa, como o Poder Constituinte, se legitima por si mesma". A revolução forjada no papel adquiria o status de soberana e as Forças Armadas no Poder, conforme o AI-1, passavam a representar o povo. Que metas os novos representantes do povo se colocavam?

[...] reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar de modo direta e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1981, p. 309).

Era só o começo da ditadura civil-militar. A literatura especializada que se debruça sobre as origens, a instalação e a hegemonia alcançada pelo Movimento de 64 muito já produziu e, com certeza, nada ainda se esgotou.

No Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pode-se ver, no verbete "Revolução de 1964", que aquele movimento "acarretou

²⁸ Disponível em: www.sangueverdeoliva.com.br . Acesso em 07/09/2018.

profundas modificações na organização política do país, bem como na vida econômica e social". Fazendo ressalvas ao uso dos conceitos de "revolução" e "golpe", para caracterizar o Movimento de 64, acaba por defini-lo:

[...] regime militar autoritário, centralizador e burocratizante, mas de consequências econômicas modernizadoras, que, às expensas de forte compressão salarial e grande concentração de renda e capital, promoveram um tipo de desenvolvimento intimamente vinculado aos investimentos estrangeiros [...]; um movimento político militar conservador, em oposição às reformas de base "nacional-populistas" e à participação política de setores populares, tradicionalmente excluídos do pacto do poder. Enquanto expressão de interesses de classes — com expressiva mobilização dos grupos dirigentes e respaldo das classes médias, caracterizou-se pela rearticulação política do empresariado nacional, ligado ao capitalismo internacional, correspondendo internamente ao extrato moderno da burguesia industrial [...]. (FGV-CPDOC, 2007.)

O V Fórum Universitário

Para os propósitos deste breve texto, queremos destacar que aquela ditadura civil-militar, fruto de alianças internas e externas ao país, representante de interesses da burguesia e do capital, das classes médias, não titubeou em expressar seus propósitos no que dizia respeito aos assuntos educacionais. Uma das suas manifestações iniciais ocorreu no transcurso do V Fórum Universitário, realizado em outubro de 1964, poucos meses, portanto, após o golpe.²⁹

²⁹ Cunha (1983) indica: "O Fórum Universitário, criado por portaria do Ministério da Educação em fevereiro de 1962, para servir de assessoria ao ministro, seu presidente, era constituído dos reitores de todas as universidades, do Diretor de Ensino Superior e de um representante da UNE. Em junho de 1963, portaria do ministro Paulo de Tarso incluiu entre os participantes do Fórum os presidentes de um terço dos Diretórios Centrais de Estudantes, a serem indicados pela UNE, em regime de rodízio. A derrota dos estudantes na luta por um terço de

O Ministério da Educação e Cultura, por iniciativa da Diretoria do Ensino Superior, publicou, em outubro de 1964, um opúsculo sob o título "A universidade e a revolução nacional". Agregaram-se nele três discursos pronunciados no transcorrer do V Fórum Universitário, considerados, no conjunto, a expressão do "pensamento do Governo resultante da revolução democrática, sobre o problema da Universidade e suas implicações no desenvolvimento econômico, na paz social e no futuro da nacionalidade." (MEC, 1954).

Os autores dos respectivos discursos foram: professor Flávio Suplicy de Lacerda, ministro da Educação e Cultura, que proferiu a aula inaugural do V Fórum; professor Raymundo Moniz de Aragão, diretor do Ensino Superior, que fez a saudação ao Presidente da República, em nome dos participantes, e o próprio Presidente da República, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, que encerrou aquele evento.

A farsa histórica ia sendo montada. O título do opúsculo em questão contribuía para que ela se instalasse entre intelectuais, ao relacionar a universidade com a recente editada revolução nacional. Professores também já falavam pelo ou junto ao governo. O MEC usava o opúsculo para difundir o mito fundador instituído pelo AI-1.³⁰

O discurso inaugural da reunião [...], a saudação dirigida ao Presidente [...], e as palavras com que o Chefe do Governo encerrou solenemente o conclave assumem tal importância, que se fez imperioso impedir, a um tempo, fossem limitados ao registro

representantes nos órgãos colegiados das universidades foi 'compensada' ou 'vingada' por igual participação no Fórum Universitário que reunia, justamente, os reitores antagonistas. Em novembro de 1964, portaria do ministro Suplicy de Lacerda aprovou novo regimento do Fórum Universitário, restringindo suas atividades e incluindo um representante indicado pelo órgão nacional de representação estudantil, o Diretório Nacional de Estudantes, a ser organizado conforme as diretrizes da 'Lei Suplicy' (Lei n. 4.464, promulgada no mesmo mês)".

³⁰ Chauí (2000) esclarece, de forma muito perspicaz, o sentido do qual aqui nos apropriamos ao nos referirmos a um mito fundador e não à formação, que seria a história propriamente dita.

ruidoso mas efêmero dos jornais do dia, e ao registro perene mas abafante das atas oficiais. Fazendo-os reunir em um mesmo opúsculo, para ampla divulgação, cumpre a Secretaria do Fórum Universitário o dever democrático de fazer saber à comunidade brasileira a doutrina e os rumos da ação política e técnica do Governo Revolucionário, com referência à magna questão do aperfeiçoamento das instituições universitárias (MEC, 1964).

Os nobres propósitos aqui anunciados, sobretudo acerca das relações que a ditadura civil-militar já estava estabelecendo com intelectuais, instituições de ensino superior, universidades, professores e estudantes, não diminuem em nada a gravidade dos fatos acontecidos naquela conjuntura em que o autoritarismo se estruturava no poder. Basta recordar que imediatamente após o golpe, o prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi invadido, saqueado e queimado. Perderam-se ali, entre outros, os documentos do Centro Popular de Cultura (CPC). No mês de abril daquele ano de 1964, a Universidade de Brasília (UnB), ainda em implantação, havia sido invadida por tropas da Polícia Militar que lá prenderam professores e estudantes. Na sequência, a UnB passaria por forte intervenção. O ministro da Educação e Cultura, professor Flávio Suplicy de Lacerda, autor do discurso da aula inaugural do V Fórum, naqueles primeiros meses da ditadura civil-militar, já se tornara visível ao movimento estudantil. O ministro, circulavam rumores, desejava extinguir a UNE. No V Fórum, entretanto, seu discurso pretendeu ser contundente, focando o que considerava o inimigo número um: o comunismo, a revolução comunista e os comunistas. Existissem ou não estes "avatares" do mal, neles residiam todos os perigos.

“A revolução comunista só se fará pela Universidade inautêntica. Os comunistas têm bem ciência desta meridiana evidência, e sabem melhor ainda do que nós que há dois meios infalíveis, :que se empregam em separado ou em conjunto, para fazer surgir da Universidade o Estado comunista: a massificação do estudante e a omissão do professor, um desleixo e um crime.” (MEC, 1964).

Contudo, o ministro não desejava reformar a universidade porque, segundo ele, a universidade ainda não estava formada. Falar em reforma era praticar urna perturbação semântica, "tão do gosto e do uso dos comunistas". O ministro explicitou, então, suas ideias de formação da universidade. Na base da instituição deve estar o homem,

[...] mas o homem suficientemente preparado e disposto a ser elemento basilar e não decorativo. Desta verdade elementar partiu este Governo Revolucionário da República para formar a Universidade, cuidando do elemento humano, disciplinando-o, porque não há vida universitária sem condição de propósitos sadios. O homem é o aluno e o professor, juntos e não separados, unidos e não desentendidos em lutas falsas de classes inexistentes. Inicia-se com a regulamentação legal dos órgãos de representação estudantil, já submetida ao Congresso Nacional, que visa a dar estrutura e garantir a dignidade permanente à vida do estudante como tal, protegendo-o contra aqueles que sabem, e bem, que a revolução comunista só poderá partir da Universidade inorgânica. (MEC, 1964).

Os pretensos revolucionários de 1964 se autoproclamavam também os novos formadores da universidade brasileira. De quebra, disciplinando o elemento humano (alunos e professores) e protegendo os estudantes dos comunistas.

De acordo com o ministro Flávio Suplicy de Lacerda, queremos crer que, cometendo um crasso cochilo, a reforma legal revolucionária já fora feita pela Lei de Diretrizes e Bases da qual ele destaca alguns aspectos, entre eles, a concessão de autonomia às universidades. Recomendou que ela fosse usada com responsabilidade, referindo-se mais a disciplina, para conclamar que a universidade elaborasse "o pensamento da Nação".³¹

³¹ Referimo-nos como crasso cochilo o fato de se considerar uma reforma legal revolucionária a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada exatamente por João Goulart, contra quem o movimento civil-militar de 1964 proclamou uma revolução. Parecia ser um reconhecimento indevido. Por outro lado, há grande coerência em se defender aquela legislação, uma vez que, após tantos anos de

Todavia, antes que a universidade pudesse exercer o seu papel de elaborar "o pensamento da Nação", o ministro já concluía com um plural majestático: "estamos convencidos de tais verdades". "O Ministério da Educação já elaborou a sua reforma administrativa. Vai estudar os mercados de trabalho, marcar as zonas de influência das Universidades, planejar para elas, vai dar corpo e sentido à missão do ensino superior" (MEC,1964).

Como, então, usar da autonomia legal? Talvez cumprindo a advertência final do ministro: "aliviem as Universidades de cargas humanas inúteis, sem contemplações [...]"; "[...] um vírus não vale pelo tamanho e nem pela quantidade, mas por ser vírus, que infecciona." (MEC, 1964).

O professor Raymundo Moniz de Aragão, encarregado de saudar o Presidente da República, presente no encerramento do V Fórum, revelou ter recebido "a alta e honrosa missão" do ministro da Educação, a quem é profundamente agradecido por isso. Ficamos sabendo também que a presença do Presidente Marechal era um "gesto de cortesia", pois os senhores reitores e diretores de escolas e faculdades haviam comparecido à sede do Governo, "para saudarem, na oportunidade de sua primeira reunião, após a restauração da ordem democrática, ao Supremo Mandatário da Nação" (MEC, 1964).

Após inúmeros encômios ao representante maior da ditadura naquele momento, o professor define o Fórum como uma vigília, para a "meditação dos graves e importantes problemas do ensino superior". Para ele, o desafio era o Brasil "crescer e fortalecer-se pela ciência e pela técnica [..]", mas havia o problema do alto índice de natalidade, segundo sua ótica: "a população brasileira cresce em ímpeto impressionante e avassalador, fenômeno que se impõe e domina toda a cena da vida nacional".

tramitação, a mesma apresentou -se conservadora e distante das posições que vinham sendo defendidas por intelectuais, pelo movimento estudantil, por movimentos sociais operários e setores progressistas.

O professor Raymundo Moniz de Aragão, entretanto, tinha uma resposta pronta para seu problema e passou a servi-la a todos. É primorosa e merece ser transcrita integralmente.

Em trabalho valorizado pela sabedoria e um autêntico americanismo, realizado pelo Professor Frank Tiller, da Universidade de Houston, para a Academia Nacional de Ciências de Nova York, mostra aquele eminente mestre, apoiando-se em renomados economistas, que o estupendo progresso norte-americano, verificado nos últimos cem anos, não se pode atribuir aos investimentos convencionais ou aos aumentos de população e de território; antes, devem ser deferidos ao magnífico esforço realizado nos campos da educação e da pesquisa científica. Isto, para apontar às nações sul-americanas, que tão bem conhece e estima, a educação como o campo de investimentos a preferir; com vistas ao progresso, à estabilidade social, ao conforto e à segurança. Mais preciso e objetivo, ainda, esclarece o ilustre homem de ciência, que se fez aos poucos atilado sociólogo, que é o ensino superior, dentre todas, a área prioritária de investimento, mesmo à vista de grandes massas analfabetas, por ser o que mais depressa influência e acresce produtividade e libera o capital investido. Proclama, por fim, o que é evidência meridiana, serem o preparo dos mestres — que precede à expansão do próprio ensino — e o seu aperfeiçoamento, de fazer-se de cima para baixo. (MEC, 1964).

Seguem-se novas revelações do professor sobre os ajustes entre os órgãos oficiais para que os propósitos fossem alcançados, destacando-se o programa da CAPES para o aperfeiçoamento do pessoal docente. Todavia, para além de uma verborragia repleta de adjetivos e que semeia inclusive a visão que deveríamos ter hoje daqueles fatos, numa pretensão de que o passado projete para o futuro a maneira pela qual gostaria de ser visto, um aspecto é bastante sugestivo: o poder nacional deveria ser composto por cinco pilares: forças econômicas, militares, psicossociais, políticas e a instituição universitária. Contudo, falando pelos participantes do Fórum, o autor do discurso arremata: "acordes se encontram e

mutuamente se honram a Universidade e o Poder - prosperidade, segurança, concórdia, luz e liberdade".

O Marechal Presidente, ao encerrar o Fórum, foi objetivo: "é oportuno exprimir- vos o pensamento do Governo em matéria de tanta relevância" (MEC, 1964), ou seja, a vida universitária. Aponta, a seguir, algumas tarefas da universidade: preparar cidadãos de alto nível cultural, que impulsionem o desenvolvimento do país, e formar a consciência democrática das novas gerações.

Há, no discurso, palavras dirigidas aos estudantes e aos mestres. De um lado, o diagnóstico: "Bem sei, e isso é de vosso inteiro conhecimento, que, em tal movimento estudantil, existem setores vinculados à subversão. Cumpre localizá-los e detê-los". De outro lado, a solução por cooptação:

Mas, a verdade é que isso jamais será obtido por meio de leis, decretos ou regulamentos. O Governo não pode ser o fundamento da autoridade do corpo docente. Acima de tudo, ela deverá assentar nos conhecimentos de cada um, nas qualidades pedagógicas, na presença ativa e dominante face aos alunos [...] é indispensável contar-se com a integral colaboração dos professores. Os alunos, por circunstâncias diversas, podem errar; os seus mestres, no entanto, jamais podem fazê-lo (MEC, 1964).

A moeda de troca, naquela circunstância, olhada hoje à distância, parece -nos ter sido algo como a dedicação exclusiva à carreira de professor, o tempo integral e a remuneração condigna. Promessas que o Marechal Presidente disse estar no pensamento daquela administração, interessada em fazer da universidade uma verdadeira comunidade. Foram muitas as solicitações para que mestres e professores, nos seus respectivos papéis, vivessem em harmonia. Tudo em prol do progresso cultural do país.

Prometendo respeitar a liberdade de cátedra, a autonomia universitária, os professores e alunos, o Presidente diz com convicção: "[...] o Governo está certo de poder contribuir

vigorosamente para o fortalecimento da vida universitária".
Garante a todos segurança e tranquilidade à vida universitária.

Não tereis mais que temer o ambiente de subversão e inquietação no qual os objetivos políticos se sobrepunham a todas as conveniências do ensino. Agora, livres das distorções a que estavam submetidas as universidades, encontrareis o ambiente próprio à fecunda convivência entre mestres e discípulos, todos voltados para o desenvolvimento da cultura nacional. (MEC, 1964).

O discurso foi disciplinador, mas Castelo Branco não foi tão enfático quanto os outros oradores, em glorificar a pretensa revolução. Em conjunto, os três discursos aqui mencionados acabaram por traduzir o que bem sintetizou Chauí (2000, p. 41):

A ditadura, desde o golpe de Estado de 1964, deu a si mesma três tarefas: a integração nacional (a consolidação da nação contra sua fragmentação e dispersão em interesses regionais), a segurança nacional (contra o inimigo interno e externo, isto é, a ação repressiva do Estado na luta de classes) e o desenvolvimento nacional (nos moldes das nações democráticas ocidentais cristãs, isto é, capitalistas).

Como o opúsculo que continha os discursos veio a público com a finalidade de apresentar o pensamento do novo Governo sobre “o problema da Universidade e suas implicâncias no desenvolvimento econômico, na paz social e no futuro da nacionalidade” (MEC, 1964), foi muito pouco o que realmente se disse.

Discursos, fatos e atos

Em estudo anterior, mais amplo do que o presente texto, podemos consultar outros pronunciamentos da ditadura civil-militar proferidos no transcorrer do ano de 1964 e, no que dizia respeito à universidade, ao movimento estudantil e aos professores foi possível concluir:

O governo que havia estabelecido uma revolução por decreto colocou-se como fundador da universidade brasileira, saneador de ideias e disciplinador dos homens. Tudo isso, sempre proclamando um só objetivo: evitar a revolução comunista e resolver o que considerava o problema real do país, ou seja, o aumento da produtividade através da técnica aplicada à produção. A história veio mostrar, entretanto, que enquanto pretensos fundadores da universidade brasileira, os governos militares se revelaram, em verdade, apenas os modernizadores autoritários daquela instituição; como saneadores das ideias, se constituiriam nos patrulheiros ideológicos dos mais reacionários, e, enquanto disciplinadores de homens, se tornariam especialistas na repressão (SANFELICE, 1986, p. 86).

Mais do que os discursos, as medidas governamentais da ditadura parida pelo movimento civil-militar de 1964 efetivavam, de fato, a reforma universitária que Florestan Fernandes chamaria de "consentida". As desconfianças estudantis quanto às intenções do ministro da Educação, professor Flávio Suplicy de Lacerda, não estavam equivocadas.

O Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964 (Diário Oficial da União, 11 nov. 1964, p. 169), dispondo sobre os órgãos de representação dos estudantes, agora totalmente tutelados pelas instituições universitárias e governamentais. A Lei ficou conhecida por Lei Suplicy de Lacerda e, na prática, visava o controle, o esvaziamento ou a extinção do movimento estudantil.

No final daquele ano de 1964 e no início de 1965, ocorreu o Simpósio sobre a Reforma da Educação, organizado pelo instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IRES-GO), uma instituição envolvida no golpe. Intelectuais e empresários ali reunidos tiraram diretrizes para o ensino superior e continuaram a atuar como grupo de pressão na formulação das políticas educacionais.

Em 31 de março de 1965, o Presidente instalou a I Conferência Nacional de Educação em Brasília e considerou satisfatórias as medidas tomadas pelo MEC em um ano de governo. Teriam sido restauradas a autoridade das chefias administrativas, a autenticidade

das decisões, a austeridade do emprego dos recursos públicos e as escolas funcionavam com normalidade (Castelo Branco, 1965, p. 165-67). O outro lado da moeda não era mostrado. Editores estavam presos por delito de opinião, intelectuais clamavam pelo direito de se expressarem livremente, a UnB encontrava-se em profunda crise, sob intervenção, sendo desmontada e novamente ocupada pela Polícia Militar, os estudantes da USP em greve, o Conjunto Residencial da USP (CRUSP) invadido pela polícia e depredado, entre outros fatos da maior gravidade.

Enquanto o MEC firmava acordo, em 23 de junho de 1965, com a *United States Agency for International Development* (USAID), para a implantação da reforma universitária, o ministro da Educação se especializava em aterrorizar o movimento estudantil. Era tal sua ferocidade vocabular que Otto Maria Carpeau, em editorial do *Correio da Manhã*, de 1º de setembro de 1965, referiu-se a ele como alguém que desconhecia as matérias sobre as quais opinava. Mas o ministro não alterou seus discursos e muito menos suas ações para o fechamento de órgãos estudantis. A universidade brasileira, cada vez mais em crise, demonstrava outra das suas faces e de modo muito semelhante àquele congoçamento ocorrido no V Fórum, entre reitores, administradores universitários, intelectuais, professores e o poder central da ditadura civil-militar. Muitos sujeitos, vinculados às instituições universitárias, de dentro delas ou cooptados para diferentes cargos, passaram a colaborar direta ou indiretamente com a repressão. Em Manifesto, assinado pelos diretores da UNE, os intelectuais foram admoestados: "Queremos lembrar-lhes que a história é irreversível, e que o julgamento das gerações é severo. E que ideais se conquistam lutando, resistindo e sofrendo." (CASTILHO, s/d).

Um resumo dos fatos, ainda daquele início do que seriam duas décadas da ditadura civil-militar, aponta para o seguinte: realização de eleições diretas para os cargos de governadores dos estados, em 3 de outubro de 1965, com resultados desfavoráveis aos sustentadores do movimento de 1964; a reação da ditadura com a edição do Ato Institucional n. 2, de 27 de outubro de 1965; o ditador

no posto de Presidente teve seu mandato inicial ampliado; a substituição de Castelo Branco por Costa e Silva se deu com um pleito indireto; os partidos políticos foram extintos; o ditador, através do Ato Complementar n. 4, de 20 de novembro de 1965, criou dois partidos políticos: Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB); o chamado Comando Supremo da Revolução ficou isento de ter seus atos apreciados pela Poder Judiciário; os cidadãos civis tornaram-se passíveis de serem submetidos aos tribunais militares; o Presidente adquiriu poderes para, sem observar as limitações constitucionais, suspender direitos políticos dos cidadãos por dez anos e cassar mandatos legislativos de todos os níveis. Os cidadãos foram advertidos:

A Revolução está viva e não retrocede. Tem promovido reformas e vai continuar a empreendê-las, insistindo patrioticamente em seus propósitos de recuperação econômica, financeira, política e moral do Brasil. Para isto precisa de tranquilidade. Agitadores de vários matizes e elementos ria situação eliminada teimam, entretanto, em se valer do fato de haver ela reduzido a curto tempo o seu período de indispensável restrição a certas garantias constitucionais, e já ameaçam e desafiam a própria ordem revolucionária, precisamente no momento em que esta, atenta aos problemas administrativos, procura colocar o povo na prática e na disciplina do exercício democrático. (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1981, p. 312-320).

No início do ano de 1966, mais um golpe foi dado pela ditadura. O Ato Institucional n. 3, de 5 de fevereiro, tornava indiretas também as eleições de governadores e vice - governadores dos estados. Além disso, os prefeitos dos municípios das capitais passavam a ser nomeados pelos governadores do estado.

Há muitos registros de época sobre as reações e as tentativas de algumas resistências aos desmandos autoritários da ditadura. Bispos da Igreja Católica, intelectuais, o Movimento Estudantil, revistas e jornais questionavam e ensaiavam explicações para os rumos que a ditadura imprimia aos acontecimentos. Concomitantemente, estes mesmos sujeitos e canais de

comunicação informavam sobre a prisão de intelectuais, o abandono que muitos deles tiveram que fazer do país, a repressão crescente sobre a UNE, o desmonte do quadro docente da UnB e as investidas contra livros apreendidos.

Em julho de 1966, a UNE realizou o seu XXVIII Congresso, em Belo Horizonte, apesar de toda a repressão. Os estudantes produziram dois expressivos documentos: o "Plano de Ação" e a "Declaração de Princípios". No "Plano de Ação", uma síntese das reivindicações estudantis foi apresentada: luta pela reforma universitária e revogação do acordo MECUSAID; luta contra a transformação das universidades federais em fundações particulares e em favor da escola pública gratuita; luta para a alfabetização de todo o povo, por um ensino secundário voltado para a formação profissional e pela revogação da Lei Suplicy. Na sequência do documento e na "Declaração de Princípios", realizou-se uma sugestiva análise da conjuntura política, econômica e social local, bem como de sua relação com o imperialismo.

Quando Moniz de Aragão assumiu como ministro da Educação, os professores foram considerados responsáveis pelos problemas da universidade brasileira e pela agitação estudantil. Os professores foram exortados a ajudar o governo e a se constituir em mediadores entre aquele e os estudantes. (BRITO, s/d, p. 227-230). Contudo, o confronto entre o governo e os estudantes se acirrou de tal forma que o dia 22 de setembro de 1966, o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura, assim declarado pelo Movimento Estudantil, constituiu-se no clímax do próprio Movimento no período imediatamente posterior a 1964.

As iniciativas repressivas da ditadura ampliaram-se de forma substantiva e, pelo Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, fixaram-se Princípios e Normas de Organização para as Universidades Federais. Naquele ano, ainda se assistiria à ditadura editando seu Ato Institucional n. 4, convocando extraordinariamente o Congresso Nacional para votar e promulgar uma nova Constituição, cujo projeto fora apresentado pelo próprio Presidente da República. Paralelamente, legislação voraz regulou a

liberdade de manifestação do pensamento e da informação (Diário Oficial da União, 19 fev. 1967, p. 1657-1662), definiu os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social (Diário Oficial da União, 13 mar. 1967, p. 2993-2995). A UNE, legalmente, estava extinta, mas continuava funcionando de forma clandestina e prova disso foi a realização do seu XXIX Congresso, responsável pela emissão da "Carta Política da UNE" (SANFELICE, 1986, p. 135-141).

Os anos de 1967 e 1968 seriam repletos de enfrentamentos: estudantes foram mortos ou presos; as passeatas ganharam manchetes; a "Batalha da Rua Maria Antônia", de forma emblemática, colocou estudantes da Filosofia da USP em conflito com os estudantes do Mackenzie e as denúncias na Câmara Federal pelo deputado Maurílio F. Lima, do caso Para-Sar, um plano dos oficiais da Aeronáutica para usar a Força Aérea Brasileira (FAB) em missões de assassinatos das principais lideranças que resistiam à ditadura, atirando-as ao mar, após sequestro, são alguns exemplos. O frustrado XXX Congresso da UNE, com quase 800 estudantes presos, foi apenas mais um desdobramento de toda a repressão, embora anos muito mais negros ainda viessem. O ano de 1968 chegou ao seu final com o Congresso Nacional fechado à força, após o deputado Márcio Moreira Alves ter se manifestado a favor de um boicote popular às comemorações de 7 de setembro. E, com um golpe profundo à cidadania já tão vilipendiada, a ditadura ainda editou, em 13 de dezembro, o Ato Institucional n. 5 (AI-5), uma expressão soberba do autoritarismo.

Vamos nos deter neste ponto quanto ao resumo dos fatos e pela limitação imposta por este espaço, mas esperamos ter traduzido um pouco daquele contexto e com o qual queremos privilegiar, agora, o 1º Fórum de Professores.

O 1º Fórum de Professores

Pouco antes da edição da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola

média, realizou-se o 1º Fórum de Professores sobre a "Política educacional do Governo", de 11 a 13 de outubro de 1968. O Fórum foi organizado por associações de professores universitários, secundaristas e primários do Rio de Janeiro (GB) e aconteceu no auditório do Colégio São Vicente de Paula. O professor Florestan Fernandes proferiu a conferência de abertura do Fórum e fez uma reflexão sobre os fatos imediatos que vinham constituindo o cenário. Passamos a destacar alguns pontos de maior relevância.

Florestan Fernandes entendia que a reforma universitária, surgida tardiamente no Brasil, era um movimento de estudantes e de professores que acabou por repercutir no Governo Federal. A prova disso teria sido o Decreto n. 62.937/68, criando o Grupo de Trabalho (GT) com a missão de estudar a forma da universidade brasileira, torná-la eficiente, modernizada, com flexibilidade administrativa e formando recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. O Relatório do GT passou a ser objeto de análise do conferencista.³²

A primeira observação de Fernandes recaiu sobre os membros do GT que assinaram o Relatório: o ministro da Educação, um professor de universidade federal e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas; um padre, vice-reitor de uma PUC e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; um reitor de uma universidade estadual; um representante do ministro do Planejamento e um do ministro da Fazenda; um catedrático de uma renomada universidade pública paulista; um ex-professor, ex-diretor de faculdade e ex-reitor de uma universidade federal do Nordeste, membro do Conselho Federal de Educação, e um ex-professor e ex-diretor de faculdade de outra universidade do Nordeste, também membro do Conselho

³² Lembramos que, desde o final de 1967, o governo da ditadura civil-militar do movimento de 64 já havia criado outra comissão formada por coronéis, professores e um promotor, visando encontrar respostas, no auge da crise estudantil, para encaminhamentos possíveis. O relatório final da comissão ficou conhecido como Relatório Meira Matos, nome do coronel que presidira a comissão. Este relatório, bem como aquele ao qual Florestan Fernandes se refere, foram objetos de dessecamento em várias obras.

Federal de Educação. Dois estudantes indicados para o GT não participaram dos trabalhos. (CUNHA, 1988, p. 241). Um GT formado por "[...] técnicos, educadores e cientistas de reconhecida competência e de grande prestígio" (FERNANDES, 1974, p. 2). Fernandes toca em um ponto nevrálgico:

[...] o GT recebia seu mandato de um Governo destituído de legitimidade e que não encarna a vontade da Nação, mas dos círculos conservadores que empalmaram o poder, através de um golpe de Estado militar. Por mais respeitáveis ou bem intencionados que sejam os seus componentes, eles se converteram, individual e coletivamente, em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida (FERNANDES, 1974, p.2).

Criticando a falta de sintonia entre os membros do GT, em pontos cruciais da reforma universitária, Fernandes assume o tom de denúncia: "O GT deu-se por satisfeito com as inovações improvisadas do Governo Castelo Branco [...]", numa menção ao fato de que o mesmo acatou, nos anteprojetos que apresentou os Decretos- Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, e n. 252, de 28 de fevereiro de 1967.³³ Enfaticamente, "o GT não encaminhou nenhuma reforma universitária. Endossou e consolidou a reforma no papel do Governo Castelo Branco, implementando-a com instrumentos legais e dotando-a de recursos materiais que pretendem inculcar-lhe alguma eficácia prática".

Percebemos, ao longo do texto-conferência, uma preocupação do autor em dimensionar as contribuições que reconheceu terem sido dadas pelo GT, os limites que identificou no mesmo, mas acima de tudo sua preocupação política com a atuação dos intelectuais naquelas ações da ditadura civil-militar em conduzir, a partir do governo e do Estado, uma reforma universitária consentida. Não pretendemos entrar no mérito das contribuições e limites que foram assinalados, uma vez que avaliações desta ordem

³³ O Decreto-Lei n. 53 já foi mencionado. O Decreto-Lei n. 252 dava continuidade àquele nas providências para a reforma universitária promovida pelo Governo.

já foram realizadas sobejamente. Interessa-nos, sim, acompanhar a conotação política que a fala de Florestan Fernandes suscitava, no que dizia respeito à participação dos intelectuais, cientistas e professores no processo então em pauta. É por este prisma que enfatizamos a leitura do documento: "O fato de tantos intelectuais de escola terem aceitado, avidamente, os papéis decorrentes de uma transição conservadora é, em si mesmo, algo relevante e que exige um exame crítico" (FERNANDES, 1974, p. 3).

Florestan Fernandes identificou no Relatório do GT uma estratégia expositiva que arrebatava a bandeira da reforma universitária das mãos de um movimento de grande vitalidade política para a iniciativa e atuação do Governo. Fez avanços teóricos, abstratos e verbais, tudo, como mero expediente literário qualificado. Quando o Relatório passou para o plano da formulação das normas e princípios que deveriam reger o ensino superior, revelou-se grande defasagem, porque se expressou uma atuação conservadora que, ameaçada, foi "compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional." (FERNANDES, 1974, p.3).

Perante situações concretas, é normal que "estratos das camadas conservadoras" adquiram diferentes níveis de consciência da situação histórica, segundo as palavras de Fernandes. Para ele, os intelectuais são os que podem ir mais longe nestas situações, por serem menos isolados culturalmente. Contudo, não é por isso que intelectuais conservadores cheguem ou possam atuar com maior discernimento político. Era esta, então, a chave para compreender a presença daqueles intelectuais nas ações do governo da ditadura civil-militar:

Por mais coerentes, íntegros e lúcidos que sejam os intelectuais pertencentes ou identificados com os interesses políticos conservadores, eles não podem romper essa barreira. Partilhando um triste destino humano. No campo do conhecimento puro e da consciência abstrata, podem ir tão longe quanto a sua época e a sua geração. No plano do político, estão condenados à lógica e à dinâmica do pensamento e da ação conservadores, não podendo ultrapassar as suas acanhadas

fronteiras. Tudo se desenrola como se eles compartilhassem, no íntimo, do afã de resolver os problemas do modo melhor possível: e aceitassem, na prática, as "soluções concretas" compatíveis com o equilíbrio existente entre a ordem social estabelecida e o monopólio conservador do poder. (FERNANDES, 1974, p. 3).

Os intelectuais participantes do GT teriam se comportado exatamente desta forma e, para Fernandes (*op. cit.*, p. 8), não bastava criticá-los atenta e objetivamente nos limites do desmascaramento ideológico. Era preciso mais: "impõe-se o repúdio franco e decidido".

A capitulação dos intelectuais, que introduzem a transação conservadora no âmago dos processos políticos que permeiam a revolução nacional da sociedade brasileira, e em particular quando isso se dá na esfera do ensino e da cultura, precisa ser repelida com extrema firmeza e inflexibilidade. (FERNANDES, 1974, p. 8).

O autor da aula inaugural esmiúça, a seguir, o acobertamento operado pelo GT quanto ao significado dos fatos pseudo-revolucionários. O GT teria se tornado em arauto de uma causa que não podia nem queria defender. Saia "do terreno da imprudência para se cair no da impudência!". A questão central colocada por Fernandes foi a tentativa de se fazer um discurso que supunha avançar na reforma universitária, quando, na prática, o poder conservador recém-definido ostensivamente indicava que não era este o caminho escolhido. E o caminho escolhido era agora referendado pelo GT.

Apesar de todo esse posicionamento, Florestan Fernandes fez, na seqüência, uma detalhada análise do conteúdo do Relatório do GT, em seus muitos outros aspectos que não nos interessam neste momento.

Considerações

O breve espaço ocupado por este texto não foi dedicado a fazer um estudo da reforma universitária dos anos de 1960 e nem mesmo

do Movimento Estudantil daquela década, pois esses temas vêm sendo estudados por literatura especializada. A reforma universitária, o Movimento Estudantil e as relações mútuas que lá se estabeleceram vinham sendo tecidos desde décadas anteriores. Buscamos apontar, entretanto, o seguinte eixo de raciocínio: a ditadura civil-militar viabilizou uma reforma universitária que expressava a histórica sociedade autoritária, modernizando-se no âmbito do modo de produção capitalista, agora protagonizado por um autoritarismo exacerbado. Militares e civis comandavam o autoritarismo, que buscava legitimar-se por meio de legislação espúria e fundando fatos, como que criando mitos. Não havia ocorrido uma revolução, mas sim uma reação conservadora ao reformismo nacionalista, este sim antes em prática.

Por outro lado, entre os partícipes da farsa, não-revolucionária, muitas instituições civis, muitos intelectuais, muitos professores e estudantes. O mesmo ocorria nas tentativas de resistência. Ao se considerar os discursos oficiais do V Fórum Universitário e a conferência de abertura proferida por Florestan Fernandes no 1 Fórum de Professores, assistimos ao embate que diferentes posições ideológicas ou práticas suscitavam. É gritante a fala de Florestan Fernandes, como se dissesse: o que intelectuais, professores, reitores estão fazendo aí no cerne do autoritarismo da ditadura civil-militar? Por que exatamente eles queriam enfiar goela abaixo dos demais a reforma universitária, que representava os interesses do capital e do imperialismo? Florestan Fernandes buscou suas explicações que resumidamente indicamos acima.

Os representantes da ditadura civil-militar de 1964 não foram inócuos. Eles implementaram o projeto que haviam encampado dos industriais e setores financeiros, de parte dos próprios militares que desenvolveram a doutrina da "segurança" e do "desenvolvimento", superando inclusive as elites mais conservadoras do país que, se úteis no combate ao fantasma da "comunicação" e da reforma agrária, deixaram de ter hegemonia no processo subsequente à derrubada do governo de João Goulart. A

vitória do projeto de modernização conservadora colocou fim às possibilidades de se avançar com as reformas de base.³⁴

A reforma universitária e o ideário do Movimento Estudantil, para muitos, estavam relacionados de forma direta às reformas de base. O ideário do Movimento de 1964 condicionou-os, tanto quanto possível, ao seu projeto político, social, econômico e ideológico.

Os intelectuais, professores, estudantes, ministros, reitores dividiram-se. Os agentes envolvidos, classes sociais, instituições e outros buscaram cooptá-los. De há muito, parte deles já se encontrava nas lides do reacionarismo conservador pré-64. Outros fizeram parte do projeto reformista e houve aqueles que urdiram a pílula da reforma universitária consentida. Contra os últimos, Florestan Fernandes voltou suas indagações, que não se tornaram anacrônicas para os dias de hoje, quando a educação e a universidade vão sendo reformadas pelas Agências, sob o manto do neoliberalismo mercantil e privatista, com a participação de dezenas de intelectuais que atuam em prol da sua hegemonia e em busca de um consenso bestializante.³⁵

³⁴ Neste quadro, não houve novidade no fato de os Estados Unidos tentarem e conseguirem influenciar o que acontecia no Brasil. A participação norte-americana no movimento contra o governo Goulart ocorreu não só através da desestabilização (o estrangulamento econômico com o respaldo da propaganda, visando enfraquecer politicamente o governo), como na de posição do presidente. Os exemplos mais notórios foram a campanha anticomunista do padre Patrick Peyton e a operação naval 'Brother San', que daria sustentação militar aos revoltosos em caso de necessidade (FGV-CPDOC, 2007).

³⁵ Florestan Fernandes nasceu em 22 de julho de 1920 e faleceu em 10 de agosto de 1995, na cidade de São Paulo. Em 1964, foi preso político no presídio do Exército, em São Paulo. Solto, foi professor catedrático na USP, efetivado por concursos de títulos e provas a partir de 23 de fevereiro de 1965. Teve prisão preventiva decretada ainda em 1965. Em 1966, foi impetrado habeas corpus por seu advogado, Dr. Saulo Ramos. Asilou-se no Canadá em 1969 e 1970. Foi afastado de suas atividades na USP, através de aposentadoria compulsória, em 24 de abril de 1969, através do Ato Institucional n. 5, pela Ditadura Militar". Em fins de 1972 regressou ao Brasil, onde teve extensa carreira como professor, intelectual, autor e político (disponível em: https://ebiografia.com/florestan_fernandes. Acesso em 07/09/2018).

REFERÊNCIAS

- ATOS INSTITUCIONAIS n. 1, 2, 3, 4, 5. 1n: CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.
- BANDEIRA, M. *O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil — 1961-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BENEVIDES, M.V. *O governo Jânio Quadros*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1967, p. 1657-1662.
- BRASIL. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1967, p. 2993-2995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria do Ensino Superior. *A universidade e a revolução nacional*. Brasília, DF: MEC; Secretaria do Fórum Universitário, 1964.
- BRITO, S. Documentário: *a crise entre estudantes e governo no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, (s,c11, v. 3, p. 191-240).
- CASTELO BRANCO, H. *Pela democratização do ensino*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 98, p. 165-167, abr./jun. 1965.
- CASTILHO, A. (Org.). *Apesar de tudo: UNE Revista; elementos para uma história da UNE*. São Paulo: Guaraná; DCE-Livre USP "Alexandre Vanuchi Leme", s.d.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CUNHA, L.A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. CUNHA, L.A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 07/09/2018.
- FERNANDES, F. *Os dilemas da reforma universitária consentida*. *Debate & Crítica*, São Paulo, n. 2, jan./jun. 1974.

O CRUZEIRO. 10 abr. 1964. Edição extra. Disponível em: www.sangueverdeoliva.com.br Acesso em: 07/09/2018.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANFELICE, J.L. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

TOLEDO, C.N. *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

3. HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E INSTITUIÇÕES ESCOLARES

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ³⁶

Estudiosos e pesquisadores da História da Educação Brasileira têm sido unânimes em registrar o imenso crescimento da produção científica e acadêmica na área. Tal ocorrência, provocada por um conjunto de fatores combinados e complexos, certamente vem se acentuando desde os anos 80 do século findo. Não é o momento, entretanto, para se fazer novas incursões explicativas dos ditos fatores. Apenas acato uma constatação generalizada entre nós e que penso estar correta.

Acompanhando a produção científica e acadêmica voltada para a História da Educação Brasileira e o seu movimento pendular entre os paradigmas de conhecimento, é possível afirmar que algumas temáticas ou objetos de pesquisa passaram a receber maior atenção por parte dos pesquisadores. Pode-se dizer, outra vez, que é um conjunto de fatores, combinados e complexos, o responsável pelas mudanças. Também aqui aceito a constatação, sem aprofundar o debate³⁷.

³⁶ Publicado na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009 - ISSN: 1676-2584. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1670>. Acesso em 20/08/2020.

³⁷ Cf. MONARCHA, C. História da educação brasileira. Esboço da formação do campo. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, pp. 125-150. CARVALHO, Marta M. C. de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos C. de (org). Historiografia brasileira em perspectiva. São Paulo: Contexto, 1998, pp. 329-

Na mesma direção do raciocínio acima, considero como um dado na área de conhecimento em que atuamos, de que vem se solidificando e quantitativamente se ampliando o número de pesquisas que se dedicam à História das Instituições escolares e/ou educativas. Há dissertações, teses, artigos, livros, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e inúmeras outras expressões que atestam a ocorrência.

O Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) têm contribuído com significativa produção e aberto vários espaços para a pesquisa e o debate voltado à História das Instituições escolares e/ou educativas. Uma evidência é oferecida pela nossa presença nessa mesa, em um auditório lotado, tratando do tema em pauta.³⁸

353. SAVIANI, D. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação. In: GATTI JÚNIOR, D., INÁCIO FILHO, G. (orgs.). História da Educação em perspectiva. Ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, pp. 7-31. GONDRA, J. G. (org.) Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação. Balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: Educação no Brasil: história e historiografia / Sociedade Brasileira de História da Educação (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, pp. 217-234. BITTAR, M. O estado da arte em história da educação brasileira após 1985: um campo em disputa. In: HISTEDBR/ Navegando na história da educação brasileira. www.histedbr.fae.unicamp.br. Disponível em 23/10/09. ROSAR, Maria de F. F. Para “a navegação venturosa” dos anos 80, contávamos com boas lentes de aumento e conseguíamos ver muito além do horizonte. In: HISTEDBR/ Navegando na história da educação brasileira. www.histedbr.fae.unicamp.br. Disponível em 23/10/09. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). Navegando pela história da Educação Brasileira. 20 anos de HISTEDBR. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

³⁸ Cf. ARAÚJO, J. C. & GATTI JÚNIOR, D. (orgs.). Novos temas em educação brasileira. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, Autores Associados; Uberlândia, EDUFU, 2002. MAGALHÃES, J. P. de. Tecendo nexos. História das instituições educativas. Bragança Paulista, EDUSF, 2004. SANFELICE, J. L. História das instituições escolares: apontamentos preliminares. *Quaestio Revista de Estudos da Educação*. Sorocaba, Uniso, vol. 1, 2002, pp. 47-58. SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. In:

Na medida em que se consolida e se amplia a produção de conhecimento sobre o tema/objeto História de Instituições escolares e/ou educativas, estão acompanhando os processos de investigação e de divulgação de resultados certos debates teórico-metodológicos. Alguns pesquisadores se dedicam mais a estes debates, outros menos e há também aqueles que não o fazem. Em cada situação, parece-me, as consequências são bem distintas no que diz respeito à relevância da própria pesquisa.

Em decorrência do volume da produção que passou a ser divulgada, tornaram-se possíveis estudos iniciais sobre os produtos obtidos e, às vezes, de forma comparativa. É possível comparar muitas coisas na diversidade surpreendente apresentada pelas pesquisas. Desde os aspectos formais mais triviais até os aspectos essenciais, tudo pode ser objeto de uma nova pesquisa e de nova produção de conhecimento, ou seja, um conhecimento obtido sobre os conhecimentos/resultados/produtos até então disponibilizados. Um brevíssimo exercício permite-me, apenas e tão somente como exemplo mínimo, formular algumas hipotéticas abordagens das pesquisas concluídas e tornadas públicas.

Posso começar os novos estudos com várias indagações e dentre elas podem constar as seguintes: como os resultados das pesquisas tornaram-se públicos? Estão impressos? Em que formato? Originaram-se de dissertações de mestrado? Ou foram produzidos em teses de doutoramento? Foram disponibilizados em bancos de dados? Compulsoriamente, como ocorre hoje nos Programas de Pós-Graduação obrigados a incluírem sua produção em páginas da Internet? E se for um livro? Qual é a editora? E se a

BITTENCOURT, A. B. & OLIVEIRA, W. M. (orgs.). Gestores – estudo, pensamento e criação. Campinas, Editora da UNICAMP, 2005, pp. 189-95. NOSELLA, P. & BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares. Balanço crítico. In: HISTEDBR/ Navegando na história da educação brasileira. www.histedbr.fae.unicamp.br. Disponível em 23/10/09. NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

edição do livro foi feita pelo autor, há alguma implicação? E se o livro contou com o financiamento de agências de fomento, por que teve tal auxílio? Há cópias em CDs e/ou DVDs? As cópias são comerciais ou de domínio público? A própria pesquisa e/ou estudo recebeu aporte de recursos? Quais recursos? De quais agências?

Dirigindo-me um pouco à materialidade discursiva dos veículos que me comunicam os resultados da pesquisa, posso perguntar: é uma narrativa descritiva? Analítica? Crítica? Soma as três dimensões? Tem riqueza ou não de vocabulário? Obedece às normas da língua e às da academia? Comporta iconografia? Tem boa estrutura lógica interna?

Mas há elementos mais essenciais: a pesquisa traduz de forma explícita ou implícita uma fundamentação teórica? Indica categorias fundamentais da análise? Faz opções metodológicas? Utiliza quais fontes? Como trata as fontes?

E quanto ao autor da pesquisa: quais foram os propósitos objetivos e subjetivos que o levaram a fazer a abordagem histórica de determinada Instituição escolar e/ou educativa?

De passo a passo vão se delineando múltiplas possibilidades de uma interlocução com os produtos das pesquisas que se multiplicam e se diversificam, refletindo de maneira geral aquilo que também acontece em todo o campo do fazer História da Educação ou do fazer História.³⁹

Vejo, portanto, uma crescente possibilidade de avançarmos em direção aos estudos historiográficos, mantendo aqui o uso que tenho feito do conceito de historiografia (SANFELICE, 2006-2007), a partir das reflexões do historiador Lapa (1976). Para ele:

[...] o objeto do conhecimento histórico é o que chamamos História para efeito de nossas proposições. É a chamada realidade objetiva do materialismo histórico. Conhecimento histórico é o que resulta do processo limitativo de conhecimento e reconstituição, análise e interpretação daquele objeto, vindo a Historiografia a ser a análise

³⁹ Cf. BARROS, José D'Assunção. O campo da história. Especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

crítica do conhecimento histórico e historiográfico, e do seu processo de produção, reconhecendo, portanto, um conhecimento científico que se perfila pelos métodos, técnicas e leis da ciência histórica. Assim, também, fique claro que essa análise não deixa, por sua vez, de constituir-se em conhecimento, o que equivale a dizer no seu segundo patamar dentro de uma mesma realidade. A proposta conceitual específica para a Historiografia compreende, portanto, no caso, dois níveis: a) epistemológico e b) da prática social (LAPA, 1976, p. 19).

O nível epistemológico ao qual o autor se refere diz respeito a uma historiografia de dimensão crítica. Por sua vez o nível da prática social é uma menção ao “papel dos agentes, grupos e classes sociais que são envolvidos no mesmo processo, no qual circula esse conhecimento [...]” (LAPA, 1976, p. 20).

O exercício, portanto, para produzir uma historiografia é espinhoso, sobretudo, em dois aspectos: a) é necessário voltar os olhos para o trabalho dos outros com um crivo crítico; b) é imprescindível ter clareza de que se está imerso no próprio processo objeto da historiografia. A imanência dos historiadores ao processo histórico é insuperável. E no recorte dos estudos da História das Instituições escolares e/ou educativas nada se difere.

Postas as ponderações acima e considerando os limites desta apresentação, passo a algumas observações de aspectos que me chamam a atenção.

A História das Instituições escolares e/ou educativas não tem sido escrita necessariamente sob o rótulo de História das Instituições escolares e/ou educativas. Academicamente também, trabalhos com tal natureza não acontecem somente em linhas de pesquisa voltadas para o tema e o objeto em pauta.

É possível notar ainda que nem sempre o foco do pesquisador ilumina a Instituição como um todo, mas restringe-se a um dos seus segmentos e/ou componentes. Por exemplo: a história do curso de letras de uma determinada universidade. Em outros casos há ainda uma restrição maior: a história da disciplina matemática no curso de estatística da faculdade.

Os argumentos em favor de crescente fragmentação encontram-se no campo das discussões paradigmáticas e nas novas tendências do produzir conhecimento histórico. Não vou retomar aqui as discussões que já vimos fazendo sobre as implicações teórico- metodológicas daí decorrentes. Mais uma vez estou apenas constatando, mas vou exemplificar com algumas substantivas diferenças encontradas em teses de doutoramento.

Considero o estudo de Sheen (2000) um exemplo de como se pode estudar a origem de algumas instituições universitárias de determinada região a partir do contexto histórico mais geral e de determinado tipo de política educacional. Para compreender e explicar a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Ponta Grossa, a autora problematiza o processo de criação delas nos campos legal, da política, das condições conjunturais, sociais, ideológicas, econômicas e da disputa por hegemonia. Um referencial gramsciano auxilia a leitura do real e as complexas relações entre os vários campos analisados.

A metodologia da exposição dos resultados da pesquisa apresenta o seguinte ordenamento: o trabalho foi dividido em duas partes; a primeira parte, denominada A Política Educacional em processo de reconstrução de um movimento histórico, contém dois capítulos dedicados ao contexto histórico em que se deu a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná. As categorias de análise são: classes sociais, Estado, hegemonia, economia e mudanças sociais (no Brasil e no Estado do Paraná dos anos 60).

Dois outros capítulos, ainda da primeira parte, “procuram dar conta da análise dos movimentos sociais desencadeados em prol da criação das Universidades Estaduais de Maringá, Londrina e Ponta Grossa” (SHEEN, 2000, p. 33). Aqui as principais categorias usadas são: correlação de forças, ideologias, bloco histórico e movimentos sociais.

A segunda parte do trabalho recebeu o título A política educacional enquanto produto: as universidades criadas e, é composta por dois capítulos que analisam as ações do poder executivo

e do poder legislativo que definiram, em última instância, o tipo de instituições a serem criadas e as suas finalidades sociais e históricas (SHEEN, 2000, p. 33). As categorias de análise mais expressivas são: política educacional, poder executivo e poder legislativo.

A principal conclusão obtida pela autora em seus estudos é a de que a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná não foi fruto de uma atitude politiquêira do governo, mas sim resultante da conjuntura histórica nacional e estadual do período e com um movimento concreto na sociedade que explicitava a necessidade de expansão do ensino superior através da forma universitária.

O acesso da pesquisadora nas instituições estudadas restringiu-se ao processo inicial de suas implantações em três aspectos: a escolha dos primeiros reitores, a criação das condições infraestruturais e o ordenamento legal. As instituições, uma vez vivas, foram definidas como novos aparelhos de hegemonia.

Pode-se dizer que o trabalho de Sheen (2000) ajuda aclarar as razões pelas quais, em um determinado contexto histórico, dada sociedade viabiliza a existência de instituições públicas de ensino superior, em forma de organização universitária.

Outro trabalho com semelhanças e diferenças com o de Sheen (2000) foi realizado alguns anos antes por Milan (1993). A semelhança encontra-se no mergulho que ambas fizeram no contexto histórico mais geral. O contexto histórico se diferencia uma vez que Milan (1993) se dedica ao período de 1870 a 1889. Nova aproximação se dá nos referenciais teóricos, pois optando por uma longa exposição do seu Quadro teórico, utiliza recursos do pensamento marxiano, gramsciano e de seguidores de Marx, Engels e Gramsci. Por outro lado, o estudo de Milan (1993) restringe-se a uma única instituição que é indagada a partir da seguinte questão problema:

Como a educação militar, ministrada na Escola da Praia Vermelha (1870- 1889), ao definir os rumos de um ideário para a oficialidade acadêmica, atuou no sentido de proporcionar os elementos que

consolidariam as aspirações de ‘modernização’ do Estado, exigidas pelas transformações capitalistas que se operavam no Brasil?

As principais categorias de análise do trabalho em pauta foram: Estado, Estado ampliado, classes sociais, hegemonia, coerção, universal, singular, política, transformismo, relação de forças, modernização conservadora e ideologia.

Com o uso de fontes de época e exaustivas análises, Milan (1993) caminha por várias mediações para ao final lançar luzes sobre o comportamento do Exército brasileiro nas décadas finais do Império, possivelmente um comportamento decorrente da formação que sua oficialidade recebia na Escola da Praia Vermelha. A instituição escolar, no presente caso, não é focada em si mesma, mas o estudo dela se torna uma mediação necessária para entender outra instituição: o Exército.

O trabalho de Ribeiro (1993) difere substancialmente dos anteriores. A tese se propõe a resgatar a história de uma instituição destinada às mulheres da Província de São Paulo e, dessa forma, busca recuperar aspectos relativos à educação feminina. A instituição focada é o Colégio Florence de Campinas (1863 a 1889). A imprensa da época, cartas e diários são as fontes privilegiadas que conduzem a pesquisadora para o interior da escola. Embora não sejam proclamadas como categorias de análise, é possível notar que gênero é uma referência para Ribeiro (1993), assim como são representações e público/privado enquanto tensionamento. Há ainda espaços para que surjam revelações das subjetividades daqueles que se envolveram na história do Colégio Florence.

A diferença fundamental de Ribeiro (1993) em relação aos trabalhos de Sheen (2000) e Milan (1993) está na postura metodológica. As duas autoras mencionadas antes privilegiaram o macroscópio social enquanto ela dá ênfase ao microscópio. Estou dizendo que privilegiaram, deram ênfase a uma coisa ou outra. Não estou dizendo que se perderam numa ou noutra perspectiva. A história do Colégio Florence foi narrada a partir das vidas dos sujeitos que nela se envolveram e das relações da instituição com

seu entorno. Sheen (2000) e Milan (1993) voltaram-se para sujeitos coletivos do processo histórico.

A conclusão principal de Ribeiro (1993) é a de ter, com sua detalhada tese sobre o Colégio Florence, conseguido passar ao leitor alguns aspectos da história da educação feminina no século XIX, na cidade de Campinas.

Machado (2002), por sua vez, lançou-se na empreita de ir à busca da identidade institucional da PUC-Campinas, no recorte temporal de 1968-1981. A fonte escolhida para sua análise foi o Projeto Pedagógico da Universidade, algo a ser detectado por ela, no conjunto dos projetos pedagógicos das unidades acadêmicas. A técnica de abordagem das fontes foi a análise de conteúdo.

Machado (2002) faz uma breve apresentação das origens da PUC-Campinas, indica os reflexos da política educacional da ditadura civil-militar no interior da instituição, mostra sua expansão física e patrimonial que acompanharam o privatismo do ensino superior no Brasil. Para os seus propósitos, a categoria de análise pensamento católico revelou-se indispensável, tanto quanto projeto pedagógico.

A principal conclusão de Machado (2002) foi o entendimento de que os projetos pedagógicos das unidades acadêmicas, construídos coletivamente, tornaram-se o “caminho privilegiado para a reconstrução da Universidade, vale dizer, como o elemento que faltava para que ela cumprisse sua função social. Pelos projetos, recuperou-se o caráter confessional da instituição. Os princípios contemplados nos projetos referem-se àqueles explicitados pelo pensamento católico para a Igreja latino-americana e suas universidades, ou seja, a valorização da pessoa humana, o compromisso comunitário e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa”. No trabalho de Machado (2002) a instituição foi tomada em si mesma e por um dos recortes possíveis: o Projeto Pedagógico.

Bontempi Júnior (2001) estudou A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das

relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. A pergunta que o autor considera decisiva é a seguinte:

[...] como foi que essa cadeira, marcada em suas origens pela despreocupação com a pesquisa empírica e com os particulares metodológicos da ciência histórica, chegou aos anos 60 voltada preferencialmente à história e, por isso, mergulhada em fontes documentais inéditas e ocupada com a fundação de balizas temporais para o estudo histórico da educação brasileira? (BONTEMPI JÚNIOR, 2001, p. 12).

O objeto da pesquisa constitui-se das relações entre uma universidade (a USP), um intelectual (Laerte Ramos de Carvalho), um grande jornal (o Estado de São Paulo) e uma disciplina acadêmica (a Cadeira de História e Filosofia da Educação). Um microclima sob o qual teria sido gerado o projeto pioneiro de escrita de história da educação brasileira (TANURI, 1999, apud BONTEMPI JÚNIOR, 2001, p. 22). O 'corpus' documental utilizado na tese é bastante amplo e diversificado e, eu diria que, a categoria de análise central é 'rede de relações' pois a conclusão do autor é:

A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP foi tomada como epicentro das relações entre o intelectual Laerte Ramos de Carvalho, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e o jornal o Estado de São Paulo. Todas essas relações foram possíveis, por sua vez, justamente devido à presença articuladora do filósofo catedrático e jornalista Ramos de Carvalho. Foi possível constatar que, ao longo dos anos 40 e 60, período de que se ocupou esta investigação, todas as partes envolvidas na rede de relações deixaram as marcas de sua influência umas sobre as outras, bem como, todo o conjunto produziu o 'microclima' sob o qual foi gestado o projeto de produzir monografias em história da educação brasileira sob o molde acadêmico (BONTEMPI JÚNIOR, 2001, p. 265).

Face aos apontamentos sobre os trabalhos acima citados, e sem entrar em outros aspectos para além dos que foram elencados, é possível registrar algumas considerações:

a) a recente profusão de trabalhos sobre a história das Instituições escolares e/ou educativas, tendo ou não seus autores inseridos a pesquisa em tal recorte, acompanha inquestionavelmente o movimento mais geral das transformações que ocorreram na produção da História da Educação, ou, a rigor, da produção de todo o conhecimento histórico. É uma constatação que penso ter exemplificado pelo menos em alguns aspectos.

b) Como apontam Bittar e Ferreira Jr. (2009, pp. 490-91):

[...] no âmbito da produção acadêmica em educação, assistiu-se a um processo de pulverização da pesquisa em micro objetos fragmentados e isolados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que animam as relações capitalistas de produção, ou seja, desconectados da 'última instância' que estabelece o traço distintivo, a dominação geral do todo sobre as partes: a totalidade capitalista na qual os mesmos objetos de pesquisa estão imersos.

c) Simplifico Bittar e Ferreira Jr (2009, p. 491-92) para apenas listar pontos epistemológicos em discordância entre o que se considera o velho paradigma e o novo.

O velho paradigma busca explicar a história da sociedade humana pelas relações sociais de produção; pelo desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito das classes sociais antagônicas, pelo controle econômico e ideológico do Estado, pela relação dialética entre sociedade civil, sociedade política e Estado e pela autonomia e criatividade das instituições superestruturais frente às determinações materiais.

O novo paradigma abandona os traços mais estruturais das sociedades humanas considerados inválidos para a construção do conhecimento histórico; os acontecimentos históricos são reduzidos a fenômenos fugazes, desconectados do sentido de totalidade; o singular desconecta-se do geral; há uma nova

priorização dos fenômenos históricos alçados a condição de objetos de investigação e outros, igualmente ou mais importantes, são abandonados.

E numa relação direta com o nosso tema, Bittar e Ferreira Jr. (2009, p. 492) assinalam:

A concepção culturalista da pesquisa também logrou êxito no campo da história da educação e, particularmente, na linha que investiga as instituições escolares. Muitos estudos resultantes dessas pesquisas deixaram de lado a relação entre sociedade e escola e privilegiaram exclusivamente elementos pedagógicos isolados até mesmo do próprio mundo interno das instituições escolares. Os resultados se constituem, na maioria das vezes, em micro histórias da educação que não dão conta de explicar nem mesmo o próprio sentido do objeto investigado.

Quem puder ler as teses acima indicadas, utilizando-se das chaves dos velho e novo paradigmas, poderá tirar suas próprias conclusões.

Finalizo minhas ponderações reivindicando mais uma vez a possibilidade legítima de que historiadores e historiadores da História da Educação elejam por objeto de seus estudos a História das Instituições escolares e/ou educativas. Reitero também que não vejo obstáculos quanto ao uso das novas fontes como recursos enriquecedores das pesquisas. Mas ressalto: o singular – uma instituição específica – é um objeto único, delimitado no espaço e no tempo, dentre outras múltiplas instituições inter-relacionadas.

A singularidade de uma determinada instituição societária exprime os seus elementos internos (constituição jurídica, objetivos sociais, representações políticas etc.) que a distinguem das outras instituições e são, por conseguinte, exclusivos dessa instituição e não de outra qualquer (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p. 501).

Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas

singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa. Se o singular depende da sua materialidade única, o universal também não é uma abstração: é uma totalidade histórica determinada pelo seu modo de produção, pelas suas relações sociais, pelas suas práticas políticas, culturais, ideológicas e educativas, dentre outras.⁴⁰

Penso, então, que o estudo das Instituições escolares e/ou educativas poderá acrescentar conhecimentos históricos à história da educação se além de revelar as minúcias das singularidades escolares, inserir a compreensão e a explicação delas na totalidade histórica.

REFERÊNCIAS

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. In: *Educação & Sociedade* – 107, vol. 30, maio/ago-2009. São Paulo: Cortez; Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pp. 489- 511.

BONTEMPI JÚNIOR, B. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. (Tese de doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 2001.

LAPA, J. R. do Amaral. *Historiografia brasileira contemporânea. A História em questão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1981.

MACHADO, V. L. de. *A identidade institucional da PUC-Campinas: estudo dos projetos pedagógicos (1968-1981)*. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 2002.

MILAN, Yara M. N. *A educação do soldado-cidadão (1870-1889): a outra face da modernização conservadora*. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 1993.

⁴⁰ Cf. SANFELICE, J.L. História das Instituições escolares: desafios teóricos. In: Série Estudos. Dossiê “História das Instituições Educacionais”. Campo Grande: UCDB, 2008, pp. 11-17.

RIBEIRO, A. I. Miranda. *A educação feminina durante o século XIX. O Colégio Florence de Campinas – 1863-1889*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2006.

_____. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)*. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 1993.

SANFELICE, J.L. Perspectivas atuais da História da Educação. In.: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G.(orgs). *Educação em debate. Perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, pp. 23-52.

_____. História das Instituições escolares. In.: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). *Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, pp.75-93.

SHEEN, Maria R. C. C. *Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960*. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 2000.

HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E MICRO HISTÓRIA⁴¹

Provocado pela indagação frequente se a ampliação da produção de trabalhos sobre a história de instituições escolares significa uma opção pela micro história, proponho-me tentar responder à questão de forma a mais didática possível. A origem da pergunta em geral deseja estabelecer um contraste ou um antagonismo entre a micro história e uma história da totalidade e, não raro, insinua que os procedimentos metodológicos de cada uma delas são bem distintos.

Do ponto de vista teórico-metodológico os embates travados entre as perspectivas que dão ênfase ao particular (local), versus aquelas que enfatizam o geral (nacional ou uma certa totalidade) não são recentes. O mesmo se poderia dizer de abordagens de prismas exclusivistas em detrimento de outras mais abrangentes do real. Os seguidores das opções metodológicas dialéticas, por exemplo, enfrentam cotidianamente os desafios de se estabelecer uma adequada e racional explicação para as partes de um objeto estudado, a sua totalidade e esta em relação ao real que a circunda de forma próxima ou distante (SANFELICE, 2005, pp. 69-94).

Do ponto de vista da historicidade dos embates, é necessário que se estabeleça uma interlocução mais próxima com os historiadores chamados 'de ofício'. Acredito que VAINFAS (2002, p.11) possa nos ajudar, pois ele pretendeu esclarecer "o que é a micro história, suas propostas, seus métodos, o lugar que ocupa na chamada Nova História". Considera que os debates em torno da micro história, no Brasil, datam da década de 1980, quando aqui foram traduzidos livros "de história das mentalidades dos franceses e dos livros da chamada nova história cultural dos italianos, ingleses e norte-americanos" (p. 8). A micro história foi,

⁴¹ Publicado na Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 39, p. 32-41, set. 2010. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/669>. Acesso em 30/08/2020.

nas suas palavras, mal recebida: “[...] expressão do pior tipo de história que se poderia fazer [...] emblema mais negativo da chamada Nova História” (p. 8). Adversários? Os defensores da história marxista, da história social totalizante. Admite, entretanto, que havia grande confusão entre as concepções da história das mentalidades, da história cultural, da Nova História, micro história e que a nova geração de historiadores não contribuiu para dirimir as dúvidas. As novas correntes historiográficas chegavam ao Brasil com o atraso de dez ou quinze anos e ao mesmo tempo. A história de tipo socioeconômica, preferencialmente marxista, presente nos cursos de história e na pesquisa histórica funcionou como uma barreira ao que se passava na historiografia ocidental.

Independente das opiniões de VAINFAS (2002) sobre os historiadores marxistas e o seu papel na historiografia brasileira, cabe, sem polemizar, o registro de dois aspectos: os embates não foram suprimidos e se manifestam com maior ou menor ênfase dependendo do *locus* em que ocorrem. De acordo com o lado pelo qual se opta, o marxismo já morreu ou, então, ele é atualíssimo. Claro está que também existem posições intermediárias.

Quanto ao segundo aspecto, ele diz respeito a um possível paralelo entre as constatações de VAINFAS (2002) no campo geral da história e historiografia brasileira e a História da Educação. Não farei tal paralelo para não perder o fio condutor do tema proposto, mas não tenho muitas dúvidas que vários trabalhos produzidos na rubrica História da Educação demonstram com competência que ela, embora relativamente mais recente na prática acadêmica brasileira, repercuti sobejamente os principais meandros da historiografia nacional ou ocidental. Limito-me, no presente caso, a arrolar nas notas, ao final, algumas obras indicadoras da presente observação⁴².

⁴² MONARCHA, C. (org.). História da Educação Brasileira. Formação do campo. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2005. GONDRA, J. G. (org.). Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (orgs.). Navegando pela História da Educação brasileira. 20 anos de HISTEDBR. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009. BITTAR, M. & FERREIRA

O historiador Vainfas registra que a bibliografia teórica, do início dos anos 80, veio a se beneficiar com a obra “Os métodos da história”, pois ela auxiliou no esclarecimento da história econômica, social, demográfica e marxista, mas não tratou da história cultural e da micro história.⁴³ Os debates se arrefeceram na segunda metade dos anos 80, mas continuaram confusos até que fosse publicado ‘Domínios da história’. O novo livro, na sua opinião, tornou mais nítidas as fronteiras entre história das mentalidades e nova história cultural, mas a micro história continuou padecendo de equívocos. Por conta da constatação, surge o empenho de Vainfas em esclarecer o que é a micro história, como já dito.

Primeiro: a micro história não é sinônimo de história das mentalidades que, por sua vez, seria herdeira direta dos analistas, uma menção ao movimento dos Annales, surgido na França a partir de 1929. Algumas tendências teriam se afastado das origens, mas M. Bloch e Febvre lideraram um movimento que combateu a história historicizante – ‘événementielle’ – dos séculos XIX e início do XX. O alvo foi a história preocupada com fatos singulares, de natureza política, diplomática e militar feita mediante a análise de documentos verdadeiros e autênticos. Combateram também a história que se furtava ao diálogo com as demais Ciências Humanas e propuseram uma história problematizadora do social com “ênfase no estudo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, à diferença da concepção marxista da história” (p. 17, grifo meu). Desejavam uma história interdisciplinar, uma síntese interdisciplinar, a Revolução Francesa da historiografia.

Para Vainfas (2002), Bloch e Febvre inauguravam o estudo das mentalidades, “delas fazendo um legítimo objeto de investigação

JR., A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. In: Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, vol. 30, m./ag. – 2009, p. 489-511.

⁴³ CARDOSO, C. F. & BRIGNOLI, H. P. (orgs.). Os métodos da História. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

histórica, embora condicionassem o seu estudo a uma perspectiva globalizante e sintética de história social” (p. 18).

Após os anos 60, os historiadores franceses teriam retomado as antigas preocupações dos fundadores dos Annales quanto ao estudo do mental. A historiografia francesa passou a trilhar os rumos das mentalidades “concebidas como estruturas de crenças e comportamentos que mudam muito lentamente, tendendo por vezes à inércia e à estagnação” (p. 20). O campo tornou-se privilegiado pelos historiadores da ‘terceira geração’ dos Annales, sob a batuta de J. Le Goff, J. Revel e A. Burguiere viabilizando que a historiografia francesa caminhasse do “porão ao sótão”, “metáfora então usada para exprimir a mudança de preocupações da base socioeconômica ou da vida material para os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações” (p. 22). A absorção de Levi- Strauss e de Foucault, pela historiografia, impulsionou a importância que se passou a dar aos discursos e rituais, à sexualidade, às prisões, aos micro poderes e às doenças, por exemplo. E ainda pesou em favor das mentalidades as rebeliões dos anos 60 e o desencantamento da esquerda ocidental com o modelo soviético de socialismo.

O mesmo autor considera precipitada a caracterização dessa historiografia francesa pelos seus temas: assuntos ligados ao cotidiano e às representações: “o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo, a morte, os modos de vestir, de chorar, de comer ou de beijar” (p. 23). O mesmo acontece com relação ao seu estilo de apego à narrativa e à descrição em detrimento da explicação globalizante. Vainfas, entretanto, reconhece as dificuldades que surgiram na definição conceitual da história das mentalidades quanto ao seu campo teórico e metodológico:

Daí a indicação frequente da história das mentalidades simplesmente como a que se dedica às religiosidades, às sexualidades, aos comportamentos, aos temas escondidos no “sótão” das sociedades e metáforas assemelhadas. Em segundo lugar, não é rara a delimitação das mentalidades por oposição quer à história econômica, quer à história das ideias (p. 24).

A seguir, Vainfas (2002) extrai do artigo de Le Goff, “As mentalidades – uma história ambígua”(5), três ideias básicas que sintetizo:

a)- as mentalidades são tão abrangentes que diluem as diferenças da estratificação social da sociedade.

b)- o que há de comum em todos os homens de uma sociedade, mentalidades, situa-se de preferência no campo do ‘irracional e do extravagante’, daí decorrendo a noção de inconsciente coletivo a ser estudado por uma pesquisa ‘arque psicológica’

c)- o tempo das mentalidades, é o tempo braudeliano da longa duração, ou seja, que muda mais lentamente.

No mesmo artigo Le Goff critica os marxistas que não conseguiram passar de maneira convincente das infraestruturas para as superestruturas, vendo nas mentalidades uma correção da deficiência teórica do marxismo ou mesmo para substituí-lo, embora acabe por reconhecer que é “um erro grosseiro” desligar as mentalidades “das estruturas e da dinâmica social”, admitindo a existência de “mentalidades de classes ao lado de mentalidades comuns” (p. 26). Em *A história do cotidiano*⁴⁴, Le Goff traz as mentalidades travestidas de cotidiano e revê alguns dos seus conceitos anteriores, mas “Nada, porém, sequer próximo à teoria marxista da história [...]” (p. 27).

Michel Vovelle, historiador marxista⁴⁵, rejeitou a noção de inconsciente coletivo, a autonomia do mental e recusou-se a ver as mentalidades como o essencial da história. Propôs uma articulação entre o conceito de mentalidade e o de ideologia, entendida essa última em termos de dominação de classe.

No debate, três dilemas:

a)- reconhecer a relativa autonomia das mentalidades e a necessidade de articulá-las a totalidades históricas explicativas;

⁴⁴ LE GOFF, J. *A história do cotidiano*. In: ARIES, P. et alii. *História e nova história*. Lisboa, Teorema, 1989, p. 73-82

⁴⁵ VOVELLE, M. *Ideologias e mentalidades: um esclarecimento necessário*. In: VOVELLE, M. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 9-25.

b)– a perspectiva da longa duração e o risco de fossilizar a história, tornando imperceptíveis as mudanças;

c)– resgatar o lado humano e até individual da história (sentimentos, desejos, fobias) e o dever de explicar seu sentido coletivo e global.

Dilema maior: o impasse entre a crise do racionalismo e a própria tradição racionalista do mundo ocidental. A crise do racionalismo foi a brecha por onde as mentalidades invadiram o território dos historiadores, retirando-lhes a motivação explicativa e empobrecendo o compromisso social inerente ao ofício de historiador. A “máquina de guerra” do ceticismo duvida da diferença entre história e ficção, sugerindo que ambas não passam de gêneros de narrativa literária.

Na prática, a história das mentalidades da historiografia francesa privilegiou os temas religiosidades, sexualidades e suas representações, sentimentos coletivos (o medo, p. ex.) e a vida cotidiana em regiões ou cidades. E se expandiu mundo afora com adaptações, tornando possível um balanço crítico indicativo de três variantes:

a)– uma história das mentalidades herdeira da tradição dos *Annales*, que reconhece que o estudo do mental só faz sentido se articulado a totalidades explicativas;

b)– uma história das mentalidades assumidamente marxista, preocupada em relacionar os conceitos de mentalidade e ideologia que valoriza a ruptura e a dialética entre o tempo longo e o acontecimento revolucionário (Vovelle) e

c)– uma história das mentalidades pouco problematizadora dos objetos – e por isso a mais citada pelos adversários, caracterizada pela simples e ingênua ‘reconstituição’ de épocas ou episódios ou direcionada aos ‘temas picantes’, sensacionalistas (beijar, chorar, onanismo, cardápios) (VAINFAS, 2002, p. 31-32).

Com uma incursão pela produção da historiografia das mentalidades, Vainfas estabelece um critério de uma melhor historiografia e de uma historiografia periférica diferenciando-as pela relevância dos temas, pela perícia da pesquisa documental, erudição, originalidade, densidade teórica e inteligência das interpretações.

No primeiro grupo, “a descrição exaustiva se combina com interpretações de fôlego e à busca do sentido histórico de ações e discursos, jamais renunciando aos sujeitos sociais em confronto” (p. 48-49).

Um dos problemas dos que veem nada mais que ‘migalhas’ nesses estudos é o *parti pris* doutrinário e dogmático que só admite como totalidade legítima de serem estudados temas ligados à história socioeconômica ou perspectivas que adotem *a priori* o determinismo econômico como único eixo aceitável da explicação histórica.

[...] esse é um tipo de avaliação muito marcada pela tradição braudeliana e especialmente pelo marxismo à moda de Althusser. Dela resulta uma avaliação totalmente míope do que pode constituir uma totalidade histórica ou uma perspectiva de síntese no recorte do objeto de investigação. Pois, independente do tema – e toda pesquisa histórica tende a recortar monograficamente o objeto de investigação – o que importa é a perspectiva de análise (p. 49).

Prevalece então, na boa historiografia das mentalidades, sempre segundo Vainfas, a perspectiva da história total, problematizada, não meramente descritiva, preocupada com hierarquias e contrastes sociais – incluindo, sem dogmatismo, a luta de classes; uma história preocupada com aplicações bastante gerais e globais.

Conclui: “uma das características fundamentais d micro história que muito a diferencia da história das mentalidades: sua renúncia, aí sim, à história geral, à contextualização sistemática, à explicação, à totalidade e à síntese. Renúncia que, como veremos a seu tempo, longe está de exprimir uma igual renúncia à teoria” (VAIFAS, 2002, p. 51).

Da história das mentalidades à história cultural

Vainfas sugere que as resistências às mentalidades e certas radicalizações na defesa delas, comprometedoras da própria disciplina, acabaram por fazer que certos historiadores das

mentalidades se refugiassem, com seus temas e objetos na chamada história cultural ou nova história cultural, mais consistente em suas principais versões e que tem como primeira característica a rejeição do conceito de mentalidade substituído por história da cultura. A seguir, nova história cultural, para se distinguir da disciplina acadêmica dedicada a estudar as manifestações “oficiais” ou “formais” da cultura de determinada sociedade: as artes, a literatura e a filosofia. Revela especial apreço pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças heterodoxas. Afeição, sobretudo, pelo popular. Preocupação em resgatar mais explicitamente o papel das classes sociais. E, uma história plural, com caminhos alternativos para a investigação histórica. Carlo Ginzburg, Roger Chartier e Edward Thompson seriam três exemplos distintos.

Gênese da Micro História

Os anos 80, abrigou temas da história das mentalidades: fruto do debate historiográfico dos anos 70, 80, da crise do paradigma marxista e de outros modelos de história totalizante, bem como da frágil solução tentada pela história das mentalidades, seus propósitos faziam parte das críticas à esta, ao relativismo, ao irracionalismo e à redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica. Em muitos aspectos alinhou-se à nova história cultural.

A Micro História surgiu na Itália e, talvez, a obra chave seja *O queijo e os vermes*, de Carlo Ginzburg. Ecletismo temático, temporal e espacial marcaram suas origens. A micro história é o estudo monográfico sobre um tema particular. Um cruzamento da história cultural com a história social. Um gênero diferente de fazer e contar história que renuncia à história total, à história síntese dos *Annales* e, acrescento, por suposto, ao marxismo. Privilegia a narrativa descritiva e busca expor a história para os que a conhecem e também para os que não a conhecem, por meio da narrativa descritiva dos casos miúdos. Não renuncia a busca da veracidade dos fatos. Usa fontes em profusão

e não transforma a verdadeira história em ficção, mas especula muito, passando ao leitor as dúvidas do historiador. “Apega-se obsessivamente às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultadas pela história geral” (p. 103). A micro história, de certo modo, se vincula à nova história cultural, mas com ela não se confunde. É um campo específico distinto da história das mentalidades. O historiador seria, assim, por excelência, um pesquisador de evidências periféricas, aparentemente banais, incertas, porém capazes, se reunidas em uma trama lógica, de reconstruir a estrutura e dinâmica de seus objetos (p. 109). Um historiador detetive ou um médico auscultador e uma história como ‘ciência do particular’, do caso irrepetível e único. É indutiva, especulativa e não pode evitar certa dose de subjetivismo. A pesquisa de indícios é o seu método de prática historiográfica que reconhece o particular como objeto da história. É micro temática e micro analítica.

Sintetizo:

Micro temas: estudos exaustivos de comunidades periféricas ou de personagens sem nenhuma celebridade na História, com H maiúsculo, e não a temas gerais que estavam no ‘sótão’ da história e foram resgatadas pelas ‘mentalidades’ – tal como a história do medo, do purgatório ou da morte no Ocidente (p. 111).

Microanálise: descrição e interpretação de casos minúsculos e periféricos à luz de uma história geral, e não à história que, embora debruçada sobre o mental, busca inserir seus objetos em totalidades explicativas (p. 111).

Metodologia: pesquisa detalhada, microscópica. Sobressai a redução da escala de observação como ponto de partida metodológico, o que a diferencia, explicita e assumidamente da história síntese (p. 115).

Agora, sintetizo afirmações decorrentes:

-a micro história não se ocupa em definir a fundo e *a priori*, quer na pesquisa, quer na exposição dos casos, o caráter da sociedade na qual se insere o enredo, a comunidade ou o personagem estudado (p. 116).

-na micro história prevalece, no tocante à delimitação do campo social estudado, procedimentos de nomeação dos atores e da caracterização de perfis individuais no interior de determinado grupo ou classe, mais do que a definição geral de classe ou de grupo ao qual pertence (p. 117).

-importa analisar não apenas os fatos ocorridos, mas os dilemas, os impasses, as incertezas de cada um – ou mais comumente, dos personagens centrais (p. 117).

-a micro história recusa os usos mais convencionais da noção de contexto. Sugere uma ideia de contexto que se limita às múltiplas experiências, contraditórias e ambíguas, por meio das quais os homens constroem o mundo e suas ações! Quer iluminar aspectos da história geral que forçosamente escapam a um olhar macro histórico das sociedades (p. 119).

- a multiplicidade de papéis desempenhados pelos protagonistas da narrativa micro- histórica, inseridos em múltiplos contextos não-compartimentados, implica, assim, a recusa em hierarquizá-los (a classe social ou o estado civil do indivíduo podem ter a mesma importância).

- a micro história diz respeito ao sujeito – o historiador que reduz sua escala analítica – e simultaneamente ao objeto, no caso os enredos e conflitos protagonizados por agentes anônimos da realidade histórica.

- a narrativa micro histórica evita explicações generalizantes, de modo que o historiador assume, quando muito, o papel de narrador onisciente de uma trama. A narrativa é temperada com as dúvidas do próprio historiador.

- por meio da narrativa amidiada de certo caso, o que se pretende é exibir a relação entre determinado sistema de regras ou determinações históricas da sociedade estudada e as ações individuais (p. 199).

- o tempo da micro história é o tempo das estruturas e o tempo do acontecimento.

- os temas preferidos são ligados a comunidades específicas, às situações limites e às biografias. Busca o local, a aldeia, o bairro, o círculo

de vizinhança, até mesmo a casa, de preferência a região ou mesmo o município. Rarissimamente o 'nacional' funciona como referência geográfica ou política no enquadramento de tema micro históricos, e muito menos os espaços supranacionais, quer teóricos (o capitalismo, o absolutismo) quer geográficos (o Mediterrâneo, o Atlântico).

Concluindo: A micro história se direciona, portanto, quer nos estudos de comunidades, de situações limites ou de personagens populares, para aquilo que está na sombra da história. À sombra do panteão das histórias nacionais ou oficiais. À sombra das mitologias, ideologias e religiões.

Considerações

Que lições tirar da obra de Vainfas (2002) agora revisitada? Penso que muitas, em especial pesquisadores iniciantes da História da Educação que nem sempre conseguem perceber o movimento, também histórico, da historiografia. Quanto à perspectiva crítica do autor em relação aos historiadores marxistas, já disse acima que não vou polemizar no presente texto.

Vou centrar-me no propósito anunciado: a escolha por uma história de instituições escolares significa uma opção pela micro história? Respondo de forma enfática, apropriando-me das palavras de VAINFAS (2002, p. 39): “[...] independente do tema – e toda pesquisa histórica tende a recortar monograficamente o objeto de investigação – o que importa é a perspectiva de análise”.

Se considero que na História da Educação o tema-objeto central é a educação, a história de instituições escolares constitui-se em um dos seus possíveis recortes monográficos. Nada ainda se define, entretanto, quanto à perspectiva de análise.

É preciso observar que dois movimentos podem ocorrer: a) o pesquisador escolhe o tema monográfico sem ter uma prévia opção clara quanto à perspectiva de análise, por razões as mais variadas ou, b) o pesquisador escolhe o tema monográfico exatamente em decorrência da sua perspectiva de análise. No primeiro caso, não necessariamente, mas com frequência, os trabalhos podem se

tornar inexpressivos. No segundo caso o “foco” ou “o olhar” poderão estar condicionados pela opção teórica pela qual já se decidiu. Há aqui, pelo menos em tese, maiores chances de trabalhos de melhor qualidade, embora devam, com certeza, chegar a resultados muito distintos e dependendo da competência teórico-metodológica do pesquisador. Vainfas (2002) exauriu-se em demonstrar como no movimento da historiografia os campos de interesse foram se alterando. O mesmo é possível se constatar que vem ocorrendo na história da Educação.

Posso então afirmar que a escolha por uma história das instituições escolares não leva mecanicamente à micro história, pois a perspectiva da análise é que se torna decisiva (SANFELICE, 2009) e, na prática, os pesquisadores da história da educação estão se valendo das diferentes opções disponíveis. Penso que o debate de fundo deva se travar no campo teórico desses referenciais que, acredito, está secundarizado. Entendo, também, que, por consequência, a formação dos pesquisadores da área, desde a iniciação científica ao doutorado, sofre comprometedoras restrições.

Finalmente, é certo que há antagonismos entre a micro história e uma história da totalidade, tanto quanto os procedimentos metodológicos de cada uma são distintos. VAINFAS (2002) foi feliz na exposição que busquei sintetizar e não é necessário repetir as características da micro história apontadas por ele. Como não é a proposta teórico- metodológica que venho modestamente sugerindo para a história das instituições escolares, resta o desafio de expor, em outra ocasião, alguns constitutivos, repito, teórico-metodológicos, para uma história das instituições escolares numa perspectiva da história da totalidade.

REFERÊNCIAS

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. In: *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, nº 35, p. 192-200, set. 2009. www.histedbr.fae.unicamp.br

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D.(orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-94.

VAINFAS, R. *Micro história. Os protagonistas anônimos da história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

A CIÊNCIA DA HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO⁴⁶

A escrita da história da educação sofreu, ao longo dos tempos, alterações que decorreram das mudanças que o próprio modo de produzir o conhecimento histórico em geral vivenciou. A consequência mais visível de tal procedimento foi o surgimento de uma historiografia, entendida aqui como o produto/conhecimento gerado pelo trabalho dos historiadores, que é marcada pelos temas dos quais se ocupa, pelas fontes de que se utiliza e pelo método de pesquisa aplicado.

Embora a história da educação construída na academia seja um campo mais recente dentro do universo historiográfico, ela não ficou imune às transformações gerais. Desde quando se erigiu a ciência da história, com seu descolamento gradativo da especulação filosófica, ela se organizou em torno de grandes temas resultantes da própria realidade social. Assim se fez a história política, a história econômica, a história das religiões, a história do direito, a história social, a história da educação, a história militar etc.

Aos poucos toda a produção historiográfica sofreu um afunilamento para temas mais recortados: a história das mulheres, a história das minorias, a história das profissões, a história das instituições escolares, a história do livro e tantos outros. Se considerarmos que todos os objetos, pertencentes aos grandes ou menores temas, passíveis de historicidade, são objetos da ciência da história, não há nada a se contestar quanto às referidas alterações. Certo número de historiadores discute a questão da relevância dos temas para a construção do conhecimento histórico. Por exemplo: é mais importante estudar a política educacional de um governo ou a biografia de um professor perdido lá na sua longínqua escolinha do meio rural? A questão, independentemente da minha própria

⁴⁶ Publicado na Revista Exitus, Santarém, PA, vol. 6, n. 1, p. 151-159, jan/jun. 2006. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus>. Acesso em 30/08/2020.

opinião, tem se mostrado controversa. As duas coisas acabam por serem feitas e com isso surge outra questão: quais condições viabilizam a pesquisa de temas e objetos tão múltiplos e distintos?

Para responder à pergunta é necessário considerar que o fazer científico e muito especialmente a produção do conhecimento histórico não é desprovido de interesses. Basta lembrar que os Estados-nação sempre cultuaram e promoveram uma historiografia de caráter oficial. Governantes, líderes políticos e personagens mitológicos da cultura de massas desejam ter uma biografia autorizada pelos próprios ou por seus familiares. As editoras estimulam produtos que tenham fácil aceitação no mercado, como aconteceu com uma avalanche de obras sobre a vida privada e de variada qualidade científica. As agências de fomento à pesquisa, com os seus financiamentos, induzem temas-objetos e problemas aos pesquisadores da área. Com frequência, os temas-objetos e problemas correspondem aos interesses de grupos de pesquisadores que obtiveram hegemonia junto às próprias agências. Enfim, a produção do conhecimento histórico está condicionada a uma vasta gama de interferências externas.

Na academia se manifestam outros aspectos que inviabilizam a existência de um pesquisador-historiador simplesmente comprometido com a produção de um conhecimento que corresponda à verdade histórica, ou seja, um conhecimento que prioriza a sua objetividade, tanto quanto possível. Os departamentos, as condições de trabalho, as linhas de pesquisa, os grupos temáticos e as disputas pelo poder são fatores que, não raro, criam um mundo de pesquisa freneticamente produtivista e doentio.

A produção da história da educação partilha do universo acima privilegiando, é claro, a abordagem histórica do seu tema-objeto que é a educação. Hoje, após muitos percalços, a história da educação já é aceita como *partícipe* da ciência da história. O campo de investigação que a tem constituído é bastante abrangente: políticas educacionais de Estados e governos, legislação educacional de todos os níveis, sistemas nacionais de educação, formação de docentes, ideias pedagógicas, metodologias de ensino, história de instituições

escolares, biografias de educadores, a educação na e pela imprensa, os movimentos sociais e a educação, as entidades estudantis, a educação de gêneros, a educação das minorias (inclusão x exclusão), as políticas educacionais alternativas, a formação das profissões, os acordos educacionais das Agências (ONU, UNESCO, Banco Mundial e outras) com os Estados, o financiamento e mais uma grande infinidade difícil de ser arrolada.

A questão da relevância do que se produz, como já dito uma questão controversa, não inibe a área. O mesmo se pode dizer quanto aos distintos interesses pelos quais os pesquisadores trabalham.

Feitas as ponderações acima, avanço para uma outra questão. No que diz respeito à metodologia da pesquisa o que acontece no fazer da história da educação? Bem, em princípio pode-se dizer algo muito semelhante ao que já foi dito sobre as mudanças ocorridas na escrita da história da educação em decorrência das alterações no modo de produzir o conhecimento histórico em geral. Do ponto de vista da metodologia da pesquisa a história da educação acompanha também aquelas propostas que decorrem da ciência da história. A presença de ortodoxos, entenda-se coerentes positivistas, marxistas e seguidores da Escola dos Anais acontece no conjunto da produção historiográfica e de certa maneira pelo mundo afora. As influências de várias escolas positivistas, de muitos marxismos e das duas primeiras gerações dos Anais são constantes por todos os cantos acadêmicos. Sempre houve a presença de ecléticos e mais recentemente de uma perspectiva que se identifica por Nova História desde a segunda metade do século passado. Isso tudo reproduzindo tão somente a ponta de um imenso *iceberg*.

Por que apenas a ponta de um imenso *iceberg*? Porque as questões de fundo dizem respeito às concepções que se tem da História – enquanto processo – e da possibilidade de se conhecê-la – a ciência da história. Os historiadores que se digladiam nas rinhas em que defendem suas escolhas e convicções primam por dissensos. Nos dissensos manifestam-se as profundas divergências. Todos sabemos, por exemplo, que não é uma mesma

coisa conceber a História como uma *realização – manifestação* de um Espírito Absoluto, ou concebê-la como uma *realização – manifestação* exclusiva da imanência dos homens no mundo. Também não é a mesma coisa a ciência da história feita pelos positivistas, marxistas, seguidores dos Anais ou a Nova História. Enfim, a pluralidade nas questões de fundo confere à pesquisa dos historiadores e dos historiadores da educação características metodológicas que adquirem certas especificidades.

Os debates sobre o método histórico constituíram muitas vezes a escapatória de uma história positivista que se recusava a qualquer epistemologia. Assim, a metodologia ainda representa um papel decisivo nas controvérsias históricas, já que ela recobre ao mesmo tempo os procedimentos práticos do ofício de historiador e os confrontos teóricos sempre camuflados. O hábito de dissimular os debates teóricos atrás das considerações práticas persiste (BURGUIÈRE, 1993, p. 537).

É bem o que eu gostaria de evitar no presente artigo: dissimular o embate teórico a pretexto de uma ênfase na metodologia da pesquisa histórica. Entretanto, cabe ponderar que os positivistas tiveram e têm uma ambição científica nos moldes das ciências experimentais:

[...] a história positivista considera científico um método indutivo fundado no empirismo absoluto. No caso da história, o fato histórico substitui as experiências. Como os fatos falam por si próprios, basta sua reconstituição; infelizmente, para o historiador positivista, a observação direta dos fatos é impossível, o que se opõe à 'reconstituição do que realmente se passou' (BURKE, 1991).

[...] a objetividade científica permanece possível, já que o historiador possui técnicas para reencontrar o traço dos fatos. Com a ajuda dos métodos de crítica textual [...], o historiador critica os documentos cujo testemunho permite a redescoberta dos fatos históricos. (BURGUIÈRE, 1993, p. 614).

É bem conhecida a indicação metodológica dos positivistas para que se efetue a crítica dos documentos – textos com a ajuda das ciências auxiliares (sigilografia, paleografia, diplomática etc.) para que se possa verificar a autenticidade deles e para que sejam datados. *É a crítica externa* que será acompanhada da *crítica interna* que:

[...] apoia-se na interpretação do documento e, por fim, mede a distância entre o que testemunha e os fatos já conhecidos, o que determina o seu grau de veracidade. Tornado quimicamente puro, o documento ‘verídico’ permite ao historiador positivista reencontrar imediatamente o fato histórico, o verdadeiro átomo da história (BURGUIÈRE, 1993, p. 614).

As consequências práticas dos procedimentos acima indicados acabaram por levar ao privilegiamento dos documentos escritos, ao “primado do fato singular (que) cria o culto do fatural e da ordem dos fatos que a isso melhor se presta, a política. Por fim, essa história se organizou logicamente sob a forma do relato, sequência de fatos cuidadosamente ponderados e que se encadeavam uns com os outros” (BURGUIÈRE, 1993, p. 614).

Para Odália (1991), a insatisfação de Marc Bloch e Lucien Febvre manifesta nas primeiras décadas do século XX foi exatamente para com a história política, pobre em suas análises, reduzida a um simples jogo de poder entre grandes (homens ou países).⁴⁷ Ignorando que, aquém e além dele, se situavam campos

⁴⁷ Marc Bloch e Lucien Febvre foram os fundadores da Revista *Annales* cujo primeiro número circulou em 1929. Em torno da Revista conviveram expressivos historiadores que se orientaram por um novo modo de produzir o conhecimento histórico e constituíram a escola dos *Annales* ou, como preferem outros, o movimento dos *Annales*. O eixo da escola ou movimento dos *Annales* pode ser sintetizado nos seguintes aspectos: “[...] a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história problema; a história de todas as atividades humanas e não apenas história política; visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras” (BURKE, 1991, p. 11-12). A escola ou movimento dos *Annales* se estende por décadas e até os dias de hoje conta com seguidores. É comum dividir a obra dos

de forças estruturais, coletivas e individuais que lhe conferiam densidade e profundidade incompatíveis com o que parecia ser a frivolidade dos eventos (ODÁLIA, 1991, p. 7).

E com a revista *Annales*, criada em 1929. Marc Bloch e L. Febvre promovem uma nova forma de produzir o conhecimento histórico.

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras. (BURKE, 1991, p 11-12).

O intuito aqui não é o de descrever a escola ou o movimento dos *Annales* na historiografia, algo a que Burke (1991) deliberadamente se propôs a fazer, além de analisar e avaliar, como um companheiro de viagem, conforme autodeclarado por ele. E sua conclusão final é a de que:

A mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos *historiadores tradicionais*. *Essas extensões do território histórico estão* vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia.

Annales em três fases. Dos anos 20 até 1945 quando se caracterizou por radical e subversiva contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial quando se apoderou do *establishment* histórico em especial na França. “Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a ‘história serial’ das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel (*id.*, *ibid*). Uma terceira fase seria a partir dos anos 60 do século XX quando ficou cada vez mais marcada pela fragmentação.

Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (BURKE, 1991, p. 126-127).

Hobsbawm (2002), que vivenciou as transformações da historiografia ao longo de todo o século XX, testemunha que o grande conflito vivido pelos historiadores foi o embate da hipótese convencional positivista – a história é a política do passado, no interior dos Estados-nações e suas relações com outros –, e, a história que deve tratar das estruturas e mudanças das sociedades e culturas – concepção dos marxistas e seguidores dos Annales. No primeiro caso a história como narrativa e no segundo a história como análise e síntese. Era uma batalha entre a velha e a nova história. Entre os “modernizadores” havia muitas diferenças ideológicas e de politização, mas em comum lutavam contra os positivistas e, por volta de 1970, parecia razoável supor que estava ganha a guerra.

Entretanto, Hobsbawm (2002) reconhece que ocorreram novas mudanças e que novamente surge a história descritiva.

[...] da estrutura econômica e social para a cultura, da recuperação dos fatos para a recuperação dos sentimentos, do telescópio para o microscópio [...] Talvez houvesse também um elemento daquela curiosa desconfiança intelectual pelo racionalismo das ciências naturais que ficaria ainda mais na moda à medida que o século chegava ao fim [...] De qualquer maneira, tanto quanto sei os historiadores das gerações jovens nos últimos trinta anos não produziram qualquer obra-prima histórica narrativa e não analítica. (p. 324).

Le Goff (1995) considerou que as chamadas ‘voltas’ acontecem com uma problemática profundamente renovada. A volta do acontecimento, tão combatido por L. Febvre e M. Bloch, “está ligada a transformações profundas que restauram seu direito de cidadania no território da história”. O acontecimento, por exemplo, é criado pela mídia, “que lhe proporciona um estatuto privilegiado na história contemporânea”. Ele pode ser estudado como a ponta do *iceberg*, cristalizador e revelador das estruturas.

A volta da narrativa é, para Le Goff (1995), um cadáver que não deve ser ressuscitado. A história-narrativa dissimularia ideologias e procedimentos metodológicos. A volta da biografia, que inunda o mercado do livro histórico, tem superficialidades, anedotas e anacronia, mas, “A biografia histórica nova, sem reduzir as grandes personagens a uma explicação sociológica, esclarece-as pelas estruturas e estuda-as através de suas funções e seus papéis”.

A volta da história política também combatida pelos iniciadores dos Annales, pode ser agora a “história do *poder* sob todos os seus aspectos, nem todos políticos, uma história que inclua notadamente o simbólico e o imaginário” (*id., ibid.*).

Na prática, ou seja, na produção do conhecimento histórico que se materializa, real ou não, torna-se difícil verificar o quanto ele é feito com as características ensejadas por Le Goff. Na avaliação de Aróstegui (2006), excluindo-se o marxismo, responsável por uma grande massa de pesquisa sob sua orientação teórica, no final do século XX prevaleceu o pós-moderno. Com isso, nunca foi tão difícil considerar a existência de um método historiográfico no qual se reconheçam algumas práticas comuns mínimas. Também continua faltando o acordo mínimo sobre que tipo de conhecimento é o historiográfico? Talvez seja mais realista falar, hoje, de novos modelos historiográficos: micro-história, nova história cultural, história socio estrutural, sociologia histórica, história oral, história da vida cotidiana, história dos conceitos, história do tempo presente etc.

Aróstegui (2006) indaga se a historiografia se apresenta hoje como ciência social, texto histórico ou elaboração ideológica. Ou, ainda, se é possível que se apresente como algo distinto de qualquer uma dessas três possibilidades. Rechaça a redução da história à literatura, bem como a possibilidade de definir a sua cientificidade a partir do modelo de conhecimento do mundo físico porque a escrita da história é uma operação cultural, sujeita às convenções culturais e essa é a condicionalidade inevitável de *todo* conhecimento humano.

A verdade é sempre uma 'verdade conveniente'. Isso não altera, de forma alguma, a firme proposição de fazer da historiografia um conhecimento sujeito à comprovação como qualquer outro que pretenda ser científico e não ficcional (ARÓSTEGUI, 2006, p 245).

Conseqüentemente, elaborar uma explicação histórica é a obrigação fundamental de toda a prática historiográfica. Enfim, essa explicação deve ser exposta através de um discurso, de uma linguagem e de uma argumentação. O produto final da pesquisa da história é sua escrita [...]. (*id.*, p. 252).

Na mesma direção de Aróstegui caminha Hobsbawm que face aos novos paradigmas e à Nova História pondera: o perigo das novas posições é que elas solapam a universalidade do discurso, que é a essência de toda a história como disciplina erudita e intelectual e prejudicam aquilo que os antigos – positivistas – e modernos –, marxistas e Escola de Annales tinham em comum: a convicção de que as investigações dos historiadores, mediante regras geralmente aceitas de lógica e de evidencia, distinguem entre fato e ficção, entre o que pode ser estabelecido e o que não pode, aquilo que é e aquilo que gostaríamos que fosse; com as tendências de se converter a história em literatura ou de se tomar o discurso como a própria realidade. Um grande perigo decorre das pressões políticas sobre a história e que vem dos Estados, dos grupos de identidade e da moderna sociedade midiática que confere ao passado proeminência sem precedentes e potencial de mercado.

Mais do que nunca a história é atualmente revista ou inventada por gente que não deseja o passado real, mas somente um passado que sirva a seus objetivos. Estamos hoje na grande época da mitologia histórica. A defesa da história por seus profissionais é hoje mais urgente na política do nunca. Somos necessários (HOBBSAWM, 2002, p. 326).

Essa nossa incursão pelo campo da História e dos historiadores de ofício se fez necessária porque a História da Educação no Brasil durante o século XX sofreu a influência das tendências e padrões da pesquisa em História. Em trabalhos

anteriores (SANFELICE, 2012) pude fazer vários apontamentos sobre a pesquisa em História da Educação no Brasil do século XX. Uma das conclusões que ressaltei foi exatamente a de que as múltiplas mudanças ocorridas no nosso campo de produção de conhecimento foram muito semelhantes àquelas que também marcaram as Ciências Sociais e em especial a Ciência da História (SANFELICE, 2013). Bittar (2012, p. 87), por exemplo, trabalha com a mesma perspectiva, ou seja, foram três os esquemas interpretativos prevalentes na História até a década de 1980: o positivismo, o marxismo e a Escola de Annales. Posteriormente, a hegemonia foi da História Cultural. Sua conclusão é a de que há similitudes e distinções “entre os dois campos de pesquisa e também sobre a influência das tendências teóricas do campo da História sobre o da História da Educação durante o século XX”. (BITTAR, 2012, p. 111). Ferreira Jr. (2012, p. 117), por sua vez, estuda especificamente “a influência epistemológica que o marxismo exerceu no âmbito da pesquisa em educação depois da criação, em 1965, do atual sistema nacional de pós-graduação.”.

Enfim, no fazer da História da Educação, seja no passado ou no presente, os modelos teóricos – epistemológicos – e metodológicos – uma decorrência –, são aqueles que a ciência da História tem construído. No presente, a elasticidade das tendências pós-modernas torna indefinido o panorama teórico-metodológico no qual os pesquisadores estão navegando.

Acredito que para os historiadores da História da Educação, na forma em que ela se encontra e salvo algumas exceções, cabe refletir sobre a postura de Aróstegui (2006), que considera a produção do conhecimento histórico em geral como um panorama desconfortável em decorrência da falta de produção teórica. Tem-se tornado mais fácil a manipulação e a conversão da História em ideologia pela frágil construção disciplinar da historiografia e a ignorância dos historiadores a respeito dos fundamentos da sua ciência. A questão de fundo, portanto, não se reduz ao método.

Encerro com o convite que Hobsbawm (2002, p. 327) lançou para o século XXI:

Os jovens historiadores necessitam que sua atenção seja dirigida nos dias de hoje para a interpretação materialista da história tanto quanto, ou talvez até mais, na época em que ela era condenada como propaganda totalitária, pois até mesmo as modas acadêmicas igualmente a desprezam. Afinal de contas, venho procurando convencer as pessoas durante mais de meio século de que a história marxista tem mais substância do que imaginam, e se a associação do nome de historiador a ela ajuda nesse trabalho, tanto melhor.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, J. *A pesquisa histórica*. Teoria e método. Bauru; S.P.; Edusc, 2006.

BITTAR, M. A pesquisa em História da Educação no século XX. In: BITTAR, M. e outros (orgs.). *Pesquisa em educação no Brasil. Balanços e perspectivas*. São Carlos; EDUFSCAR, 2012.

BURGUIÈRE, A. (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro; Imago Ed., 1993.

BURKE, P. *A escola dos ANNALES. 1929-1989*. A revolução francesa da historiografia. São Paulo; Edit. Universidade Estadual Paulista, 1991.

FERREIRA JR. A. Marxismo, ciências humanas e pesquisa em educação no Brasil: dos primeiros tempos ao século XXI. In: BITTAR, M. e outros (orgs.). *Pesquisa em educação no Brasil*. Balanços e perspectivas. São Carlos; EDUFSCAR, 2012.

HOBSBAWM, E. *Tempos interessantes*. Uma vida no século XX. São Paulo; Companhia das Letras, 2002.

LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo; Martins Fontes, 1995.

ODÁLIA, N. Apresentação. In: BURKE, P. *A escola dos ANNALES. 1929-1989*. A revolução francesa da historiografia. São Paulo; Edit. Universidade Estadual Paulista, 1991.

SANFELICE, J. L. Apontamentos sobre a pesquisa em História da Educação no Brasil do século XX. In: BITTAR, M. e outros (orgs.).

Pesquisa em educação no Brasil. Balanços e perspectivas. São Carlos; EDUFSCAR, 2012.

SANFELICE, J. L. Desafios às ciências sociais na atualidade. In: BERTONI, L. M.; MORORÓ, L. P. e SANTA'ANA, C. de C. (orgs.). *Desafios epistemológicos das Ciências na atualidade.* Bauru; S.P.; Canal 6. 2013.

HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS: O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO ATUAL⁴⁸

Inicialmente, penso que o desafio do tema, a rigor bastante atual, não é ao mesmo tempo tão recente assim. Pelo menos, há algumas décadas do final do século XX, questões de tal ordem se apresentam praticamente em todos os campos de conhecimento. Veja-se, por exemplo, a iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian, que nos anos noventa sediou a proposta de Immanuel Wallerstein (diretor do Fernand Braudel Center da Universidade de Binghamton) para se realizar uma reflexão sobre as ciências sociais, reunindo seis estudiosos das ciências sociais, dois das ciências naturais e dois das humanidades. Após anos de estudo, veio a público o resultado do trabalho com a publicação intitulada “Abrir las ciencias sociales – Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales” (1996a).

É difícil avaliar a influência ou o impacto que aquele Informe possa ter tido no campo das ciências sociais ou entre os pesquisadores brasileiros. Independentemente disso, ele traduz as incertezas vividas pelas ciências sociais ao longo das suas histórias, e, em especial, ao final do século XX. Na publicação brasileira do Informe, realizada pela Cortez Editora (1996), Emir Sader assina uma orelha do livro onde ressalta que a obra se “filia à orientação dos que pensam o saber como um resultado histórico, como um conhecimento que pertence à humanidade”.

Vivenciando o debate acadêmico que se desenrola no cotidiano da academia, nos seminários especializados e em outros âmbitos, sobre os rumos da pesquisa científica nos dias ditos de crise dos paradigmas, decidi retomar o referido Informe como ponto de partida das reflexões aqui sugeridas, uma vez que o

⁴⁸ Quaestio, Sorocaba, SP, vol. 22, n. 1, p. 39-50, jan/abr. 2020. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/index>. Acesso em 11/09/2020.

considero de grande atualidade e nos apresenta uma sugestiva história do desenvolvimento das ciências sociais. Em seguida, aproximei elementos que alguns historiadores expressivos trazem para a mesma problemática, mas mais centrados no desempenho da História Ciência. Por último, foquei a História da Educação, um campo disciplinar constituído mais recentemente que, à sua maneira, vive as mesmas vicissitudes dos saberes científicos que se sistematizaram anteriormente a ela. Ao término, constatei um desafio constante e incerto quanto ao futuro, pois a sinalização que persiste é a do embate entre tendências, embora possa se vislumbrar alguma possibilidade de nova síntese epistêmica.

O primeiro passo do Informe é sobre “A construção histórica das ciências sociais, do século XVIII até 1945” considerando que estas são, em seus princípios, herdeiras distantes e ingratas dos textos religiosos, filosóficos e da sabedoria oral da humanidade, resultantes ou não de certa pesquisa indutiva.

As ciências sociais constituíram um empreendimento do mundo moderno “[...], de desenvolver um saber sistemático e secular acerca da realidade, que de algum modo possa ser empiricamente validado” (WALLERSTEIN, 1996b, p. 14).

As ciências chamadas da natureza se impuseram desde o século XVI afastando-se da filosofia e, por volta do século XVIII, os cientistas naturais haviam claramente adquirido direitos exclusivos sobre esse domínio. No contraponto às ciências da natureza, nenhuma denominação comum se conseguiu. Ora era chamado de artes, ora de humanidades, letras, belas artes, filosofia ou simplesmente cultura. Travou-se uma luta em torno de quem havia de controlar o conhecimento relativo ao mundo humano.

Os Estados modernos cada vez mais sentiram a necessidade de buscar as suas decisões em conhecimentos também mais exatos. As Universidades se revitalizaram, afastaram-se da Igreja e se tornaram o lugar preferencial para a criação do conhecimento. Perdia a Teologia e a Medicina permanecia como centro de formação prática e específica.

A história intelectual do século XIX é marcada, antes de tudo, por este processo de disciplinarização e profissionalização do conhecimento, o que significa dizer, pela criação de estruturas institucionais permanentes destinadas, simultaneamente, a produzir um novo conhecimento e a reproduzir os produtores desse conhecimento. A criação de disciplinas múltiplas teve por premissa a crença segundo a qual a investigação sistemática exigia uma concentração especializada nos múltiplos e distintos domínios da sociedade, um estudo racionalmente detalhado em ramos de conhecimento perfeitamente distintos entre si. Essa divisão racional prometia ser eficaz, ou seja, intelectualmente produtiva (WALLERSTEIN, 1996b, p. 21).

As ciências naturais, consideradas mais práticas e úteis, conseguiram apoio social e político mais cedo. Porém, premências históricas da Revolução Francesa e da Revolução Industrial indicavam a necessidade de organizar e racionalizar a mudança social. Era necessário estudá-la. Havia um espaço no mundo do conhecimento e uma necessidade social para que surgissem as Ciências Sociais. No século XIX, as disciplinas abriram-se em leque.

Onde ocorreu a institucionalização das disciplinas das ciências sociais? No século XIX em cinco espaços geográficos: Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos. Diversíssimo conjunto de nomes de “assuntos” e de “disciplinas” que adentrarão ao século XX e que acabam convergindo para nomes específicos e com um certo consenso. Fundamentalmente cinco: história, economia, sociologia, ciência política e antropologia.

Destaque-se que a história era já praticada de longa data como a própria palavra e como relatos do passado dos povos e dos Estados. Era sobejamente conhecida no mundo do conhecimento. A historiografia fora sempre objeto de quem detinha o poder. A novidade agora era a ênfase rigorosa posta na descoberta do que aconteceu efetivamente, em oposição a contar histórias imaginadas ou exageradas que lisonjeassem governantes ou grupos poderosos.

[...] ênfase na existência de um mundo real e tido por objetivo, e cognoscível, a ênfase na prova empírica, a ênfase na neutralidade do estudioso. Além disso, a exemplo do estudioso das ciências naturais, o historiador não deve buscar a informação que procura, nem nos escritos já existentes (ou seja, a biblioteca, um lugar de leitura), nem nos processos do seu próprio pensamento (o estúdio ou estudo, lugar por excelência da reflexão), mas antes num espaço onde ´possível reunir, armazenar, controlar e manipular uma informação objetiva e exterior (o laboratório ou o arquivo, que é o lugar da investigação (WALLERSTEIN, 1996b, p. 31).

Os historiadores, da nova maneira de fazer história, afastados da filosofia, enveredaram pela escrita das histórias nacionais justificando-as, bem como os seus “povos”. Indiretamente o novo procedimento foi útil aos Estados.

Em aproximadamente cem anos, 1850 a 1945, definiu-se uma série de disciplinas que passaram a constituir o campo do conhecimento das ciências sociais. Nas principais universidades foram criadas as cátedras, departamentos que titulavam nas disciplinas, revistas especializadas, associações nacionais e internacionais de investigadores e catalogação das coleções das bibliotecas em áreas disciplinares. Houve uma institucionalização da formação e da investigação.

Esforço ainda maior foi feito por cada disciplina para definir aquilo que a distinguia das demais. Os historiadores, sob a inspiração de Ranke, grande historiador alemão do século XIX, anunciaram sua especial relação com fontes contidas em arquivos e textos afins. Estavam interessados na reconstrução da realidade do passado e relacionando-a com as necessidades culturais do presente. Seguiram a via interpretativa e hermenêutica estudando fenômenos complexos individualizados ou como partes de contextos diacrônicos e sincrônicos.

Por volta de 1945, as ciências sociais se distinguiram, já universalizadas, das ciências naturais e das humanidades. As ciências naturais estudavam os sistemas não humanos, e as

humanidades tinham por objeto de estudo a produção cultural mental e espiritual das sociedades humanas “civilizadas”.

Quando tudo parecia finalmente em ordem, as práticas dos cientistas sociais começariam a mudar após a Segunda Guerra Mundial. As práticas e as posições intelectuais dos cientistas sociais começariam a abrir um fosso entre eles e a organização formal das ciências sociais.

Pois bem, o Informe já citado tem como título do seu segundo capítulo o seguinte:

“Debates em las ciencias sociales, de 1945 hasta el presente” (WALLERSTEIN, 1996a, p. 37).

O poderio norte-americano do após-guerra afetou as ciências sociais no sentido da definição das questões a abordar com maior premência e a forma mais adequada de tratá-las. A afirmação política dos povos não europeus afetou os pressupostos das ciências sociais como se eles se referissem a uma era que chegara ao fim ou estava terminando. A expansão dos sistemas universitários gerou uma pressão estrutural organizativa no sentido da especialização. Os acadêmicos procuravam os seus nichos para definir a originalidade do seu trabalho ou a sua utilidade social.

O efeito mais imediato foi o de incentivar a intromissão recíproca nas áreas disciplinares que lhes estavam mais próximas, esquecendo dessa maneira as diversas legitimações que cada uma das ciências sociais havia edificado para justificar a respectiva especificidade enquanto domínio reservado (WALLERSTEIN, 1996b, p. 54).

Exemplo mais saliente: a criação de estudos por áreas ou regiões, uma nova categoria institucional visando a um reagrupamento do trabalho intelectual. De influência norte-americana e, por definição, multidisciplinares. Os Estados Unidos necessitavam de conhecimento e de especialistas das realidades atuais das várias regiões, principalmente agora que estavam se tornando politicamente ativas. Juntou-se então historiadores, cientistas sociais, antropólogos, geógrafos, estudiosos das literaturas nacionais etc. Com ganhos ou não, a verdade é que no capítulo organizativo, as consequências para as ciências sociais

foram imensas. Ficava nu o mito que havia de artificial nas rígidas divisões institucionais do saber associado às áreas sociais. Houve um alargamento geográfico do objeto de estudo e um alargamento do recrutamento dos investigadores.

No campo da história, a história tradicional deixara de atender às exigências modernas. Os historiadores haviam estudado mais a vertente política do que a vida social e econômica. Estudou-se indivíduos e instituições, mas não as estruturas e processos de longa duração. Era necessário alargar os estudos históricos. Recorreu-se às ciências sociais, aos métodos quantitativos, aos conceitos analíticos (classes, papéis sociais, transformação social). Historiadores avançavam sobre a economia, a sociologia e a ciência política e os cientistas sociais sobre a história. Veja-se o movimento conhecido por “nova história” nos Estados Unidos no princípio do século XX e os movimentos afins ocorridos na França (de que são exemplos os *Annales* e os seus antecessores). As múltiplas sobreposições entre as disciplinas tornaram cada vez mais difícil achar linhas de diferenciação nítidas entre elas, e cada uma delas se tornou cada vez mais heterogênea.

Internamente, passou-se a questionar as premissas de que cada uma delas havia lançado mão na defesa do “seu direito a uma existência autônoma”. A saída? Foi a tentativa de criar novas designações interdisciplinares, como estudos de comunicação, ciências da administração, ciências do comportamento etc.

Os defensores da multidisciplinariedade a consideraram uma resposta favorável às objeções levantadas em consequência da estruturação das disciplinas. Os contrários acham que é uma concessão para contraditoriamente validar os limites de cada ciência e superar a lógica moribunda que lhes atribuía traços distintivos. O período que se seguiu a 1945 foi no sentido inverso ao anterior.

A questão mais imediata prende-se à estrutura organizativa das próprias ciências sociais que começaram por ser disciplinas, disciplinadoras da formação dos futuros investigadores e controladoras das carreiras dos estudiosos (veja-se a carreira acadêmica).

Por outro lado, após 1945 assistiu-se à queda dos pré-requisitos disciplinares. Temas específicos, congressos, revistas científicas deliberadamente ignoram as fronteiras disciplinares. “O momento que atualmente vivemos não é, propriamente, de falência da estrutura disciplinar existente. O que se passa é que estamos num momento em que essa estrutura foi posta em causa e em que diversas estruturas concorrentes entre si procuram vingar” (WALLERSTEIN, 1996b, p. 144).

Exemplo concreto do que o Informe constatava é encontrado na obra que circulou entre nós desde os anos oitenta do século XX e intitulada “Os métodos da história” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983). Sua apresentação foi elaborada pelo historiador Josep Fontana que anunciava:

Este livro prestará uma inestimável ajuda a quantos se interessam seriamente pelo estudo da história e desejam conhecer os métodos atuais de pesquisa do passado [...]. Talvez se escandalizem os que se prendem irracionalmente a velhos modos de conceber a história, totalmente superados. Quando virem nestas páginas alguns números, gráficos e equações simples, dirão indignados que isso é „confundir a aritmética com a história [...] (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983, p. 7).

E, ao longo da obra, todo um esforço para viabilizar a “Introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social”. Na superação da visão histórica dos positivistas, uma abertura às contribuições trazidas pela Escola dos Anais e os marxistas.

Uma década depois e cronologicamente concomitante à publicação do Informe, Cardoso e Vainfas (1997) tornaram pública a obra coletânea “Domínios da História – ensaios de Teoria e Metodologia” alertando:

Nosso objetivo essencial foi o de traçar um panorama geral e atualizado dos vários campos de investigação na área de história, dando conta dos percursos historiográficos, dos principais conceitos e dos debates e polêmicas que se fizeram presentes na história da

disciplina e da pesquisa, com ênfase nas controvérsias atuais. Controvérsias relacionadas ao que muitos consideram ausência ou embate de paradigmas no cenário contemporâneo das ciências humanas (CARDOSO; VAINFAS, 1997, [s.p.]).

A obra é dividida em três partes: Territórios do historiador (áreas, fronteiras, dilemas); Campos de Investigação e linhas de pesquisa e Modelos Teóricos e Novos instrumentos metodológicos: alguns exemplos. Na introdução, assinada por Cardoso, coloca-se o dilema entre o paradigma chamado moderno ou iluminista que atua em nome da Razão e do progresso humano, pretendente de que os estudos sociais se pautem por métodos científicos, e o pós-moderno. Em história o grupo dos *Annales*, restrito ao período 1929-1969, e os marxistas se situariam na primeira opção.

Grosso modo, um paradigma que se caracteriza pela pretensão de escrever uma história científica e racional. As tendências filosóficas fundadoras vinham dos séculos XVIII e XIX, sendo que, no último, a história surgiu como disciplina reconhecida acadêmica e profissionalmente.

Os modelos eram macro históricos e teorizantes, voltando-se sempre para a inteligibilidade, a explicação, a expulsão ou pelo menos a delimitação do irracional, do acaso, do subjetivo [...] Trata-se de uma história analítica, estrutural (e mesmo macroestrutural), explicativa [...], sendo estes alguns dos aspectos centrais de sua racionalidade, sua cientificidade assumida (CARDOSO, 1997 apud CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 4).

A crítica ao paradigma iluminista tem um caráter amplo, filosófico e epistemológico. Cardoso (1997 apud CARDOSO; VAINFAS, 1997, p.10-15) assinala: oposição ao evolucionismo e à noção de progresso; contestação da possibilidade de “explicação racional do social, do humano, que não passaria de uma ilusão cientificista desprovida de conteúdo efetivo, mas perniciosa porque em torno dela se constitui um saber terrorista a serviço do poder [...] e evacuador de outros saberes”. Objeta-se a ausência da

temática do indivíduo, da subjetividade, uma crítica aos *Annales* e ao marxismo. Não há História, há histórias “de” e “para” grupos.

[...] no mundo em que agora vivemos, qualquer „meta discurso“, qualquer teoria global, tornou-se impossível de sustentar devido ao colapso da crença nos valores de todo tipo e em sua hierarquização como sendo universais, o que explicaria o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica) impossíveis de ser hierarquizados de algum modo que possa pretender ao consenso. (CARDOSO, 1997 apud CARDOSO; VAINFAS, 1997, p.15).

No campo da História, Cardoso (1997 apud CARDOSO; VAINFAS, 1997, p.22-23) vê a denominada Nova História, assim autodenominada desde 1969, com a mudança dos rumos da revista dos *Anais*, como trazendo aspectos que vieram para ficar, “entre eles a ampliação considerável dos objetos e estratégias de pesquisa e a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica”, apesar dos excessos e modismos. Em tom de projeção o autor acima era enfático:

[...] não creio que estejamos obrigados a passar do rigor formal e muitas vezes ilusório do cientificismo para algo tão limitado quanto uma „busca interpretativa culturalmente contextualizada“ que se esgote em si mesma. As ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a escolher entre teorias deterministas da estrutura e teorias voluntaristas da consciência, sobretudo considerando três posturas em suas modalidades unilaterais e polares, nem a passar de uma ciência frequentemente mal conduzida – comprometida com teorias defeituosas da causação e da determinação e com uma análise estrutural – às evanescências da desconstrução e ao império exclusivo do relativismo e da microanálise (CARDOSO, 1997 apud CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 23).

Contudo, já em pleno século XXI, Cardoso e Vainfas (2012) organizam uma outra coletânea, intitulada *Novos Domínios da*

História, que pretende completar a obra anteriormente citada e para atualizar as informações sobre a História Ciência, explorando territórios não penetrados antes, como, por exemplo a “nova história militar”, a “história do tempo presente” e a “micro história”. Campos antes diluídos são então contemplados, como as relações entre história e imagem, história e fotografia, história e cultura material, história e cinema, história e práticas discursivas e história oral, bem como o lugar da informática na pesquisa histórica (verdadeira revolução tecnológica).

Do ponto de vista macro, considero expressivo o relato de Hobsbawm (2002) quando no capítulo intitulado “Entre historiadores” registra a sua vivência secular no referido campo de conhecimento. Primeiro a hegemonia dos positivistas, depois a Escola dos Anais e o marxismo na crítica aos positivistas. Em seguida, os desdobramentos dos Anais na Nova História e os embates com os marxistas. Hobsbawm (2002) se lamenta de que os jovens historiadores não conheçam as contribuições do marxismo para a ciência da história no que já fez e no que ainda pode fazer. Modestamente, concordo com o maior historiador do século XX.

Na História da Educação, realizada por profissionais que elegem o objeto educação em suas múltiplas manifestações e constitutivos como passível do conhecimento histórico, reflete-se enfaticamente aquilo que acontece nas ciências sociais em geral e nas concepções do que é fazer História. Desde os positivistas, passando pelos marxistas, seguidores dos Anais, da Nova História e pós-modernos, tudo tem se apresentado. Há quem julgue um ganho focar mais a Escola do que os fenômenos educativos gerais (política educacional, financiamento, gestão e outras questões macro). Claro, entretanto, que esta é uma questão teórico-metodológica e não simplesmente uma mera discussão sobre o objeto da investigação. Também há que se convir de que dependendo do método as propostas não se excluem.

A trilogia, bem como a produção subsequente, de Jacques Le Goff e Pierre Nora (1995a, 1995b), *Novos Problemas, Novas Abordagens e Novos Objetos* serviram de referências para muitos

pesquisadores que delas se apropriaram de múltiplas maneiras para o estudo do objeto educação. A literatura anglo-saxônica foi outra referência. E em uma terra de ninguém ou de muitos, houve margem para descuidos metodológicos, práticas jornalísticas e literárias. Com alguma frequência se oscila entre o dito multidisciplinar ou disciplina nenhuma.

A História da Educação no Brasil, como campo de pesquisa e disciplina acadêmica, ganhou espaços inusitados nas últimas décadas. São muitos os grupos de pesquisa institucionalizados, algumas sociedades científicas regionais ou nacionais e dezenas de revistas especializadas na área. Prevalece no momento um certo desdobramento contínuo de novos temas a ela incorporados, bem como um ecletismo teórico metodológico ou a bipolarização de tendências. Ensaia-se já várias tentativas de inventariar o que tem sido produzido, como as coletâneas História e Historiografia da educação no Brasil organizada por Veiga e Fonseca (2003); Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia de Schelbauer, Lombardi e Machado (2006); Pesquisa e historiografia da Educação brasileira de Scocuglia e Machado (2006) e Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas de Bittar et al (2012), dentre outras.

Mais a distância, num futuro talvez não muito longínquo, a análise qualitativa da produção poderá ter maior objetividade, isso se a análise qualitativa, bem como a quantitativa, resistirem aos assédios de que não são relevantes e a objetividade, uma tentativa de aproximação da verdade, não for definitivamente desautorizada. Prevalecerá a “verdade” subjetiva de cada um? Vamos todos para uma pós-modernidade? Ou, passando o vendaval de inovações estabeleceremos novas trilhas? Como já indaguei em outra oportunidade (SANFELICE, 2013, p. 37): “decorridas praticamente duas décadas do novo milênio, há já um porto seguro para as ciências sociais? Quero crer que ainda não”.

Os autores do Informe referenciado anteriormente bem como os historiadores supracitados ensaiaram algumas saídas que apontam para uma imensa necessidade de diálogo entre o mundo disciplinar que cobre o campo das ciências sociais. É preciso manter

o clima de quebra das barreiras que, antes rigidamente demarcadas, agora são mais flexíveis e viabilizadoras de uma possibilidade de aglutinação dos aportes teórico-metodológicos que cada disciplina ou ciência pode trazer para a construção de um novo conhecimento. E, com as perspectivas do século XXI que se avizinhava, a preocupação incluía até mesmo a questão do padrão organizacional das universidades, dos departamentos, centros de pesquisa, e outros universos investigativos que teriam que ser repensados numa nova ótica. Não menos importante foi a percepção de que, em decorrência da revolução tecnológica de comunicação e informações, novos caminhos estavam por se abrir para experiências cada vez mais internacionalizadas entre os cientistas de todo o mundo. Há um chamamento para que se incorpore a concepção que derrube barreiras artificiais entre os seres humanos e destes para com a natureza, em benefício de um reconhecimento de que fazemos parte de um universo único, marcado pela flecha do tempo. Não faz sentido isolar qualquer ciência do conjunto das ciências, pois tudo resulta de uma produção social coletiva, determinada e histórica. Esta é a postura que poderá mais nos aproximar de um conhecimento objetivo. As mesmas ponderações são integralmente válidas para os dias de hoje, já decorridas duas décadas do novo século, e se aplicam à História Ciência e à História da Educação.

REFERÊNCIAS

BITTAR, M. et al. (orgs.). *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas*. São Carlos: EDUFSCAR, 2012.

CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HOBSBAWM, E. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1995a. LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1995b.

SANFELICE, José Luis. *Desafios às ciências sociais na atualidade*. In: BERTONI, L. M.; MORORÓ, L. P.; SANT'ANA C. de C. (orgs.). *Desafios epistemológicos das ciências na atualidade*. Bauru: Canal 6, 2013. p. 13-38.

SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCOCUGLIA, A. C.; MACHADO, C. J. dos S. (orgs.). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. E. (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. (coord.). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1996a.

WALLERSTEIN, Immanuel. (presidente). *Para abrir as ciências sociais: Comissão Gulbenkian para reestruturação das ciências sociais*. São Paulo. Cortez, 1996b.

4. EPISTEMOLOGIA, TEORIAS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO⁴⁹

Assim que voltei minhas preocupações para tratar do tema proposto, senti-me com uma gama de incertezas que me conduziram a uma série de perguntas que divido, neste momento, com os presentes: quais objetivos visavam os autores desta proposta temática? Quais as relações que eles imaginavam que se poderia estabelecer entre a Epistemologia e as Teorias da Educação? Pensavam eles numa relação negativa, na qual Epistemologia e Teorias da Educação se opõem? Pensavam, pelo contrário, uma relação positiva em que a Epistemologia se oculta ou permeia as Teorias da Educação? O que estaria sendo entendido por Teorias da Educação? As perguntas, na verdade, acabaram se pondo para mim mesmo, pois permanecia o desafio de ter que tratar o tema e de explicitar, não só certo possível conteúdo seu, mas também o lugar teórico de onde eu mesmo estou falando e tentando compreendê-lo.

Uma primeira tentativa de ordenar-me foi revisitando o verbete “epistemologia” em dicionários filosóficos, onde deparei-me apenas com a indicação: “Conhecimento, Teoria do” (ABBAGNANO, 1960), ou “Ciencia, Conocimiento y Gnoseología” (MORA, 1971). O verbete epistemologia mesmo, nada continha quanto ao seu significado.

No verbete “Conhecimento, Teoria do” encontramos o termo “epistemology” com um uso mais frequente em inglês e menos comumente o uso de gnoseology; em francês a situação se inverte: o termo mais comum é “gnoséologie” e mais raramente

⁴⁹ Publicado na Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, n. 10. p. 148-155. junho 2001. <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao>. Acesso em 20/06/2020.

“epistémologie”; idêntica situação se apresenta na língua italiana, enquanto em alemão “erkenntniss Theorie” é o comum e “gnoseologie” menos. Fomos também informados “que todos esses nomes tem o mesmo significado: não indicam, como muitas vezes ingenuamente se crê, uma disciplina filosófica geral, como a lógica ou a ética ou a estética, mas, de preferência o tratamento de um problema que nasce de um pressuposto filosófico específico, isto é, no âmbito de uma determinada diretriz filosófica”. Considera que a Teoria do Conhecimento perdeu seu primado desde que uma certa Teoria do Conhecimento de pressupostos idealistas (o dado primitivo do Conhecimento é interior à consciência ou ao sujeito) foi contestada e, contemporaneamente, vem sendo substituída por outra disciplina, a metodologia, como “a análise das condições e dos limites de validade dos processos de investigação e dos instrumentos linguísticos do saber científico” (ABBAGNANO, 1960). Mas, como tudo em filosofia, é evidente que estas informações seriam discutíveis.

Isto posto, pareceu-me satisfatório entender epistemologia, gnoseologia, teoria do conhecimento como termos sinônimos e sem estabelecer entre eles especificidades diferenciadoras, o que para alguns especialistas da área, seria uma possibilidade. Isto significa dizer que em relação ao tema proposto, um dos seus eixos é, então, relacionado à teoria do conhecimento ou às teorias do conhecimento. Estaríamos então falando de teorias do conhecimento e teorias da educação.

Indo além, enveredei-me pelo verbete “conhecimento”, como havia sido recomendado acima, para resgatar a informação de que as perguntas clássicas sobre o conhecimento (que é o conhecimento? Em que se funda o conhecimento? Como é possível o conhecimento? etc.) pertencem à Teoria do Conhecimento considerada ou não uma disciplina filosófica (MORA, 1971). Como, então, relacionar estas questões clássicas, abordadas fartamente pelo pensamento filosófico, com as Teorias da Educação? Filósofos e educadores, responsáveis historicamente pela formulação de determinadas Teorias da Educação, teriam tratado, explicitado ou concebido também

correspondentes teorias do conhecimento? Se não o fizeram, teriam se aproveitado de Teorias do Conhecimento disponíveis para absorvê-las em suas Teorias da Educação? As Teorias da Educação implicam sempre em uma Teoria do Conhecimento?

Finalmente, para completar a sugestão recebida, remeti-me ao verbete "ciência" que, após consultado, me fez concluir que havia sido indicado porque se constitui em um certo resultado do conhecimento. Ciência equivale, inclusive etimologicamente, a saber (do verbo scire), um determinado tipo de saber uma vez que nem todos os saberes são científicos. Um modo de definir este saber diferenciado é considerá-lo um saber culto, um saber desinteressado, um saber teórico suscetível de aplicação prática e técnica ou, então, um saber rigoroso e metódico. A ciência, de uma certa maneira, pode ser considerada uma resposta às teorias do conhecimento. Os homens fazem ciências, conhecem, adquirem saberes, utilizam-se deles praticamente e comprovando sua eficácia. Eu poderia mesmo dizer que as grandes e clássicas questões das teorias do conhecimento vão historicamente sendo solucionadas pela **práxis** humana coletiva. Mas o meu tema não é ciências e teorias da educação e sim epistemologia e teorias da educação. Volto, portanto, a ele, sem grandes progressos, mas talvez convencido pelos esclarecimentos anteriores, todos de amplo domínio dos já iniciados, que quando se propôs o tema, o seu primeiro eixo, possivelmente estava centrado nas questões clássicas e contemporâneas das Teorias do Conhecimento, revisitadas sistematicamente pelas múltiplas filosofias. Ou seja, quando se sugeriu o tema, estava implícito o desejo de que algumas questões das Teorias do Conhecimento se pronunciassem.

Quanto ao segundo eixo do tema Teorias da Educação, contive-me fazendo uma digressão menor, não porque o termo "teoria" seja filosoficamente menos complexo, mas porque considerei suficiente para esta ocasião levar em conta que teoria designa, em geral, "uma construção intelectual que aparece como resultado do trabalho filosófico ou científico (ou ambos)". No caso das teorias que dizem respeito à realidade humana (e não à realidade física) é preciso

considerar que elas têm um potencial de transformação desta mesma realidade: são resultados de uma atividade humana relativa a ações humanas, com as implicações óbvias que daí advém em relação à ética (MORA, 1971). No caso do nosso tema, o seu segundo eixo seria então a referida construção intelectual resultante do trabalho filosófico ou científico, cujo objeto constituiu-se no fenômeno humano designado por educação (Teorias da Educação).

Posto desta forma, restaria decidir por qual caminho podemos nos aproximar das Teorias da Educação uma vez que me ocorrem as seguintes possibilidades: a) identificar individualmente os principais nomes/autores que contribuíram significativamente para com a elaboração das Teorias da Educação; b) explicitar escolas ou tendências que aglutinando determinados autores viabilizam explicitar uma determinada teoria da educação através dos tempos, ou: c) periodizar cronologicamente a predominância de certas teorias da educação.

Minha opção, por razões de uma tentativa de adesão crítica a uma determinada concepção teórica, é, sem dúvida, pela segunda alternativa. Por conta disto, passo a acompanhar sucintamente o pensamento do polaco Bogdan Suchodolski em sua obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, publicado em língua portuguesa na década de 70 e, claro, conforme minha leitura. Esse autor assim propõe:

1. No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. Como deve ser o homem? É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com mais precisão, a sua 'essência verdadeira'? A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu 'empírico' do homem e a sua essência "real" (p.18). Platão, sem dúvida, é a grande inspiração. A consequência, na linguagem que estamos usando nesta ocasião, é que se constituiu uma Teoria da Educação da essência que descuida do que é empírico (corpo, desejo, sentidos) no homem e em torno do homem e concebe "a educação

como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica (p. 19).

2. O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. Acentuou, ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o ligou à vida material e o que o une ao mundo espiritual' (p. 20). Esta concepção, entretanto, não esgota a tradição cristã, porque Aristóteles e Tomás de Aquino trilharam por caminhos diferentes de Platão, mas a seu modo, permaneceram essencialistas.

3. "Na época do Renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem 'ser pensante'." Erasmo de Roterdã "expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio (p.23).

4. Mas, o Renascimento também fez renascer concepções opostas à tradição: a essência do homem não consistirá justamente na riqueza da diversidade? **Nasceu aí o problema da individualidade.** "Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios? **Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem**" (p. 25). "As ideias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de Montaigne tendências para revoltar-se contra a pedagogia da essência; **esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos**" (p.27).

5. No século XVII a **pedagogia da essência** tem sua **manifestação mais tradicional** na obra dos jesuítas (*Ratio studiorum*) com uma postura essencialmente reacionária.

Na **forma moderna**, a pedagogia da essência manifestou-se através de uma filosofia que utilizava a noção de Natureza. A função desempenhada no sistema de Platão pelo mundo das Ideias foi retomada pela "Natureza" que se tornou lei e modelo supremo (Comenius).

6. O século XVII também produz concepções filosóficas que vão alimentar, mais à frente, a pedagogia da existência: ali se formulam concepções que se referem à natureza empírica do homem; concepções sobre o problema da individualidade.

7. A pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia de existência. São seus seguidores Pestalozzi e Froebel.

8. Ainda no âmbito da pedagogia da essência, de forma totalmente renovada e com profundas diferenças entre si, Kant, Fichte e Hegel elaboram preciosas contribuições (criticismo e idealismo objetivo).

9. A resposta da pedagogia da existência, cada vez mais presente a partir do século XIX, será dada por Kierkegaard, Stirner e Nietzsche. Para Kierkegaard, apesar da dimensão religiosa e teológica de sua obra, "o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é a única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tomar ela própria, por quanto aspira a algo de mais elevado do que ela"(p.48).

Stirner lançou uma luta radical contra a pedagogia da essência partindo dos direitos ilimitados do indivíduo e Nietzsche defendeu a vontade egoísta dos eleitos e do menor número que deviam ter a coragem de se opor a qualquer ideal comum, ou a qualquer norma comum (p. 52).

10. Mas a pedagogia da essência não estava morta e modernizou-se num **humanismo racionalista** (continuidade aos autores do sistema natural da cultura), procurando "definir os caracteres universais e permanente do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito e fazia desta formação a base de toda a educação" (p. 55). É criticada pela universalidade e perenidade do conteúdo fundamental da razão.

11. A pedagogia da existência, sob a influência do evolucionismo social de H. Spencer, foi proposta como uma pedagogia da luta pela

vida: a) "o que serve para a manutenção da vida e da saúde; b) o que contribui para procurar meios de subsistência; c) o que é útil para a educação das crianças; d) o que serve para manter os contatos sociais; e) o que permite repouso e é motivo de contentamento na vida." (p. 59). Tem um caráter utilitário e instrumental.

Pela primeira vez, sob estas influências, a pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento. Estavam abertas as portas para muito do que se sistematizou na Escola-Nova e a sua decantada revolução: a criança, seus interesses e sua vida eram o que de fato importava.

12. Finalmente, registre-se uma existencialização da pedagogia da essência quanto a uma assimilação mais de métodos do que de princípios e no âmbito da pedagogia da existência, a convivência de duas correntes que vêm se conflitando: a) a oposição à pedagogia da essência em nome da vida da criança e, b) a oposição à pedagogia da essência em nome da vida dos grupos sociais.

Creio que foi necessária essa caminhada, com imperfeições, imprecisões e às vezes um tanto reducionista, para que eu pudesse formular agora, após cumprir o que anunciei, ou seja, minha aproximação às Teorias da Educação pela apresentação de escolas ou tendências que, aglutinando determinados autores, viabilizam explicitar uma determinada teoria da educação através dos tempos, pois, rigorosamente falando, temos assistido à construção apenas e tão somente de duas Teorias da Educação, as quais, na linguagem de B. Suchodolski, foram denominadas de Pedagogia da Essência e de Pedagogia da Existência. O autor em questão é pródigo em demonstrar como essa construção, ao longo dos séculos, mantém-se nesta polarização irreconciliável, apesar das múltiplas maneiras pelas quais cada uma das Teorias se manifestou, quer com filósofos, com homens das ciências ou com educadores. No meu entendimento reproduz-se aqui, o mesmo quadro que toda a História da Filosofia sempre nos apresentou: "Do ponto de vista filosófico" e, eu diria, do ponto de vista dos a priori de cada uma

das Teorias da Educação focadas, "a oposição e a incompatibilidade de materialismo e idealismo são absolutas".

Eles formam duas correntes fundamentais, em luta perpétua; uma considera a natureza como o fator primário, enquanto o outro faz exatamente o contrário". Insisto, uma postura irreconciliável quanto ao a priori e alerta que materialismo aqui não é sinônimo de marxismo (LEFEBVRE, 1979: 58).

Este alerta é importante porque é possível falar-se também de um materialismo metafísico que essencializa a natureza. Além disso, as filosofias e, conseqüentemente, as Teorias da Educação delas decorrentes, "podem ser examinadas sob outros ângulos que não a do 'problema' doutrinário que contrapõe materialismo e idealismo. Do ponto de vista da história das ideias, as doutrinas idealistas e materialistas não se mantiveram uma diante da outra; penetraram-se reciprocamente; reagiram entre si numa interação perpétua, umas criticando as outras e esforçando-se por completá-las; umas e outras, nessa crítica recíproca, tinham razão" (LEFEBVRE, 1979: 59).

Retomando à minha inferência de que quando se propôs o tema, a ideia teria sido de que o seu primeiro eixo estivesse possivelmente centrado nas questões clássicas e contemporâneas das Teorias do Conhecimento, considero que, após ter percorrido sucintamente também as Teorias da Educação Essencialista e da Existência (idealista e materialista), é possível dizer que, grosso modo, a elas corresponde uma epistemologia, ou seja:

1) para que o conhecimento se torne um "problema" é preciso que a análise separe e isole o que é dado **efetivamente** como indissolúvelmente ligado: os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto. Essa operação foi efetuada pela maioria das doutrinas do conhecimento. Elas definem isoladamente o sujeito e o objeto. Por definição, chamá-la-emos de **metafísicas**. O problema do conhecimento torna-se insolúvel. Como relacionar duas realidades assim definidas, ou seja, uma exterior à outra e uma sem a outra? É

até possível, nesta ótica, concluir que o conhecimento é impossível. Tanto quanto a Teoria Educacional da Essência, ontologia e epistemologia metafísicas traduzem um certo desprezo pela vida concreta, um hiato entre sua teoria e sua prática uma vez que seu domínio favorito da vida real, como a própria palavra diz, é num além do mundo físico. Disto resulta que todos os essencialistas, inclusive os da Teoria da Educação, **essencialistas idealistas**, são metafísicos. Todo idealismo é metafísico: põe o conhecimento como algo acabado, numa ideia misteriosa, antes daquilo do que é conhecimento, o pensamento absoluto antes do pensamento humano e da experiência humana, condenando-se a tomar uma pequena parte do conhecimento, uma parcela da ciência atingida em seu tempo, e a transportá-la no absoluto. É em decorrência disto que em educação busca-se o que o homem deve ser. A busca de sua essência verdadeira. **É preciso uma ressalva:** há idealistas **objetivos**, como Hegel, que admitem um certo valor para nossos instrumentos de conhecimento e idealistas **subjetivos** - Berkeley-, segundo os quais todo nosso conhecimento não passa de uma construção artificial - solipsismo - (só o pensador existiria e nada mais). Em questões de epistemologia **há mais acordos entre os idealistas objetivos e os materialistas**. Isto interfere fortemente nas Teorias da Educação Essencialista ou da Existência, exatamente no que diz respeito às suas respectivas epistemologias. Aqui já não se coloca a questão como mero antagonismo do idealismo e o materialismo;

2) inversamente, para os materialistas o conhecimento é um fato: a) fato prático; fato social e fato histórico. O postulado que os materialistas sustentam entre si e contra o idealismo é a admissão do mundo exterior, da existência dos objetos fora da nossa consciência e independentemente dela. Os materialistas metafísicos, como já foi dito, são ontologicamente materialistas, mas absolutizam a natureza ou parte dela (o atomismo de Epicuro). Nesse sentido foram apontados indícios de um materialismo às vezes metafísico na Teoria da Educação da Existência e, talvez, por esta ter atingido sua maior expressão tão somente no âmbito da sociedade capitalista burguesa, por exemplo com o movimento da Escola Nova, parece ser a grande tônica de boa parte da produção pedagógica; o materialismo moderno constata a existência real, efetiva e eficaz da consciência e do pensamento. Nega que essa realidade possa ser definida

isoladamente e destacar-se da história humana(social)do organismo humano e da natureza. O mundo humano organizado, o mundo da percepção, os objetos determinados, é o produto do trabalho e não o produto do espírito.

Logo:

- a) o conhecimento supõe: um "objeto" real exterior, penetrado no curso da prática, da ciência e da filosofia;
- b) o ser humano é um "sujeito-objeto" - pensa, mas não se separa de uma existência objetiva e,
- c) há uma interação entre o sujeito e o objeto (LEFEBVRE, 1975).

É em decorrência destes pressupostos dos idealistas e materialistas que Suchodolski (1978), sugere que a antinomia - essência e existência -, só pode resolver-se em condições nas quais a educação e a sociedade sejam concebidas à escala do homem:

[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir esses dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida quotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida (p. 117).

Com Suchodolski, passamos para uma dimensão dialética da clássica oposição epistemológica e das Teorias da Educação (idealismo x materialismo; pedagogia da essência x pedagogia da existência). Temas decorrentes como o desenvolvimento dos indivíduos e a necessidade de adaptá-los à sociedade ou, os interesses individuais e os interesses sociais, tomados como excludentes, não fazem sentido. Há, entretanto, um elemento fundamental nesta ótica de superação das antinomias, ou seja: a realidade futura. É a realidade futura desejada, a realidade futura para além das determinações da sociedade capitalista burguesa que nos aponta uma terceira possibilidade tanto epistemológica quanto

de outra teoria educacional. Claro está que esta tendência se origina no pensamento pedagógico que não admite "[...] que o princípio da adaptação ao presente fosse o princípio capital da educação não como um convite para evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo"(SUCHODOLSKI, 1978, p. 119).

Decorre, portanto, do que acaba de ser exposto, que esta última postura se alicerça na afinidade com a pedagogia da essência, enquanto propõe a construção de um novo homem e, funda-se na pedagogia da existência com a ênfase no homem de hoje e na ação do homem de hoje, como a real oportunidade de construção do futuro.

Concluindo, mais uma vez remeto-me a Suchodolski: “[...] a concepção da 'essência' humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta 'essência'; no entanto, nem toda a 'existência' humana dá necessariamente origem à 'essência' do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamento, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da 'essência' humana”(1978, p. 117).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MANACORDA, M. *A História da Educação*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- MORA, J. F. *Diccionario de Filosofia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971 .
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS⁵⁰

A oportunidade que me é dada para dialogar com os senhores e as senhoras no dia de hoje, viabiliza-me revisitar um tema que em outras oportunidades tenho tangenciado.

Em ocasião mais ou menos recente publiquei um artigo com o título "Pesquisas e ciências humanas no Brasil: soluções e/ou impotências", resultante da minha inserção no III Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) - GT Sergipe (SANFELICE, 2001a).

Naquele trabalho, optei por uma abordagem no interior do debate sobre as ciências humanas hoje, assaltadas pelos ares do que se convencionou denominar de pós-modernidade e a difundida crise de paradigmas. Utilizando-me de um texto de P. Anderson (1999) acompanhei a trajetória do termo pós-modernidade, usual no mundo das artes, mas que somente ganhou estatuto filosófico quando J. F. Lyotard publicou em 1979 sua obra "A condição pós-moderna", relacionando-o com o surgimento de uma sociedade pós-industrial na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica de produção. Esvaia-se assim a credibilidade das narrativas atreladas à Revolução Francesa e ao idealismo alemão, porque a ciência juntava-se ao capital, ao Estado e a verdade ficava reduzida ao desempenho e à eficiência.

P. Anderson argumenta que a própria história daria menos razão a J. F. Lyotard pois a profunda mudança da conjuntura mundial dos anos 80, com a euforia do capitalismo triunfante, a ofensiva ideológica de direita, o colapso do bloco soviético, viabilizou pela primeira vez na história o domínio da mais grandiosa de todas as narrativas: uma história única e absoluta de liberdade e prosperidade, a vitória global do mercado, o

⁵⁰ Publicado em Quaestio. Revista de Estudos em Educação. Ano 05, n. 1. Sorocaba, SP: UNISO, maio de 2003. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio>. Acesso em 28/06/2020.

neoliberalismo. O pós-moderno passou a ser uma sentença contra as ilusões alternativas.

Referindo-se a J. Habermas, autor do discurso "Modernidade - um projeto incompleto" pronunciado em Frankfurt em 1980, P. Anderson vê também ali uma crítica ao projeto iluminista, pois este em parte perdeu o seu rumo. A diferenciação entre ciência, moralidade e arte, com suas próprias normas, verdade justiça e beleza, acabou em especialização esotérica de cada uma delas, sem alcançar e enriquecer o fluxo subjetivo da vida cotidiana e sem penetrar os recursos comuns da comunicação diária.

Havia ainda a menção a F. Jameson, lembrado pela sua conferência proferida em 1982 e na qual apontou cinco pontos essenciais: a) o mais fundamental: o pós-moderno está ancorado em alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital; b) entre os traços da nova subjetividade está a perda de qualquer senso ativo de história, seja como esperança, seja como memória; c) o pós-moderno expandiu-se praticamente à todas as artes e em grande parte do discurso sobre elas; d) as bases sociais e o padrão geopolítico do pós-moderno é o capitalismo avançado que continua sendo uma sociedade de classes, mas nenhuma classe dentro do sistema é a mesma de antes; e) finalmente uma pergunta: qual seria a atitude adequada face à pós-modernidade? Lamentar-se porque seria uma corrupção do moderno? Celebrá-la como uma emancipação? Condená-la de forma moralista?

Pois bem: iniciei esta tentativa de reflexão retomando brevemente aqueles meus escritos porque, em primeiro lugar, sinto-me incapaz de tentar abordar o tema de hoje, sem relacioná-lo de uma forma direta com os embates que povoam as ciências humanas e que atingem em graus diferentes os sujeitos que aí pontificam.

Por falar em sujeitos, lembro-me do extraordinário pensador Álvaro Vieira Pinto, autor de "Ciência e Existência" (1969), que se refere à necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica:

A pesquisa científica constitui um tema a cuja consideração o homem de ciência, em geral, e o pesquisador, em particular, não podem deixar

de se dedicar. Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza de seu trabalho, porque [...] este é constitutivo da sua própria realidade individual.

E Álvaro V. Pinto avança:

A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e de seu mundo [...], se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele pleno significado de indagação em face da realidade natural e social. Uma filosofia da pesquisa científica, que incorporará naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade.

Faço minhas muitas destas ponderações porque no cenário produtivista, quantitativo e burocrático, de uma produção científica que precisa ser medida e com prazos e datas fatais para a permanência dos financiamentos, quando os há, quantos de nós somos capazes de refletir sobre o trabalho de pesquisa que realizamos, sobre seus fundamentos existenciais, seus suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam? Às vezes, parece-me que se tornou totalmente inoportuno o exame dos problemas epistemológicos imbricados em todo e qualquer fazer científico e os pesquisadores, hoje, dispensam até mesmo, na sua formação, o conhecimento da lógica. De qualquer lógica.

Evidentemente esta não é uma situação exclusiva da pesquisa educacional no Brasil. Primeiro porque o quadro é muito semelhante em todas as ciências humanas. Segundo porque este quadro não é local, mas mundial.⁵¹ Temos nossas especificidades! Quer porque estamos buscando nos constituir como uma Área de Conhecimento ou porque estamos no Brasil.

Em outro texto de minha autoria, Pós-Modernidade, Globalização e Educação (SANFELICE 2001b), retornei ao trabalho de P. Anderson, já citado, para observar que ele delineia um quadro para a denominada pós-modernidade, estabelecendo sua base material objetiva na ordem econômica do próprio capital. Pós-modernidade e globalização econômica entrelaçam-se e a primeira é cúmplice da lógica de mercado e a sua identidade é com a direita (política e ideológica). Pós-modernidade é uma cultura da globalização e da ideologia neoliberal. Impõem-se, como se fossem absolutas e daqui em diante eternizadas, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar do relativismo das posturas pós-modernas, é a única grande narrativa que se torna hegemônica. É o fim da história realizada em um capitalismo global triunfante para poucos, ou o fim da história por que ele nos conduz à barbárie?

É neste cenário que as ciências humanas se debatem e por consequência a pesquisa educacional que por não ser unívoca, recebe o aporte da sociologia, da economia, da história, da psicologia, da antropologia, da filosofia etc.

Na Introdução ao livro *Domínios da História*, *Ciro F. Cardoso* (1997) - fez uma objetiva apresentação do que denominou de Paradigma Iluminista (ou moderno) e Paradigma Pós-Moderno.

O primeiro paradigma encontra-se ameaçado em sua hegemonia e contestado nos seus princípios de razão, progresso humano e cientificidade. Suas preocupações essenciais voltavam-

⁵¹ Ver, por exemplo, publicação do Caderno Mais! Folha de S. Paulo, 24 de nov. de 2002, artigo intitulado *Ciência Nova*, cujo teor é um manifesto de 20 especialistas reunidos na Universidade de Stanford.

se para a inteligibilidade, a explicação, a expulsão ou pelo menos a delimitação do irracional, do acaso, do subjetivo e os seus procedimentos eram analíticos, quer das estruturas ou macroestruturas, explicativos, sendo estes alguns dos aspectos centrais de sua racionalidade e sua cientificidade assumida. De modo diferenciado positivistas e marxistas alimentaram-se destas fontes. Para Cardoso, um conjunto de críticas a este paradigma alicerça-se em um semirracionalíssimo (Popper, Chomsky) ou mesmo em um irracionalismo (Nietzsche, Heidegger e, no âmbito da ciência, Kuhn). O desencanto com o progresso leva à contestação da possibilidade de explicação racional do social, do humano que não passaria de uma ilusão cientificista e perniciosa porque em torno dela se constituiria um saber terrorista a serviço do poder e evacuador de outros saberes. E a crítica no plano temático cobra a ausência ou insuficiência de suas preocupações com os indivíduos e a subjetividade. Passam a predominar as afirmações sobre a falta de sentido da história ou sobre a impossibilidade de se construir novas grandes narrativas.

O paradigma pós-moderno, segundo Cardoso, aponta para o particular: não há história, há histórias. Veja-se, por exemplo, na pesquisa educacional como cresce a cada dia a denominada história de vida, ou a biografia de autores.

O segundo ponto deste paradigma é a descrença em valores universais substituído por um certo niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de interpretação (hermenêutica), tornando-se impossível pretender o consenso (Nietzsche, Heidegger, Foucault etc).

Trata-se, pois de uma velha postura filosófica que afirma a impossibilidade de se conhecer a verdade, ou de que não há uma verdade objetiva universal, mas sim e somente verdades subjetivas, ou seja, a verdade de cada um. No limite a ciência do paradigma iluminista passa a ser substituída pelo "eu acho", "eu penso", tornando-se todas as manifestações subjetivas igualmente válidas. Na pesquisa educacional crescem consideravelmente as produções

de autobiografia, até como dissertação ou tese, ou de um modelo que se passou a denominar de auto história. Já me deparei também com textos em que seus autores explicitam não ter comprometimento com a verdade, já que ela está agora totalmente relativizada. Há dissertações e teses que se dedicam a transcrever as memórias de um professor em que o pesquisador destaca o seu papel de provedor do relato, "garantidor" da preservação da memória e não cabendo-lhe mais nenhum papel além deste. O texto escrito será objeto posteriormente da linguística. Crescem também em número as dissertações e teses que trabalham com a representação que um professor(a) ou pequeno grupo deles fazem da escola, da profissão ou algo correlato.

Eu já afirmei que, hoje, no âmbito em que se desenvolve a pesquisa educacional, parece que se tornou inoportuno o debate epistemológico, substituído por um relativismo radical. Como diz Cardoso (1997) "as interpretações são necessariamente múltiplas a respeito de um dado tema; e inexistem formas aceitáveis de escolher entre elas. São todas válidas se satisfizerem aos critérios do autor e daqueles que com ele concordarem". Esta situação lembra-me muito a atuação de boa parte dos grupos de pesquisa instalados hoje nos programas de pós-graduação.

Há um imenso correlato social desta situação que acabo de apontar, pois na globalização econômica e nos princípios do neoliberalismo predomina essencialmente a lógica do individualismo e não é por acaso que na educação fazem sucesso as teorias das competências e no mercado livreiro ganha espaço avassalador a literatura de auto ajuda, bem como a expansão do poder das igrejas sobre o controle do comportamento da população e, também, o poder das redes de comunicação. É um salve-se quem puder, no âmbito da vida, ou no campo da pesquisa educacional, porque tudo se relativizou, inclusive na vida privada, os laços de afetividade.

Outro aspecto decorrente das novas posturas presentes na pesquisa educacional é que a adesão ao paradigma pós-moderno, frequentemente é feita sob o pretexto de que o paradigma iluminista está morto e superado, mas sem que o pesquisador

efetivamente o conheça. Bastaria observar a ausência gritante do estudo dos autores clássicos nos programas da área hoje. Lê-se mais autores que se citam mutuamente do que os clássicos. A pauperização e a irrelevância social dos trabalhos, muitas vezes custeados pelo dinheiro público, chegam cada vez com maior frequência a se aproximar do senso-comum e nem mesmo do núcleo de bom senso que este pode ter. Mas não se tornou modismo a valorização dos diferentes saberes? Todos não são igualmente válidos? Não prevalece a verdade de cada um?

E o rigor metodológico da pesquisa? Por que impor-se a disciplina do método investigativo se tudo pode ser, inter, trans, multidisciplinar e, conseqüentemente, sem disciplina nenhuma?

Enfim, do ponto de vista do cenário presente nas ciências humanas ou sociais, impasses é o que não nos falta na pesquisa educacional, pois do ponto de vista dos paradigmas presentes e conflitantes, com as decorrentes implicações metodológicas para a área, tudo está a exigir de nós um mergulhar profundo nos embates de natureza epistemológica. Mas observemos que os adeptos dos diferentes paradigmas não estão de acordo sobre isto.

Entretanto, retomo a questão já formulada por F. Jameson: qual seria a atitude adequada face à pós-modernidade? Lamentar-se porque seria uma corrupção do moderno? Celebrá-la como uma emancipação? Condená-la de forma moralista?

A resposta formulada pelo autor e que incluí naquele segundo meu artigo aqui já referido (SANFELICE, 2001b) é o seguinte:

A cumplicidade da pós-modernidade com a lógica do mercado e do espetáculo é inequívoca. Mas a sua simples condenação é inútil. A questão não é ética, mas de juízos complexos e ambivalentes de uma perspectiva mais propriamente política e dialética. Uma crítica autêntica da pós-modernidade não pode ser uma recusa ideológica da mesma. Ao contrário, a tarefa dialética seria abrir caminho por meio dela, de forma tão completa que nosso entendimento da época emergisse transformado. Uma compreensão totalizante do novo capitalismo ilimitado - teoria adequada à escala global de suas conexões e disjunções - continua sendo o irrenunciável projeto marxista.

Nada esconde, portanto, a continuidade da sociedade capitalista nos dias de hoje, sejamos iluministas ou pós-modernos. Mas pelo inédito da nova conjuntura, delineada há séculos e bem caracterizada no Manifesto Comunista, Ianni (1997) é levado a afirmar:

O globalismo tanto desafia as nações e as nacionalidades como as mais diversas correntes teóricas das ciências sociais. Todas essas ciências defrontam-se com os desafios do globalismo, pela sua originalidade como objeto de reflexão e pelas urgências de sua interpretação [...]. São tantos e tais os desafios assim gerados que em todo o mundo as ciências sociais buscam e rebuscam conceitos, categorias e interpretações. Acontece que a mesma ruptura histórica que constitui o globalismo revela-se simultaneamente uma ruptura epistemológica.

Penso que o correlato dessa implicação para a pesquisa educacional é, por exemplo, a redefinição imensa que a globalização econômica e a reestruturação do trabalho produtivo, também em nível mundial, vem fazendo hoje da educação. A privatização do ensino, as políticas educacionais, as determinações para a Educação do FMI, do Banco Mundial, do BIRD, da Unesco e outras agências vão dando novos contornos ou novas roupagens ao nosso objeto de estudo. Os novos currículos e seus pressupostos, as novas formas de gestão, o financiamento, os sistemas de avaliação, as finalidades das diferentes modalidades e níveis de ensino, a formação de professores etc., enfim tudo o que constitui-se em nosso objeto de pesquisa e a própria condição material em que a pesquisa é feita, (as bolsas, as áreas consideradas prioritárias, as exigências das Agências para os programas) está vivendo uma profunda ebulição para acomodar-se mais e mais à produtividade e ao império da lógica de mercado.

Os desafios para o fazer científico são exatamente o de instrumentalizar-se teórica e metodologicamente de maneira a poder dar conta desta outra constituição do mesmo objeto, ou seja, a educação. Evidentemente que os que já desacreditaram da possibilidade de fazer ciência, estes não terão tal desafio pela

frente. Não é por acaso que dissertações ou teses venham se aproximando mais da literatura e do jornalismo e nem é por acaso que os espaços editoriais se abram com relativa facilidade a elas. Um tributo à despolitização das consciências e das ações na medida em que nem a literatura e o jornalismo estão necessariamente atrelados aos parâmetros do fazer científico.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CARDOSO, C. E; VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MAIS! Ciência Nova. São Paulo: *Folha de S. Paulo*, 24 nov. 2002.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SANFELICE, J. L. (a). Pesquisas e ciências humanas no Brasil: situações e/ou impotências. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Sorocaba, ano 3, n.1, p.11-15, maio 2001.

SANFELICE, J. L. (b). Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador, UnC, 2001. p. 3-12.

DIALÉTICA E PESQUISA: SEUS EMBASAMENTOS CIENTÍFICO FILOSÓFICOS⁵²

Parece-nos que o tema que aqui está sugerido não pressupõe uma discussão preliminar sobre as diferentes conotações que o termo dialética assumiu historicamente. O fato de se vincular a dialética à pesquisa lança-nos à modernidade ou mais especificamente à nova dialética, ou seja, a dialética hegeliana e a dialética marxista.

Em verdade o tema todo, *Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos* é um tema típico de uma problemática da modernidade. Modernidade instaurada pela vitória da razão sobre a fé e modernidade construída pelo poder do conhecimento científico e filosófico, substitutivos da especulação metafísica.

Digamos que aqui há certo conforto teórico. O tema não sugere um questionamento do estatuto epistemológico da modernidade. Dito de outra maneira: não se espera uma discussão no âmbito da denominada crise dos paradigmas ou dentro do espírito fluído e de relativismo da autoproclamada pós-modernidade. O tema é simplesmente afirmativo.

I

Na medida em que se aceita o recorte acima explicitado, é conveniente lembrar que a referência a uma nova dialética não estabelece uma ruptura da modernidade com o passado próximo ou longínquo. A nova dialética, se assim pode ser chamada, tem dentre seus precursores Heráclito e os neoplatônicos, por exemplo. Por sua vez, a dialética antiga, dos pré-socráticos, dos socráticos (Sócrates, Platão e Aristóteles), dos estoicos (Plotino, Santo Agostinho), da Idade Média e Moderna (Descartes e Kant), continua presente no pensamento, na linguagem e nos registros de dicionários e enciclopédias.

⁵² Publicado na Revista Pesquisa Qualitativa. Ano I, n. 1. São Paulo, Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, 2005. <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq>. Acesso em 29/06/2020.

Dos dialetas antigos, pode-se afirmar que o quê os une é o princípio segundo o qual “dois contrários não podem encontrar-se simultaneamente na mesma coisa”. Daí “a diferença entre a dialética antiga e a nova dialética, pela sua atitude em relação ao princípio da contradição”. Foulquié (1974), em conhecido trabalho, assume uma das possibilidades sugeridas historicamente pelo conceito de dialética para identificá-la com a lógica formal (a antiga dialética) ou a lógica dialética (a nova dialética). Uma transição, segundo o autor, que ocorreu de modo insensível. Nada a opor, desde que estas afirmações estejam suficientemente claras.

Para a dialética antiga, o princípio da contradição é a lei absoluta das coisas como do espírito: uma coisa não pode simultaneamente ser e não ser, e, sempre que o pensamento é levado a afirmar sucessivamente duas proposições que se contradizem, uma delas é evidentemente errada.

Pelo contrário, a nova dialética vê a contradição nas coisas que simultaneamente são e não são e desta contradição faz o *fulcro* essencial da atividade dos seres que, sem ela, seriam inertes. Também não devemos julgar-nos em erro sempre que se é levado a formular proposições contraditórias; sem dúvida será preciso superar esta contradição, mas sem rejeitar nem um nem outro dos membros da alternativa (FOULQUIÉ, 1974, p.40).

Assim posta, a distinção parece ser objetiva, entretanto, há uma questão segunda: se a nova dialética se assenta realmente no pensamento filosófico com as obras de Hegel e Marx, por se utilizarem de uma lógica da contradição, as bases do pensamento idealista de um e os alicerces do pensamento materialista de outro vão constituir substantivas diferenças. Ao mesmo tempo, a identidade entre dialética e lógica é muito problemática, pois, em verdade a lógica é apenas um dos constitutivos da dialética, em especial no pensamento materialista histórico-dialético.

Vamos, na medida do possível, tentar acercar-nos destas questões, cientes de que estamos mergulhando num universo muito complexo, uma vez que no âmbito do pensamento marxista,

possivelmente este seja um dos tópicos mais controversos. Sempre se indaga, por exemplo, qual é, a dívida de Marx para com Hegel? É também o mesmo tópico o grande responsável pelas perguntas em torno do sentido em que o marxismo se propõe ser uma ciência.

Em síntese, antes mesmo de verificarmos os desdobramentos decorrentes, pode-se estabelecer o seguinte:

A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética *epistemológica*; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um ou a totalidade da realidade: a dialética *ontológica*; e (c) o movimento da história: dialética *relacional*. (BOTTOMORE, 1997, p.101).

A tentativa de explicitarmos estes componentes acima sintetizados nos leva inicialmente a uma necessária referência à dialética hegeliana entendida tanto como um processo lógico, quanto como o motor desse processo. Partindo do seu princípio idealista (o espírito absoluto), Hegel assume a concepção de dialética como *razão* e como *processo*: o *processo de razão* que se autogera, auto diferencia e se auto particulariza. Daí o espírito absoluto hegeliano se constituir em processo lógico ou *dialético* “que se realiza pela própria alienação e estabelece sua unidade consigo mesmo reconhecendo essa alienação como nada mais que sua própria livre expressão ou manifestação; e que se recapitula e se completa no próprio Sistema Hegeliano” (BOTTOMORE, 1997, p.102).

O motor de todo esse processo é a dialética, no sentido mais restrito, e que se constitui na compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo no negativo. Observa-se, por este método, “o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas, como um todo” (BOTTOMORE, 1992, p.102). Princípios como o de *superação* e *tensão* são fundamentais. O primeiro porque indica que toda evolução resulta de uma fase anterior menos desenvolvida e o segundo porque estabelece que entre qualquer forma e o que ela é, também, há o vir a ser.

É bastante conhecida a interlocução que Marx faz, em diferentes momentos e em diferentes obras, com o pensamento de Hegel e em especial com a dialética hegeliana. Sua posição, evidentemente é sempre crítica em decorrência do seu princípio materialista enquanto que o princípio de Hegel é idealista. Marx sempre atacou a filosofia dita especulativa, como tal. Mas, no que diz respeito à dialética hegeliana, suas posições precisam ser mais aclaradas porque ele não lança fora a criança que se lava na bacia juntamente com a água do banho.

Em carta a Kugelmann, de 06 de março de 1868, Marx refere-se à Dühring e afirma:

Sabe muito bem que meu método de desenvolvimento não é hegeliano, uma vez que sou materialista e Hegel é idealista. A dialética de Hegel é a forma ~~básica~~ de toda dialética, mas somente depois que ela foi extirpada de sua forma mística, e isto é precisamente o que distingue meu método (MARX, 1974, p.214).

Embora a citação abaixo seja um tanto longa, prefiro sacrificar o estilo e fazê-la, porque a considero de límpida clareza. Trata-se de uma passagem “Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital”:

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento, que ele converte, inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem. Critiquei o aspecto mistificador da dialética hegeliana há cerca de 30 anos, quando ainda se achava em moda. Na época em que eu escrevia o primeiro tomo de O Capital os epígonos enfadonhos, pretensiosos e medíocres, hoje catedráticos na Alemanha culta, divertiam-se em falar de Hegel [...] tratando-o de ‘cão morto’. Por isso declarei-me abertamente discípulo daquele grande pensador e inclusive, em algumas passagens do capítulo sobre a teoria do valor, cheguei a usar com prazer a sua forma peculiar de expressão. A mistificação sofrida

pela dialética nas mãos de Hegel não anula de modo algum o fato de ter sido ele o primeiro a expor, em toda a sua amplitude e com toda consciência, as formas gerais do seu movimento. Em Hegel a dialética anda de cabeça para baixo. É preciso colocá-la sobre os pés para descobrir o núcleo racional encoberto sob a envoltura mística. Em sua forma mistificada, a dialética pôs-se em moda na Alemanha porque parecia glorificar as coisas existentes. Para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, o seu aspecto racional é um escândalo e uma abominação, uma vez que na concepção positiva das coisas existentes inclui a concepção de sua negação fatal, de sua destruição necessária; uma vez que, concebendo cada forma chegada a ser, no fluir do movimento, enfoca também o seu aspecto de transitoriedade, não se deixa submeter a nada, é essencialmente crítica e revolucionária (MARX, 1976, p.15-16).

Em carta a Engels, de 14 de janeiro de 1858, Marx declara ainda que, “se conseguisse tempo para tal trabalho, gostaria muitíssimo de tornar acessível à inteligência humana comum, em umas tantas páginas, o que é *racional* no método que descobriu Hegel, mas que ao mesmo tempo está envolto em misticismo” (MARX, 1973, p.21). É sabido que Marx não realizou este seu desejo, mas as várias indicações acima apontadas são suficientes para se afirmar que em Marx há uma dívida para com Hegel, reconhecida por ele mesmo, mas que não reduz suas críticas quando contrapõe “à ontologia idealista absoluta, à epistemologia racionalista especulativa e à sociologia idealista substantiva, uma concepção dos universais como propriedades das coisas particulares, do conhecimento como irreduzivelmente empírico e da sociedade civil (mais tarde dos modos de produção) como fundamento do Estado” (BOTTOMORE, 1997, p.102).

De outro modo, como já dito, Marx não só não explicitou, como desejava, o que há de racional no método que descobriu Hegel, como, também, não escreveu sobre sua concepção de dialética, conforme anunciara ter um projeto, em dezembro de 1825, numa carta a Joseph Dietzgen (Konder, 1981, p.50). Abriu-se, então, um imenso campo de debates acerca do que é a dialética no âmbito não só da obra de Marx, mas em todo o pensamento materialista histórico dialético.

Conhecemos a contribuição de Engels (1976, p.34) para com o esclarecimento parcial da questão, pela sua insistência em abordar a natureza geral da dialética como ciência:

As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas essas fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas, principalmente, a três: 1) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) A lei da interpenetração dos contrários; 3) A lei da negação da negação.

Engels, tanto quanto Marx, reconhece que é no pensamento de Hegel que se encontram estes elementos descritivos sobre o conceito de dialética e do mesmo modo acompanha as críticas que eram feitas ao a priori idealista. Lênin (s/d, p.19) é enfático quando indica que Marx e Engels viam na dialética de Hegel, “a mais vasta, a mais rica e a mais profunda doutrina da evolução, uma imensa aquisição da filosofia clássica alemã. Qualquer outro enunciado do princípio do desenvolvimento, da evolução lhes parecia unilateral, pobre, deformante e mutilante da marcha da evolução (muitas vezes marcada por saltos, catástrofes, revoluções) na natureza e na sociedade”. Citando Marx e Engels, Lênin vai tecendo ideias fundamentais acerca da dialética marxista, pois nela o mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas sim como um processo de complexos nos quais as coisas e os seus reflexos intelectuais em nossos cérebros, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. E é esta a razão pela qual esta dialética não está reduzida à lógica e nem a um método de investigação.

Entretanto, e já antecipando o anúncio de uma outra questão a ser abordada adiante, o reconhecimento filosófico desta ideia tão fundamental não corresponde necessariamente a uma capacidade de aplicá-la a cada domínio submetido à investigação.

A conclusão a que chega Lênin (s/d) é a de que para Marx, a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Nela, contraditoriamente, a

permanência é o devir das coisas e dos conceitos refletidos no pensamento. É necessário destacar que isto não exclui a lógica formal, mas a incorpora por superação.

Ainda mais: “[...] a dialética compreende o que hoje se chama teoria do conhecimento ou gnosiologia, que deve igualmente considerar o seu objeto do ponto de vista histórico, estudando e generalizando a origem e o desenvolvimento do conhecimento, a passagem da ignorância ao conhecimento” (LENIN, s/d, p.20).

Stálin esforçou-se em demonstrar a oposição entre a dialética marxista e a metafísica, leia-se lógica formal, não antes de ter explicitado suas diferentes conotações históricas, utilizando-se de Marx e Engels.

Stálin (s/d. p.15) pontuou:

a) Ao contrário da metafísica, a dialética olha a natureza não como uma acumulação acidental de objetos, de fenômenos separados uns dos outros, isolados, e independentes uns dos outros, mas como um todo unido, coerente, em que os objetos, os fenômenos, estão ligados organicamente entre eles, dependem uns dos outros e condicionam-se reciprocamente [...].

b) Ao contrário da metafísica, a dialética olha a natureza, não como um estado de repouso e de imobilidade, de estagnação e de imutabilidade, mas como um estado de movimento e transformação perpétuos, de renovação e desenvolvimento incessantes, em que sempre nasce e desenvolve-se qualquer coisa, desagrega-se e desaparece qualquer coisa [...].

c) Contrariamente à metafísica, a dialética considera o processo de desenvolvimento, não como um simples processo de crescimento, em que as mudanças quantitativas não têm como resultado mudanças quantitativas, mas como um desenvolvimento que passa das mudanças quantitativas e latentes a mudanças evidentes e radicais, a mudanças qualitativas [...].

d) Ao contrário da metafísica, a dialética parte do princípio que os objetos e os fenômenos da natureza encerram contradições internas, pois todos eles têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro, todos eles têm elementos que desaparecem ou que se desenvolvem [...].

Em Notas críticas sobre uma tentativa de ‘Ensaio popular’ de sociologia, referência ao livro de N. Bukharin, *A teoria do materialismo histórico* – Manual popular de sociologia marxista, publicado pela primeira vez em Moscou, em 1921, Gramsci (1981) critica o autor por não ter feito qualquer tratamento da dialética e considera esta atitude um verdadeiro absurdo. Segundo Gramsci esta ausência decorre de uma visão equivocada de N. Bukharin sobre a filosofia da práxis, denominação esta sob a qual Gramsci incorpora o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. N. Bukharin teria cindido a filosofia da práxis em uma teoria da história e da política, entendida como sociologia sob a ótica positivista e uma filosofia propriamente dita, que seria o materialismo filosófico, mas metafísico, mecânico, vulgar. Não se compreende então a importância da dialética que:

De doutrina do conhecimento e substância medular da historiografia e da ciência política, é degradada a uma subespécie de lógica formal, a uma escolástica elementar. A função e o significado da dialética só podem ser concebidos em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da *práxis* é concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicional, expressões das velhas sociedades. Se a filosofia da *práxis* não é pensada senão como sendo subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa (...)

Sente-se que a dialética é algo muito árduo e difícil, na medida em que o pensar dialeticamente vai de encontro ao vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como sua expressão (GRAMSCI, 1981, p.159).

Percebe-se ainda que em trabalho eminentemente filosófico de Mao Tse Tung, sua preocupação centrou-se em explicitar longamente o princípio de contradição da dialética, ou seja, o princípio da unidade dos contrários porque, apoiando-se em Lenin, considera que a dialética é o estudo da contradição na essência mesma dos objetos. Mao Tse Tung

caminha pelas concepções idealistas e materialistas, aponta para a universalidade da categoria contradição que se explicitou filosoficamente com as contribuições de Hegel, Marx, Engels e Lênin, aborda a contradição enquanto particularidade universal, esclarece o que é uma contradição principal e o principal de uma contradição, aprofunda a análise da luta travada entre os contrários na sua identidade, bem como sobre o papel do antagonismo na contradição. Coerentemente com seus pressupostos e fontes conclui: *“A lei da contradição nas coisas, isto é, a lei da unidade dos contrários, é a lei fundamental da natureza e da sociedade e, por consequência, também a lei fundamental do pensamento”* (MAO TSE TUNG, 1974, p.368).

Podemos então concluir este tópico com algumas considerações relacionadas entre si:

a) a base filosófica da dialética percorre um imenso caminho do próprio pensamento filosófico: de Heráclito a Hegel e de Hegel para todo o pensamento marxista que historicamente explícita uma nova dialética, ou seja, a dialética fundada no materialismo histórico.

b) De uma dialética que significou a arte do discurso, ou que genericamente se restringiu à lógica, referida acima como sendo a antiga dialética, caminhou-se para uma dialética que incorporando e superando seu próprio passado, projeta-se como uma concepção da natureza, da história e do pensamento, uma vez que eles mesmos se constituem dialeticamente. Na síntese que antecipamos, apontávamos para uma dialética epistemológica, uma dialética ontológica e uma dialética relacional. Ou seja, a dialética do conhecimento como expressão do modo de ser dialético das coisas e da dialética da história.

c) Deparamo-nos com um esclarecimento magistral:

A lógica não pode ser concebida apenas como ciência da forma do pensamento, separada de qualquer conteúdo; com efeito, a forma do pensamento é já conduzida além de si mesma e não pode se conservar pura (puramente formal) [...] Para Lênin, como para Hegel, o conceito se desenvolve superando as oposições da forma e do conteúdo, do teórico e do prático, do subjetivo e do objetivo, do “para si” e do “em si” [...]. O método não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. Portanto,

o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é “o próprio conteúdo”, o movimento dialético que este tem em si, que o impele para frente, incluída a forma. A lógica dialética acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos desenvolvimentos, da ‘ligação interna e necessária’ das partes no todo... Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou ‘síntese’) se existir *movimento*, e que só há movimento se existir processo histórico: *história*. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento! [...]. A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não) (LEFEBVRE, 1975, p.21).

II

Engels, ao abordar procedimentos adotados por um pensamento metafísico, é generosamente didático. Esclarece que para o metafísico tudo é objeto de uma investigação isolada, analisado sequencialmente e tomado de forma fixa.

É um pensar por antíteses e sem meio termo: sim, sim; não, não. Uma coisa existe ou não existe e não pode ser ela e outra ao mesmo tempo. Excluem-se o positivo e o negativo e a causa e o efeito opõem-se de modo rígido. Mas este é o método de pensar do senso comum que pode até mesmo ser necessário dependendo dos objetos de que trata ou do estágio do conhecimento que se tem deles. Mas, para, além disso, é um pensamento que se torna unilateral, limitado, abstrato. Preocupado com a existência dos seres, não vê suas origens e suas mortes. “Obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque”.

O que distingue a dialética da metafísica é a sua apreensão das coisas e os seus reflexos conceituais nas suas conexões, no seu encadeamento, na sua dinâmica, no seu nascimento e morte (Engels, 1974).

Mas a questão não respondida ou não abordada no item anterior é aquela que indaga sobre o modo pelo qual o materialismo histórico-dialético, ou mais precisamente o marxismo, se propõe a ser uma ciência.

Se o pensamento dialético resulta da representação da dialética dos seres e da história na consciência dos homens, esta é a chave principal da resposta, mesmo que isto signifique resquícios de uma antiquíssima epistemologia. Mas já insinuamos o tributo de Marx e Engels ao pensamento filosófico grego, bem como à dialética hegeliana, e, neste caso específico, Marx opera numa concepção eminentemente aristotélica. A diferença que se estabelecerá é quanto ao critério de verdade que não se realizará na consciência solitária do sujeito, mas sim na prática social. O sujeito, por sua vez, não é um espelho do real, mas um sujeito ativo e rico em determinações.

O pensamento marxiano, em especial, alcança um conjunto de categorias ontológicas que permitem a reprodução ideal do movimento real da história. As duas grandes descobertas que Engels (1974) atribui a Marx, a concepção materialista da história e a revolução do segredo da produção capitalista através da mais valia, respondem parcialmente à nossa questão uma vez que a conclusão de Engels é que graças a isto o materialismo se tornou uma ciência. Dito de outra maneira: Marx dispôs de condições históricas que lhe viabilizaram reproduzir de forma adequada no nível da consciência, do conhecimento do real, as condições objetivas tanto da natureza quanto da sociedade em que vivia, ou seja, superar o idealismo e compreender o cerne do funcionamento da sociedade capitalista do século XIX. Um plano filosófico constituído pela reflexão sobre a realidade que cumpre a exigência de apoderar-se, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior.

A pergunta que nos persegue, leva-nos a uma constatação de plausibilidade contemporânea: a obra marxiana é filosófica, política, sociológica, econômica ou o quê? Não é relevante uma resposta centrada em alguma preferência, pois, na medida em que a obra marxiana é consequente com uma postura dialética epistemológica, ontológica e relacional, as partes, independente do seu prisma de abordagem, sempre se relacionam com o todo. Questões de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, ficam absolutamente sem sentido perante a obra marxiana. Trata-se, simplesmente, mas isto é muito complexo, de fazer a ciência da história. Novos paradigmas, novos objetos, novas fontes, novas

abordagens, são questões pífias, pois em geral ignoram, cancelam da história, da filosofia e da ciência, as contribuições advindas do século XIX como um todo, e, em especial, a contribuição marxiana.

A obra marxiana prega um tributo consciente e crítico ao passado filosófico e científico, mas os novidadeiros de hoje parecem não ter um “antes” de si mesmos. “O menino acha Foucault a inauguração do mundo, mas ele nunca leu Nietzsche. Evidente, é um problema” (NETTO, 1998, p.51).

Os fundamentos científicos da dialética esgotam-se, portanto, nas considerações intrínsecas à própria dialética uma vez que como expressão na consciência do próprio real e das suas condições mutáveis, contraditórias, antagônicas, simples e complexas, dentre outras, quando realizada de forma adequada, e não como falsa consciência, é conhecimento, ou seja, o produto buscado por toda e qualquer ciência, embora só tenhamos, de fato, a ciência da história.

Mas, o que é a ciência? “A ciência é uma criação do homem, que descobre a possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que é real objetivamente” (PINTO,1969, p.76).

III

O que garante o êxito da pesquisa, da investigação é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. E é evidente que essa riqueza do pesquisador implica o conhecimento de vários modelos e padrões analíticos e ele tem que trabalhar segundo as suas opções que devem ser explicitadas.

(...) nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental (NETTO, 1998, p.52).

Já mencionamos a ideia de que o conhecimento da dialética em sua abrangência, como indicamos, não garante a sua utilização ou mesmo a adesão a ela, quando partimos para o mundo da investigação. Também pode ocorrer que, apesar dos nossos esforços,

de assumirmos a postura dialética, não tenhamos grandes sucessos nos produtos de nossas pesquisas.

Em O Livro Vermelho de Mao Tse Tung (1972, p. 227 e sg.), encontramos algumas recomendações muito esclarecedoras, no capítulo Métodos de pensamento e de trabalho:

Frequentemente, para se chegar a um conhecimento correto, torna-se necessário repetir muitas vezes o processo que vai da matéria ao espírito e do espírito à matéria, quer dizer, da prática ao conhecimento e do conhecimento à prática.

Mao Tse Tung está pressupondo a relação teoria e prática, mas, tendo realizado, antes deste anúncio, todo um esclarecimento acerca do critério do conhecimento verdadeiro no âmbito do pensamento marxista, ou seja, a prática social.

Todo aquele que quiser conhecer uma coisa ou fenômeno não poderá consegui-lo sem pôr-se em contato com essa coisa ou fenômeno, isto é, sem viver (entregar-se à prática) no seu próprio seio [...]. Se se desejar adquirir conhecimentos há que tomar parte na prática que transforma a realidade (id., ibid.).

Além da relação da teoria com a prática, Mao Tse Tung está atento à questão da origem do conhecimento, que os marxistas, indicam estar, essencialmente na experiência empírica.

Todos sabem, que sempre que se faz alguma coisa, é impossível conhecer as leis que a regem, saber como realizá-la e levá-la a bom fim, se não se lhe compreendem as condições, o caráter e os laços com as outras coisas. [...] O materialismo e a dialética exigem esforços, o seu fundamento é a realidade objetiva e submeter-se ao controle dela. Se não se fazem esforços, corre-se o risco de cair no idealismo e na metafísica (id., ibid.).

Mao Tse Tung atenta tanto para a necessidade de se conhecer “a própria coisa”, a sua relação com as outras coisas, bem como para o fato, sempre reiterado de que a determinação vem da realidade objetiva. Um vacilo e voltamos ao idealismo.

Quando analisamos uma coisa, devemos atender à sua essência, considerando as aparências apenas como o guia que nos leva até a porta. Uma vez transposta essa porta, há que apreender a essência da coisa. Eis o único método de análise seguro e científico (id., ibid.).

Talvez esta seja a forma mais singela de se traduzir à hermética linguagem de Marx (1972) quando expõe seu Método da Economia Política. O real, o imediatamente dado faz parte de uma manifestação das aparências. O pesquisador necessita caminhar das aparências fenomênicas para a essência da coisa, para a coisa em si. O pressuposto dialético epistemológico é que o em si das coisas é atingível. Buscamos, então, a verdade, o conhecimento, porque consideramos possível alcançá-los. É esta, dentre outras, uma das razões que move os pesquisadores.

Na sequência, o pensador chinês realiza uma exposição de algumas das chamadas categorias da dialética, como a alertar a que se deve estar atento, tanto no nível do pensamento quanto na observação do real, bem como na prática política, para que não se caia em simplismos, em afirmações absolutizadas, em conclusões que não evidenciam aspectos essenciais e unívocos. Critica quem vê a árvore e perde a dimensão da floresta para, lembrando Lênin, apontar que ser superficial é não ter em conta as características da contradição no conjunto e em cada um de seus aspectos. A unilateralidade e a superficialidade das abordagens, desconhecendo as ligações mútuas e as leis internas das coisas, é subjetivismo.

Embora nosso desejo ao longo deste texto tenha sido o de não reduzir a dialética a um método de pesquisa, é possível dizer que pesquisas que se orientam pela dialética, tomada em seu sentido amplo, buscam contemplar o melhor possível uma análise objetiva do objeto estudado, após explorá-lo exaustivamente. Tenta-se apreender o conjunto das conexões internas da coisa e isto é possível com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Não menos importante é a apreensão dos aspectos e momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e como unidade de

contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação.

Um segundo aspecto fundamental é o da relação da parte (o objeto em estudo) com o todo, não um todo infinito para o pesquisador, mas um todo, tomado tanto quanto necessário, para o melhor conhecimento do objeto. Quais são as relações da parte com o todo?

Quer se saber, sobre o objeto, qual é o seu movimento? Aprofundar-se no seu conhecimento é um caminhar do fenômeno à essência e esta é uma possibilidade ao infinito. Sem explicitar o movimento e as contradições, pouco se faz.

O pensamento precisa sempre estar aberto à própria coisa que num claro-escuro, mostra-se e se esconde. Mas sabemos que este pensamento, de um sujeito pesquisador, sempre será um pensamento situado, terá o seu mirante de onde olha e este lhe dá o seu alcance e o seu limite. Mirantes teóricos mais elevados viabilizam um olhar sobre horizontes mais distantes.

IV

Quero crer que o conjunto das questões anteriores, diz pouco a uma boa parcela das tendências atuais da pesquisa em ciências humanas, assentadas sob o rótulo dos novos paradigmas, embora nada nesta área seja muito novo. Mas, evidentemente, se o modelo de fazer pesquisa científica de modo racional é rechaçado e substituído por uma supremacia subjetivista ou de relativismo da verdade, a verdade de cada um, sem que o pesquisador tenha nem mesmo uma formação que lhe permita um domínio da lógica formal, da lógica dialética hegeliana ou da lógica dialética marxiana, ou de qualquer lógica (basta verificar o que vem ocorrendo na maioria de nossos cursos de pós-graduação da área), então, realmente a retomada dos clássicos, é uma atitude pré-histórica.

Fiz, propositadamente, uma referência sistemática a autores clássicos e, quase sempre aos textos mais acessíveis, porque não vejo hoje, na imensidão das dissertações e teses produzidas na área, a

preocupação, por exemplo, de se discutir a dialética no âmbito do pensamento filosófico que a explicitou historicamente. Há exceções, mas via de regra o que temos são círculos fechados de pesquisa nos quais seus membros se autorreferenciam e isto parece ser o suficiente para referendar o valor dos trabalhos. Sem dizer do controle hegemônico que certos grupos adquirem nas instituições ou entidades onde passam a sinalizar o que é bom ou ruim na pesquisa, ou se se deve fazer pesquisa segundo modelos da modernidade ou da pós-modernidade, seja lá o que se entender sobre isto. Há um abandono generalizado do contato com os pensadores clássicos, porque já nos cursos de graduação o aluno é informado de que eles estão superados (SANFELICE, 2001; 2003).

Desconfio que boa parte dos trabalhos que se dizem dialéticos, nem mesmo estabelecem a diferenciação entre as bases idealistas da dialética hegeliana e a dialética ontológica, epistemológica e relacional marxiana, de bases materialista. Com exceções, ainda bem que as há, parte da produção não se afasta do senso comum, porque fomos abdicando do entendimento que um dia tivemos que ao término de uma pesquisa científica não só o pesquisador-cientista necessita saber mais do que sabia ao começá-la, mas porque este mais suscita um novo volume de indagações e impõe a exigência de um novo e maior conhecimento. Temos que “entender o ato investigador como choque de um sujeito indagador, movido por finalidades subjetivas e dotado de instrumentos objetivos, contra uma realidade que lhe opõe resistência, cuja superação constitui para ele uma necessidade vital, uma natureza que o desafia a que a domine, e lhe cria curiosidade e interesses, a que não pode fugir” (PINTO, 1969, p.456). Entenda-se, as finalidades subjetivas como sendo determinadas objetivamente. Com mais ênfase ainda, o mesmo autor, certamente alicerçado na tese marxiana de que “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente, trata-se, porém, de modificá-lo” (MARX, 1975), aponta que a pesquisa científica consiste em um esforço de transformação do mundo para que ele fique mais adequado aos interesses dos seres humanos. É uma transformação de caráter existencial e a base de toda a ciência é a contradição dos homens com a natureza. Não é por

acaso que o pensamento marxista sempre proclamou de que lugar histórico, social, político e com que interesses, deseja a mudança da ordem ou desordem estabelecida. É uma questão de coerência.

Finalmente, se podemos entender que a pesquisa científica tem por distintivo e original a criação do novo e a substituição do velho no processo de conhecimento, mesmo que este novo se origine no interior do velho, então podemos concluir com o autor em pauta que:

Definimos a pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho, cabe indagar em que consiste. A resposta anuncia-se assim: consiste em *conhecer* o mundo no qual o homem atua. O segundo aspecto da definição resume-se em que, sendo ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social. Em virtude do conhecimento resultante desta variedade particular do trabalho, criam-se simultaneamente produtos ideais e bens materiais, uns e outros em ação recíproca. Em terceiro lugar, a definição exposta implica que o trabalho de pesquisa científica se faz sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer (PINTO, 1963, p.456).

Permanecem em pauta inúmeras questões, pois dada a centralidade da categoria trabalho na obra marxiana, e tendo em vista a última citação, caberia aqui uma incursão reflexiva não só no universo da dialética do trabalho em geral, bem como na dialética da produção do trabalho científico em uma sociedade de classes. Não faremos isto, embora reconheçamos que seria importante.

Não menos relevante seria a oportuna e sempre presente indagação acerca do estatuto das próprias ciências humanas. De onde vem ou articula-se esta dita *crise*?

Quanto ao próprio sujeito pesquisador, no que diz respeito aos seus condicionantes histórico-sociais e às condições materiais e objetivas em que realiza suas pesquisas, um universo imenso de indagações se delinea, mas também não caminharemos por ele.

Resta-nos dizer que dialeticamente, todos estes temas – questões – problemas relacionam-se e que nossa opção, por termos privilegiado a

dialética de bases materialista e histórica, marxiana e marxista, decorre do fato dela se constituir em poderosa ontologia, em forte epistemologia que nos facilitam compreender e explicar as relações substantivas que os homens estabelecem com a natureza e consigo mesmos, através de toda a história. Estamos convencidos disto, pois a dialética materialista histórica é uma postura, um método e uma *práxis*.

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 1997.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1976.

_____. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Lisboa. Editorial Estampa: 1974.

FOULQUIÉ, P. *A dialética*. (S.L). Publicações Europa-América: 1974.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira: 1981.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo. Brasiliense: 1981.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira: 1975.

LENIN, V. I. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*. São Paulo. Global Editora: (s.d.)

MARX, C. e ENGELS, F. *Correspondência*. Buenos Aires. Editorial Cartago: 1973.

MARX, K. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1974.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo. Martins Fontes: 1977.

MARX, K. e ENGELS, F. *Textos (1)*. São Paulo. Edições Sociais: 1975.

_____. *Textos (2)*. São Paulo. Edições Sociais: 1976.

NETTO, José P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. *História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual*. Campinas. Autores Associados: HISTEDBR: 1998.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1969.

SANFELICE, J. L. Pesquisa e ciências humanas no Brasil: soluções e/ou impotências? *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Sorocaba. Uniso: ano 3, no 1; 2001, pp. 11-15.

SANFELICE, J.L. A pesquisa educacional no Brasil: impasses e desafios. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Sorocaba. Uniso: ano 5, no 1; 2003, pp. 09-15.

STALIN, J. *Materialismo dialético e materialismo histórico*. São Paulo. Global Editora: (s.d.).

TSE TUNG, Mao. *O livro vermelho*. São Paulo. Global Editora: 1972.

_____. *Obras Escogidas de Mao Tse Tung*. Madrid. Editorial Fundamentos: 1974.

5. NEOLIBERALISMO, INCLUSÃO E ESCOLA PÚBLICA

ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA PARA TODOS: INCLUSIVE PARA OS “DEFICIENTES MENTAIS”⁵³

Tomando-se como ponto de partida uma ótica histórica, podemos afirmar que as práticas da educação formal exercidas através dos tempos e nas diferentes sociedades nem sempre foram consequentes com os discursos e/ou teorias do pensamento pedagógico que as acompanharam. Esta constatação, entretanto, não é necessariamente reveladora de contradições fundamentais. O universo dos discursos e/ou das teorias do pensamento pedagógico mais ou menos democrático pode se constituir em mascarador coerente, por exemplo, de uma prática social educativa estruturalmente tendente à discriminação. O discurso universalizado muitas vezes escamoteia uma concepção restrita de democracia ou uma prática social de exploração uma vez que ele não é a representação conceitual e a expressão verbal límpidas dessa mesma prática social.

Uma ótica histórica exige, portanto, a compreensão crítica da prática social efetiva de cada sociedade e não apenas do seu discurso hegemônico. De certa forma, é a sua prática que a define como mais ou menos democrática e não o seu discurso. O mesmo seria válido para uma abordagem das práticas da educação formal que necessitariam de uma análise enquanto práticas efetivas exercidas e não somente do seu corpo de discurso e/ou teorias.

É evidente, entretanto, que não alimentamos nenhum desprezo pelos discursos e/ou pelas teorias. Sabemos que eles,

⁵³ Publicado nos Cadernos CEDES, n. 23, 1989. <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/320>. Acesso em 16/08/2020.

mesmo quando mascaradores do real, inclusive por isso mesmo, acabam sendo reveladores do fenômeno que visam ocultar. Também não estamos considerando, é claro, outras funções sociais dos discursos e/ou das teorias, mas que não é o caso apresentar.

A nossa preocupação nesse momento é afirmar, por exemplo, que não há discurso liberal burguês, defensor da escola pública, laica, gratuita, única, que, apesar de seus esforços teóricos, resista face à análise mais crítica da prática educacional formal, nem sempre pública, gratuita, laica, ou única das sociedades capitalistas atuais.

Não podemos negar que a educação formal elementar vem se universalizando. As diferenças do ritmo dessa universalização nos diversos países ou nas distintas regiões de um mesmo país são notórias. Da mesma forma, são perceptíveis a universalização que ocorre nos limites das necessidades e dos interesses hegemônicos da burguesia e a universalização que as forças sociais antagônicas conquistam pela sua mobilização e luta.

O retrospecto histórico do processo gradativo da universalização da educação formal elementar é suficiente para demonstrar que o mesmo vem se realizando pela incorporação quantitativa paulatina dos diferentes segmentos sociais ao processo educativo. No contexto das sociedades modernas que viviam a revolução burguesa e a reforma religiosa protestante intimamente ligada a ela, presenciamos o início da incorporação da clientela feminina à educação formal. É apenas um exemplo de como a educação formal pública moderna e contemporânea foi se abrindo, por necessidade de uns ou conquistas de outros, a diferentes segmentos sociais ou distintas clientelas.

A universalização da educação formal veio também acompanhada de uma redefinição dos objetivos da educação que, na medida em que eram proclamados, levavam a reformas curriculares da organização da escola, de supressão ou inclusão de conteúdos. Da formação de quadros para a Igreja Católica, evoluiu-se para o atendimento da necessidade de formar também o súdito para o Estado. Já com o Estado burguês em construção, universalizou-se o discurso de “Liberdade, Igualdade e

Fraternidade", ao mesmo tempo em que se afirmou que a educação teria por responsabilidade a formação do cidadão.

A necessidade de uns e/ou as conquistas de outros, bem como os novos objetivos que a educação formal passou a cumprir – como, por exemplo, o ideológico - fez com que a educação formal, tradicionalmente de acesso somente das elites, passasse aos poucos a ser uma possibilidade também às camadas médias e às próprias classes trabalhadoras.

A expansão quantitativa da educação formal, responsável pela inclusão nas instituições escolares de clientelas antes marginalizadas, foi sem dúvida um avanço histórico. Avanço histórico na medida em que constatamos que as redes físicas de escolas públicas e os sistemas nacionais de ensino vão se tornando uma realidade. As escolas públicas, aos poucos, chegam aos mais distantes lugares, embora sob muitos aspectos não possam ser qualitativamente muito apreciadas. É evidente que, ao mesmo tempo em que as diferentes clientelas se fizerem mais perceptíveis no interior dessa escolaridade, vão se revelar também os mecanismos de seletividade que estão acompanhando a expansão quantitativa da educação formal: evasão escolar, repetência, pauperização dos conteúdos e relações pedagógicas não muito democráticas são alguns exemplos.

Podemos hoje afirmar que a expansão quantitativa da educação formal revelou a "crise da escola". Não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas sim no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientelas distintas. A democratização do acesso à educação formal não se converteu também em uma conquista imediata da escolarização efetiva.

Face ao novo quadro - acesso à educação formal e discriminação no interior da escola – surgiram, nos últimos tempos, propostas que reivindicam escolas e procedimentos distintos, por exemplo, quanto à organização e métodos, para o atendimento das clientelas socioculturalmente diferentes. O argumento que se utiliza é que a escola e os educadores necessitam estar

sensibilizados e instrumentalizados para, no ponto de partida da ação pedagógica, assumirem as condições de que a clientela escolar é portadora. Trata-se do reconhecimento das características reais de que cada clientela escolar é portadora para, a partir daí, iniciar o processo educativo. Diferentes procedimentos, portanto, no início da ação pedagógica, mas que tanto quanto possível estariam destinados a levar, ao longo do processo pedagógico, a resultados de aprendizagem semelhantes e próximos entre si.

II

O quadro esboçado acima constitui-se para nós em referencial para a reflexão sobre o tema proposto.

Em primeiro lugar, consideramos que não haveria nenhuma razão histórica, senão as mesmas que sempre foram utilizadas contra discriminados – mulheres, negros, índios, classes proletárias – para justificar a exclusão da clientela “deficientes mentais” do sistema escolar público e da educação formal. Afinal de contas, a educação formal institucionalizada sob a responsabilidade do Estado burguês pautou-se pelo atendimento das necessidades e dos interesses burgueses. Se a educação formal consegue ser mais do que isso, não é por concessão da classe dominante, mas por um processo de luta das outras classes ou segmentos sociais. Portanto, tanto quanto foi assim nos demais casos, parece-nos que também o será em relação à incorporação da clientela “deficiente mental” pela rede pública de ensino. Esta incorporação fará parte de uma nova conquista histórica a caminho da própria democratização da instituição escolar. Trata-se de converter em prática social o discurso que apregoa escola pública e gratuita para todos. Trata-se de obter um avanço histórico no qual a educação formal se democratiza, capacitando-se a receber no seu interior a maior pluralidade possível de distintas clientelas existentes em determinada sociedade. Se as diferenças entre as clientelas

decorrem de sua origem sociocultural ou das diferenças físico-mentais entre os indivíduos, não importa.

Insistimos: do ponto de vista de uma educação formal que realmente deseje converter-se em democrática, conseqüente com a garantia do princípio “educação como direito de todos”, não há como negar que a escola pública tem o dever de incorporar também os “deficientes mentais” como parte de sua clientela. A existência dessa clientela é um fato. A simples recusa de sua potencialidade para a aprendizagem ou do dever do Estado para com ela é prática discriminadora. É como se continuássemos sonhando, face às distintas clientelas existentes e resultantes de determinações histórico-sociais, que a educação formal se destina apenas a uma clientela que imaginamos e não à que de fato temos.

Outro problema, sem dúvida, é se a educação formal institucionalizada não se encontra em condições de atender a uma nova clientela, mas nesse caso não seria essa a primeira vez. Já se recomendou, por exemplo, que na educação das mulheres não se incluísse o estudo da matemática e, hoje, a denominada “crise” da escola pública resulta principalmente da diversidade de clientelas existentes e da incapacidade da instituição em atendê-las.

III

De uma postura inicial progressista, democrática, quanto à educação dos “deficientes mentais”, não é possível inferir ingenuamente, entretanto,

- a) a escola igual para todos e,
- b) o poder equalizador da educação.

O posicionamento do pensamento pedagógico que reivindica hoje a necessidade de garantir escolas organizadas diferentemente e com recursos metodológicos distintos para que assim se possa, no ponto de partida da ação pedagógica, estar realmente atendendo às características das clientelas distintas é, sem dúvida, motivo de

polêmica entre os educadores. Pensamos, entretanto, que a proposta é realmente democrática.

Uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou físico e mentalmente diferenciada no caso dos "deficientes mentais" - será teoricamente democrática e na prática discriminadora.

A inversão dessa situação somente poderá ocorrer caso, uma vez garantida a oportunidade de acesso à educação formal pública de todas as clientelas existentes em uma sociedade - neste caso sempre incluímos os "deficientes mentais" -, também seja garantido que a escola preliminarmente, estará em condições de iniciar seu trabalho pedagógico a partir das condições efetivas das distintas clientelas. Não é possível, no princípio da ação pedagógica formal, tratar igualmente toda a multiplicidade de substantivas diferenças que as distintas clientelas incorporaram por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico-mentais como no caso de certas "deficiências mentais".

Aqui impõe-se, portanto, uma ação pedagógica diferenciada e isto significa que somente enquanto desigual é que esta prática será democrática. Uma ação pedagógica inicial igual para todos seria tão discriminadora como tem sido na escola pública hoje. Entendemos, portanto, que essa proposta é extremamente válida também quando o desafio pedagógico estiver voltado para a clientela de "deficientes mentais".

É evidente que a proposta acima supõe que o educador estará, desde o início de uma relação pedagógica formal, pré-disposto para iniciar seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes na clientela. Nesse aspecto, aliás, não há como não ser realista. Ou o educador assume a clientela tal como ela existe ou ele simplesmente ignora esse dado e conseqüentemente não se constitui em educador. A clientela que sonhamos hoje simplesmente não existe nas escolas públicas do Brasil.

Face às considerações anteriores, parece-nos que o desafio maior é o de encontrar métodos, suporte filosófico-científico, lucidez para se saber de onde começar uma relação pedagógica

formal face às distintas clientela. A complexidade da questão é muito maior quando já não se tem apenas uma clientela específica para a qual a escola pública esteve organizada e maior ainda quando desejamos que essas escolas também assumam os "deficientes mentais". Podemos até dizer que se ampliam os desafios para a formação e competência do próprio educador.

Se as condições apontadas são quase que preliminares, é necessário considerarmos também que a continuidade da ação pedagógica, quando desenvolvida com clientela distintas – e sempre considerando os "deficientes mentais" - exigirá não só o aproveitamento de todos os recursos pedagógico-científicos disponíveis mas também a descoberta de todos aqueles de que ainda não dispomos e, entretanto, imprescindíveis para que a mesma se configure. Sem dúvida, face à clientela distintas, inúmeros conceitos deverão ser rediscutidos: tempo de aprendizagem necessário para a incorporação de um novo conhecimento, por exemplo, será um deles. Critérios de avaliação, os cursos instrucionais e conteúdos prioritários, com certeza, serão outros. Enfim, no ponto de partida da ação pedagógica e na continuidade do processo, há que se ter em conta as condições efetivas da clientela. A oportunidade do acesso à educação formal não poderá se converter em discriminação posterior com o insucesso quase previsível, caso uma escola igual para todos seja imposta - em nome da democracia - à clientela social e culturalmente, ou física e mentalmente diferenciadas. A escola pública de hoje não está estruturada para o sucesso da clientela oriunda das classes proletárias e também não está estruturada para receber os "deficientes mentais".

Reafirmamos, portanto, a necessidade da ação pedagógica inicialmente diferenciada para que possamos obter uma igualdade de oportunidades efetivas. Mesmo sabendo que a escola não é geradora de clientela distintas, sabemos ao mesmo tempo que ela será cada vez mais democrática na medida em que puder realmente atender a todos os indivíduos da sociedade. Somente dessa maneira a ação pedagógica e a educação formal institucionalizada

tornar-se-ão uma prática socioeducacional transformadora que converterá o princípio do discurso - "educação pública, um direito de todos" - em realidade. E para sermos consequentes, mantendo uma postura que de fato deseja-se progressista, insistimos que nesse caso não há como excluir os "deficientes mentais" do mesmo processo. Concordamos, entretanto, com o fato de que a ainda necessária discussão e maturação a respeito das condições dessa clientela, exigirá que sejam criadas, nas instituições escolares públicas, os suportes para que ela realmente possa se integrar ao processo de educação formal.

Em segundo lugar, precisamos considerar também o aspecto que denominamos de ingenuidade sobre o poder equalizador da educação. Entendemos que o compromisso efetivo da ação pedagógica formal da escola pública hoje será tanto mais democrático e progressista quanto mais conseguir viabilizar, a todas as distintas clientelas que tiverem acesso a ela, o máximo de conhecimentos socialmente disponíveis agora. Eis, pois, o segundo grande desafio.

Não reivindicamos escolas públicas organizadas de forma diferenciada, com procedimentos pedagógicos e metodológicos distintos, visando ao atendimento de clientelas desiguais, para se caminhar no sentido de se manter, acrescentar ou isolar as diferenças. A desigualdade reivindicada para o início do procedimento da ação pedagógica não pode ser para a confirmação da desigualdade gerada antes da escolaridade, seja ela de que natureza for. A proposta, pelo contrário, sustenta exatamente que, trabalhando-se a partir das diferenças de que cada clientela é portadora, busquemos superar o incrível limite dos condicionantes para, tanto quanto possível, democratizarmos, socializando, a multiplicidade das práticas sociais e dos conhecimentos disponíveis em níveis de elaboração e sistematização cada vez mais complexos. Nem mesmo aqui abrimos mão de que este desafio também é válido para a ação pedagógica com os "deficientes mentais".

A democratização dos conhecimentos socialmente disponíveis, pela socialização dos mesmos, de certa forma é uma

tarefa infinita para uma ação pedagógica progressista. A própria dinâmica em que o processo de conhecimento humano está inserido revela esta faceta. Há uma possibilidade infinita para conhecer. Há uma possibilidade infinita para converter o não - conhecido em conhecido. Na ação pedagógica portanto, não é previsível um ponto de chegada definido em que se esgota a possibilidade da aprendizagem do educando, apesar dos limites e condicionantes de que ele é portador no início do processo pedagógico e que resultam de muitas determinações. Em se tratando de uma clientela constituída por “deficientes mentais”, não há porque se proceder de outra forma.

Sem dúvida, temos problemas face à proposta. Ela implica um comprometimento da ação pedagógica que, partindo da constatação dos limites para exercer-se, deseja superá-los, sem a ingenuidade de que, assim procedendo, será equalizadora das diferenças que caracterizam distintas clientelas. Entretanto, há na proposta a vontade efetiva de democratizar os conhecimentos socialmente disponíveis hoje, nos limites do viável histórico também de hoje, e que sequer são dados pela educação formal ou superados pela vontade individual de cada educador. Não nos parece, porém, que possa ser diferente.

Na nossa sociedade, a única instituição que tem por finalidade específica a transmissão de conhecimentos sistematizados socialmente disponíveis é a escola. Caso a escola não garanta e execute a sua especificidade, não há outra instituição que a substitua nesse aspecto. Portanto, a garantia da realização institucional da ação pedagógica e conseqüentemente da educação formal é uma postura progressista. Sempre serão progressistas as ações que democratizam os conhecimentos sistematizados socialmente disponíveis, independentemente das distintas clientelas que têm acesso a eles. Não cabe à escola democrática a discriminação da clientela ou a decisão sobre o uso que cada clientela fará, na sua prática social, dos conhecimentos sistematizados que forem colocados à sua disposição. O que podemos inferir é que clientelas distintas poderão fazer usos

antagônicos dos mesmos conhecimentos e que a escola, contribuindo para esta possibilidade, não será nunca uma instituição neutra ou de mera reprodução do *status quo*.

Para os "deficientes mentais" a escola democrática não terá outras finalidades. Ela terá sentido para eles na medida em que estiver em condições de recebê-los e puder desenvolver o trabalho da ação pedagógica formal, viabilizando lhes aquilo que a escola pode efetivamente oferecer. Não se trata de a escola substituir outras instituições que com certeza terão que trabalhar também com os "deficientes mentais", mas o que ela realmente pode garantir é o acesso aos conhecimentos sistematizados socialmente disponíveis, independente do ponto de partida que se fizer necessário para o início da ação pedagógica.

Nossa posição, portanto, não é de discriminação da clientela "deficientes mentais" do âmbito da educação formal pela não aceitação dela no seu interior ou por uma fictícia aceitação, em suposta condição de igualdade e que é apenas formalmente democrática, mas de fato discriminadora.

A nossa posição é de defesa de uma efetiva democratização da oportunidade de acesso à educação formal por parte dessa clientela, assumindo a escola a necessidade de cumprir sua especificidade a partir das características reveladas por essa mesma clientela.

Como garantir sua especificidade face a nova clientela é, sem dúvida, o grande desafio da escola, mas é o desafio que o conjunto de pesquisadores e educadores em geral deve responder na forma mais interdisciplinar possível. Trata-se ao mesmo tempo de uma resposta que implica em vontade política e, portanto, condicionada às forças em conflito na sociedade, que podem ou não a considerar necessária.

No entanto, se a necessidade da resposta se impuser ao conjunto dos educadores que defendem a escola pública, gratuita e de boa qualidade para todos, a ação orgânica dos mesmos poderá converter um discurso inconsequente em prática progressista e transformadora do real. Quanto mais se democratizar a oportunidade de acesso à educação formal e quanto mais se criar condições para que ela garanta sua especificidade, menos se estará

atendendo aos interesses burgueses que já não podem executar o que discursam: não podem construir uma sociedade livre, igual e fraterna, nem podem construir uma escola democrática e socializadora dos conhecimentos socialmente disponíveis a todas as clientelas que essa sociedade comporta.

REFERÊNCIAS:

LÉNIN, V. *Materialismo e empiricismo*. Edições Avante Lisboa, 1982.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, I. (org). *Sala de aula – que espaço é esse?* Campinas, Papirus, 1986, p. 83-93.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEB (22), 1-6, jul/ago. 1984.

_____. A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: *ANDE*, ano 6, n. 11, 1986, p. 15-23.

O MODELO ECONÔMICO, EDUCAÇÃO, TRABALHO E DEFICIÊNCIA⁵⁴

Visando ater-me de forma rigorosa ao tema proposto, bem como respeitar a ementa que o acompanha, início minhas ponderações com algumas palavras sobre o modelo econômico neoliberal e em especial dando uma atenção à categoria “mercado”.

Pode se perguntar: por que eleger, de partida, esta categoria?

Pois bem, a categoria "mercado" com certeza é central no modelo econômico neoliberal, porque ela seria como que o eixo em relação a todas as demais categorias e conseqüentemente, na prática, seria em torno do mercado que se organizaria a sociedade.

O mercado, concebido como estruturado livremente, não implica em acordo entre os indivíduos, mas tão somente em uma cooperação advinda da motivação que as pessoas são portadoras em decorrência dos interesses pessoais. O mercado livre regula e corrige os possíveis "desequilíbrios" do capitalismo.

Há certas regras que o mercado deve respeitar, mas como o pressuposto é o de que existe igualdade de condições nas disputas, rechaça-se qualquer intervenção externa, inclusive as que são de iniciativas do Estado, pois são consideradas desestabilizadoras do jogo. A lógica de um mercado assim concebido torna-se determinante e a ideia de um Estado Mínimo é a sua consequência (BIANCHETTI, 1996, pp. 87-88).

Suscintamente, relembremos de onde e quando surgiram estas ideias:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e politicamente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...]. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação de mecanismos de mercado por parte do Estado,

⁵⁴ Publicado *in*: Anais do III Congresso Íbero-Americano de Educação Especial. Curitiba: Gráfica e Editora Qualidade Ltda, 1998.

denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 9).

Estas ideias tiveram que aguardar uma oportunidade histórica mais favorável a elas, porque o capitalismo avançado, nas décadas de 50 e 60, apresentou um aquecimento jamais visto e as teses não intervencionistas ficaram sob desconfiança. Já na década de 70, a situação se altera profundamente, porque a crise do modelo econômico pós-guerra, - "quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de rendimento com altas taxas de inflação" -, faz com que as ideias neoliberais ganhem terreno (ibid. p. 10). Os governos Thatcher, Reagan, Kohl e outros foram exemplos do final da década de 70 e início da de 80, empenhados em praticar o programa neoliberal. O neoliberalismo servia para a direitização dos governos e incluía em seu ideário o anticomunismo. Na década de 90, ganhou novo alento para além dos países europeus, onde vinha se impondo e com a queda do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética. Hoje em dia, a América Latina torna-se a terceira parte dos países de experimentações neoliberais.

Perry Anderson (1995, pp. 22-23) é bastante esclarecedor e enfático:

[...] qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado. Por enquanto, porém, é possível dar um veredicto acerca de sua atuação durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queira. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de

que não há alternativas para os seus princípios, e que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

É surpreendente a constatação acima. Não necessariamente, uma vez que desde suas origens, o neoliberalismo defende também que a desigualdade é um valor positivo, imprescindível mesmo para a concorrência.

No que diz respeito aos indivíduos, a desigualdade natural entre eles é mesmo o pressuposto fundamental, necessário, para que haja entre os mesmos equilíbrio e complementação de funções, uma vez que cada um possui capacidades naturais que lhe permite desenvolver-se auxiliado por doses de instinto, somadas a sua racionalidade, vontade e desejos. Os indivíduos são então resultados da sorte. Há uma sorte genética que decide nossa capacidade física e mental. Há uma sorte que define também nossa família e nosso meio cultural decidindo pela oportunidade que vamos ter para desenvolver nossa capacidade física e mental. A sorte, enfim, acabará definindo também todas as demais oportunidades. Soma-se a isso a ação da vontade de cada um (BIANCHETTI, pp. 71-72).

Teoricamente baseando-se na tese de mercado livre, na prática, o que a burguesia vem fazendo no contexto neoliberal, é garantir os mecanismos reguladores da economia, sem reduzir a intervenção do Estado segundo seus próprios interesses, mas destruindo sistematicamente mecanismos democráticos de controle destas práticas. Contraditoriamente, o Estado mínimo, sem democracia, é o Estado máximo para o capital.

Teoricamente baseando-se na tese das diferenças individuais naturais, na prática, o neoliberalismo valida as desigualdades historicamente construídas, despolitiza as relações sociais e apaga a "folha corrida" da exploração burguesa como se não fosse esta classe a única grande beneficiária do Estado mínimo para as demais classes sociais, mas beneficiária de um Estado máximo para o capital e também cujo poderio de classe se explica por uma sorte natural.

Conseqüentemente, de uma forma mais ou menos generalizada, o neoliberalismo não vê com bons olhos as políticas sociais, uma espécie de intromissão indevida numa instância em que a sorte e a habilidade individuais é que devem definir a posição das pessoas na sociedade, bem como o seu esforço é que lhe dará a oportunidade de consumir bens e serviços.

O que o pensamento neoliberal aceita como instituições de compensação frente às desigualdades 'naturais' são as instituições de beneficência e caridade ou as fundações.

[...] as políticas sociais do Estado aumentam seus gastos e como consequência produzem um aumento da pressão fiscal sobre os possuidores do capital, que não são beneficiados diretamente com estas políticas. Eles não são usuários do sistema, pois estão em condições de resolver suas necessidades individualmente. (BIANCHETTI, 1996, p. 22).

Enfim, as chamadas políticas sociais, saúde, previdência, emprego, educação etc. têm que estar subordinadas à lógica também de mercado e não subordinadas às políticas do Estado. Na lógica do mercado, tornam-se produtos a serem consumidos por quem demonstrar vontade e competência de adquiri-los.

Quanto ao que diz respeito à formação e capacitação das pessoas, a 'teoria do capital humano' é a que melhor tem servido aos interesses das propostas neoliberais, exatamente porque é portadora de uma perspectiva economicista, ou seja, também incorpora "a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos recursos humanos" para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo." (BIANCHETTI, 1996, p. 94).

Mais uma vez o mercado, regido pela lei de oferta e procura, é quem imprimirá na educação as características que forem convenientes a ele, ou seja, segundo a demanda.

Em decorrência da concepção acima, as teses neoliberais tem sido também pródigas em propor argumentos favoráveis à

privatização da educação entendida como formadora das elites ou para dar a cada um o que sua função social lhe destinava, e que não pode ser obtido através de uma educação pública comum. Além disso, o sistema público oneraria duas vezes aquele que não necessita se utilizar dele, porque paga impostos e paga as escolas onde coloca seus filhos. Não é difícil compreender também que em consequência da tese do Estado mínimo, do Estado com sua esfera de ação reduzida, decorrem nas políticas sociais, na política educacional, as já tão difundidas propostas de descentralização administrativa sempre adjetivadas de mais democráticas, mais participativas e escamoteadoras da retirada estratégica do Estado destas ações. Veja-se como que concomitantemente a estas propostas, ganha também força o argumento de que o Estado, em educação, deve subsidiar o setor privado, estimular a oferta diferenciada e a concorrência generalizada. No fundo, é a concepção individualista que se está difundindo, a concepção oposta à dos setores progressistas que continuam clamando pela solidariedade. No fundo, é ainda a lógica da natureza que se pretende impor: vence o mais forte.

Sempre de acordo com a concepção individualista e a lógica de mercado, é preciso que se diga ainda que o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social do indivíduo. Não é diferente no que diz respeito ao sucesso e ao fracasso escolar. "Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo, os pais pelo rendimento escolar de seus filhos, os professores pelas péssimas qualidades dos serviços educacionais." (GENTILI, 1996, p. 22).

No meu entendimento, fica patético discutir a escolaridade, a preparação e a inserção da pessoa com "deficiência" no mercado de trabalho, à luz do neoliberalismo. Suas bases são bem definidoras do seguinte quadro: os homens nascem naturalmente diferenciados; a sorte privilegia ou não a uns e outros; lançados à própria sorte, cada indivíduo, através do seu esforço pessoal, deverá demonstrar do que é capaz de merecer nesta sociedade; a

educação, submetida às leis de mercado, deverá ser adquirida por aqueles que puderem adquiri-la; esta, a educação, por sua vez, esgota a sua função ao promover a empregabilidade, ou seja, a adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.

Vejamos uma conclusão tirada pela reflexão de Gentili (1996, p. 41):

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços da solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção 'natural', onde os melhores' triunfam e os 'piores' perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os 'melhores' acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os 'piores', as grandes minorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida."

Embora a citação acima transcenda o âmbito do nosso tema, torna-se impossível perder de vista a relação dele com aquilo que, de resto, vem acontecendo com toda a sociedade: incremento à discriminação social, racial e sexual; reprodução dos privilégios das minorias; exacerbação do individualismo; competição selvagem; quebra dos laços de solidariedade e intensificação de práticas antidemocráticas de seleção são apenas alguns constitutivos do invólucro do nosso próprio tema. Não podemos fazer dele um oásis no interior da realidade hegemônica neoliberal, uma vez que neste caso não restaria senão tratá-lo segundo a própria lógica neoliberal na qual ele deve cada vez se deslocar mais para o âmbito das iniciativas privadas, em decorrência das teses do Estado mínimo, e onde os verdadeiros interessados pouco deveriam se expressar, porque os verdadeiros detentores das respostas às quais nossas perguntas nos encaminham são:

[...] os exitosos: os homens de negócio. O raciocínio neoliberal é, neste aspecto, transparente: se os empresários souberam triunfar na vida (isto é, se souberam desenvolver-se com êxito no mercado) e o que está faltando em nossas escolas é justamente concorrência', quem melhor do que eles para dar-nos as 'dicas' necessárias para triunfar? O sistema educacional deve converter-se ele mesmo em um mercado... devem então ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado para ajudar-nos a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regula a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis (GENTILE, 1996, p. 38).

Acredito que esses elementos até agora considerados são suficientes para uma conclusão pouco otimista: dada a hegemonia ideológica neoliberal, estamos em retrocesso. Da mesma forma como os neoliberais consideram os movimentos sindicais e os movimentos sociais contrários dos interesses do desenvolvimento do capital e, portanto, merecedores de tratamentos especiais, os neoliberais em educação querem reciclar todos aqueles educadores que resistem as teses que mergulham a educação apenas nas leis de mercado. Na verdade, as teses progressistas clássicas, sem terem ainda se viabilizado, passaram a ser consideradas dinossáuricas. Educação pública, educação laica, educação gratuita, educação igual para todos e levando em conta as necessidades individuais especiais para ser democrática, educação para um mundo do trabalho e educação com qualidade não são nem de longe temas da ótica neoliberal.

Quero então concluir, juntamente com Paulo Netto (1995, p. 45):

O modo de vida burguês, nas suas áreas mais desenvolvidas – e proclamadas exemplares pelos seus apologistas –, vem engendrando um *ethos* em que o consumismo compulsivo se inscreve numa constelação ideal de alienação e individualismo; florescem o privatismo, o intimismo, a agressividade e o cinismo desembuçados, apenas com verniz de 'modernidade'.

[...] É pertinente a contundência desta conclusão, que aponta para a impossibilidade de a ordem burguesa reproduzir-se sem reproduzir a barbárie? A resposta é afirmativa [...].

O que chamei acima de conclusão pouca otimista e o que acrescentei acompanhando a reflexão de P. Netto concluem sim, por ora, parte do que penso sobre as teses neoliberais como aparente expansão de modernidade, mas já, em verdade, prenúncio de barbárie. Uma barbárie, por exemplo, presente na crescente pobreza de milhões de homens em todo o mundo ou na perspectiva cada vez mais assustadora de cada vez mais, mais e mais desempregados. Uma conclusão, portanto, pessimista com relação às possibilidades do capitalismo e da sua versão neoliberal de encontrar práticas qualitativas superiores às atuais para responder às necessidades humanas e não somente às necessidades do capital.

No entanto, este pessimismo não me imobiliza e não pode imobilizar nenhum opositor do neoliberalismo. P. Netto (1995, pp. 30 e sg.) assim se expressa:

[...] o primeiro passo para encontrar alternativas que beneficiam a massa dos trabalhadores consiste numa análise suficiente do que conduziu ao êxito da ofensiva neoliberal. Depois indaga: [...] até que ponto as propostas neoliberais podem continuar tendo passagem politicamente democrática, na medida em que deterioram a vida da massa da população? [...] a legitimação democrática do neoliberalismo possui fronteiras. [...] diria que há claros sinais que sugerem que a ofensiva neoliberal, embora seja uma empreitada de largo curso histórico, vai defrontar-se, progressivamente, com obstáculos crescentes. [...] há limites objetivos no que poderíamos designar como 'capacidade de tolerância' das massas à degradação das suas condições de vida. Depois, há outro dado [...], o êxito alcançado pela política neoliberal, em incrementar, no plano social, uma crescente desigualdade. Ora, esta desigualdade não vem despida de uma corte de sequelas [...]. Para dizer de forma sintética: a ofensiva neoliberal tem sido, no plano social, simétrica à barbarização da vida societária. Penso que há um limite, pelos padrões civilizacionais já alcançados, para a instauração dessa barbárie na vida cotidiana de grandes massas (especialmente grandes agregados urbanos). Neste sentido, mesmo sem sugerir que a ofensiva neoliberal esteja com seus dias contados, eu diria que ela se defronta com tamanhas tensões e contradições, choca-se tão

frontalmente com certos valores culturais hoje incorporados por grandes massas de cidadãos, que me parece pouco provável que tenha uma larga vigência histórica.

São reflexões inconformadas como esta que demonstram como não é possível ceder complacentemente a algo que vem lesando de forma profunda a maioria dos homens.

Os que se recusam a compartilhar da perspectiva de uma barbárie que se avizinha podem ainda, como Schaff (1990), visualizar prospectivamente, em decorrência da chamada Segunda Revolução Técnico-Industrial, a oportunidade de avanços qualitativos com potencial de superação de profundas contradições do próprio mundo capitalista e das relações sociais que ele gera.

Para nos lembrarmos também de um autor mais dado às lidas das questões educacionais brasileiras, reportamo-nos a Saviani (1997) que propõe a "Estratégia da Resistência Ativa":

Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm-se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar.

Ora, esse procedimento [...] não é mais suficiente no contexto atual [...]. Nesse novo contexto, a resistência passiva termina por resultar inútil. Daí a necessidade de se passar à resistência ativa. Esta implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo,

envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização.

Espero, tendo me utilizado da reflexão destes três últimos autores, expressado, para além de uma perspectiva da necessidade e possibilidade de resistência à avalanche massacrante do neoliberalismo, manifestando também uma ótica de que, hoje, questões relacionadas às práticas educacionais, suas consequências na escolaridade ou questões de preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, não são questões específicas de um determinado grupo social. A inserção no mundo do trabalho, por exemplo, é hoje uma questão universal para todo e qualquer trabalhador, quer pelo desemprego estrutural crescente ou pela redefinição da natureza do trabalho. Questões relacionadas a perspectivas de uma educação à distância, de uma educação continuada e de uma educação autodidata são inerentes à nova realidade do mercado de trabalho e cada vez mais viáveis sob o ponto de vista tecnológico. Não podem, portanto, ser esquecidas por nenhum grupo social, sob o risco de se tornar qualquer discussão, de saída, anacrônica.

O envolvimento político, portanto, dos sindicatos, das associações, das organizações, das entidades representativas que se somam em torno destas questões é fundamental. O neoliberalismo, por sua vez, aposta na desarticulação de todas as resistências para ganhar fôlego e, como foi dito acima, elegeria os "exitosos, os homens de negócios" como interlocutores privilegiados destas questões e não exatamente, os educadores e os sujeitos existencialmente com elas relacionados. Finalmente, se o neoliberalismo vem alimentando toda uma ampla gama de exclusões sociais, não é o interior da sua lógica o melhor lugar para se discutir a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. É preciso partir de outros valores universais, de princípios de solidariedade, de justiça, de democracia, da igualdade real de condições e do desejo de uma sociedade superior qualitativamente a atual para garantirmos pelo menos que não haja

retrocessos. É necessário que nos libertemos da lógica do mercado para falarmos, então, de uma busca de liberdade. É necessário defendermos um Estado máximo para as políticas sociais e um Estado mínimo para o capital.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. Tadeu da & _____. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

NETTO, José P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas, Autores Associados, 1997.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo, Editora da UNESP e Brasiliense, 1995.

INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES⁵⁵

Colegas brasileiros e estrangeiros, é uma honra estar aqui com os senhores. Agradeço a oportunidade de participar de fórum tão privilegiado, no qual, como já se pode ver, surgem oportunidades de se exercitar um aprofundamento reflexivo sobre temas candentes. Também é rica a ocasião pela troca de experiências que estão a ocorrer. Obrigado aos colegas da Universidade Federal de Uberlândia que viabilizaram minha vinda para cá.

Quero dizer a vocês que de início, embora extremamente bem recebido e estando usufruindo de condições materiais excelentes, além do afeto dos amigos, senti um profundo desconforto. Um desconforto interno não muito identificado. Aos poucos as coisas foram se clareando e pude melhor administrá-lo. Estamos aqui dentro de um complexo que se insere no interior de um *shopping center* pelo qual temos que circular nas nossas locomoções triviais. É realmente sensacional termos que discutir o que estamos discutindo, dentro de um templo do consumo moderno. Espero que o encantamento do ambiente não seja suficiente para obnubilar nossas ideias. Mesmo compreendendo as razões operacionais que levaram a nos instalarmos aqui, não posso deixar de registrar que esta era a razão do meu desconforto. Mas, creio que não vamos incorporar o espírito de que viemos para cá vender ideias, ideias rapidamente descartáveis, como a maioria das mercadorias que estão a nos circundar. Superando o receio registrado, devo reconhecer que estamos muito bem instalados, apesar da forte sensação de que estamos numa bolha em que os humanos situados fora dela e, bem próximos, não podem ver o que ocorre no seu interior.

Finalmente, não sei se é o *shopping center* que nos inclui em seus espaços, excluindo-nos, ou se como possíveis excluídos da

⁵⁵ Publicado na Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 21, p. 29-40, novembro 2006. <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao>. Acesso em 15/06/2020.

lógica de mercado reinante, buscamos nos incluir. A situação contraditória, entretanto, não deve inibir o trabalho a que nos propusemos. Vamos então a ele.

I

O tema da inclusão educacional no Brasil é sempre desafiador. Desafiador porque nossa história da educação escolar é um contínuo de grandes exclusões, segundo a ótica do presente. Por conta dos fatos, há até o risco de se fazer uma leitura desta história sob um prisma conspiracionista e no qual tende-se a culpabilizar os colonizadores, as classes dominantes, os governantes como sendo os eternos tramadores maquiavélicos contra os interesses das maiorias, das minorias e dos mais fracos.

Claro que a exclusão educacional escolar no Brasil sempre foi uma característica fortíssima da sociedade que aqui foi se consolidando após a chegada dos europeus. Das sociedades indígenas pré-existentes não podemos dizer o mesmo. Não há registros de que usassem de uma educação escolar, embora tivessem práticas educativas muito intensas. Mas, *exclusão educacional* é um conceito nosso. Ele não se aplica diretamente a todos os contextos históricos. Só a nossa leitura, a partir do presente, sobre o passado, conduz para lá o conceito de exclusão educacional. Pode-se dizer, pelo contrário, que os propósitos da educação escolar sempre foram os melhores possíveis, desde que se entenda a quais sujeitos ela se destinava. Aqueles aos quais ela não se destinava não eram, naquele contexto, excluídos. Por razões teológicas, morais, ideológicas e muito mais pela ausência de necessidades objetivas, a educação escolar era para uns e não para outros. Por exemplo: índios, negros e mulheres podiam permanecer, sem maiores comprometimentos dos objetivos coloniais, fora da educação escolar jesuítica aqui praticada.

Por outro lado, visto que o conceito de exclusão não se mostra aplicável a qualquer contexto histórico, o mesmo acontece com o

conceito de inclusão. A inclusão educacional, como conceito, como direito, é uma preocupação e também uma necessidade objetiva das sociedades modernas e contemporâneas. Pode-se dizer que passou a integrar o ideário das nações democráticas capitalistas⁵⁶. Apregoar a inclusão tem tanto um sentido ideológico, já que anuncia-la, como meta, referenda a crítica à exclusão, bem como busca-se validar as medidas que teoricamente passaram a incrementá-la. Evidentemente, posturas progressistas não podem ficar à margem dos apelos em prol da inclusão educacional, mas há sempre um porém.

II

A história dos homens e das sociedades por eles construídas foi sempre uma história em movimento, com contradições profundas, com avanços qualitativos e recuos. Ler os diferentes tempos históricos com categorias conceituais do presente é praticar um dos pecados mais graves de qualquer historiador ou seja, é praticar a leitura anacrônica da história. É claro que nós lemos o passado com os recursos teórico-metodológicos do presente, mas não podemos transformar o passado num palco onde se colocariam as mesmas questões problemas de hoje. Questões problemas de qualquer natureza.

Uma coisa, por exemplo, é entender a não escolarização das mulheres, dos negros e indígenas até praticamente o início do século XX no Brasil, pelo esclarecimento das relações sociais que estes seres humanos estabeleceram entre si e as classes dominantes/hegemônicas e outra coisa é apontar que a causa desta não escolarização foi a intencionalidade perversa de homens poderosos, padres terríveis, governantes despóticos e outras explicações assemelhadas. Não e não! As sociedades coloniais, aristocráticas, patriarcais, machistas, com práticas de escravidão, funcionavam bem para os seus propósitos, se produzindo e se reproduzindo dentro daqueles limites. Aquela era a ordem estabelecida e necessária contra a qual as divindades parecem não

⁵⁶ Cometo a injustiça de não me referir às sociedades socialistas do século XX, por falta de um maior conhecimento sobre as mesmas.

ter se insurgido, mas muitos homens e mulheres branco(as), negros(as) e indígenas, sim.

III

Tomemos agora um exemplo dos dias de hoje.

Coletei, em viagens recentes, duas revistas de leitura de bordo, uma “gentileza” comum das companhias aéreas. Já durante o vôo, na primeira vez, deparei-me com um artigo que o autor intitulou: *A sabedoria de Napoleão*. A “historinha é simples”:

Dizem que Napoleão Bonaparte classificava seus soldados em quatro tipos: 1. Os inteligentes com iniciativa; 2. Os inteligentes sem iniciativa; 3. Os ignorantes sem iniciativa; 4. Os ignorantes com iniciativa. Aos inteligentes com iniciativa, Napoleão dava as funções de comandantes gerais, estrategistas. Os inteligentes sem iniciativa ficavam como oficiais que recebiam ordens superiores e as cumpriam com diligência. Os ignorantes sem iniciativa eram colocados à frente da batalha – “buchas de canhão”, como dizemos. Os ignorantes com iniciativa, Napoleão odiava e não os queria em seus exércitos.

Essa grande sabedoria de Napoleão serve também para a nossa empresa. Será que também não temos em nosso “exército napoleônico”, que é a empresa de hoje, esses três tipos de “soldados”? E não serão todos necessários?

Pense bem. Um exército só de generais estrategistas por certo não vencerá batalha alguma. Alguém tem que estar no *front*. Obedientes oficiais (diretores, gerentes) sem estratégia também não vencem uma guerra. Soldados (funcionários) dedicados, sem comando, sem chefia, sem direcionamento, também não trazem sucesso à batalha. Portanto, precisamos dos três tipos de soldados para vencer uma batalha, assim como dos três tipos de colaboradores para que possamos vencer os desafios do mercado competitivo em que vivemos.

Mas, assim como Napoleão, devemos nos livrar, o mais rapidamente possível, dos ignorantes com iniciativa. Um ignorante com iniciativa é capaz de fazer besteiras enormes. Um ignorante com iniciativa faz o que não deve, fala o que não deve e até ouve o que não deve. Um ignorante com iniciativa nos faz perder bons

clientes, bons fornecedores. São os ignorantes com iniciativa que fazem produtos sem qualidade porque resolvem alterar processos definidos. Um ignorante com iniciativa é, portanto, um grande risco. Não precisamos dele. Nem Napoleão os queria.

E sua empresa? Você identifica em sua empresa os quatro tipos de soldados de Napoleão? E o que faz com cada tipo? Você tem sabido se livrar dos ignorantes com iniciativa?

Pense nisso. Sucesso! (MARINS, 2005a, p.30).

Na segunda viagem, bem próxima da primeira, vendo o novo número da revista de bordo, lembrei-me imediatamente da “historinha simples” anteriorepensei: será que aquele autor escreveu alguma coisa neste número? Pasmem os senhores: lá estava novamente ele com outra “historinha simples”. Dessa vez o título era: *Torcendo pelo jacaré*. Vamos a ela:

Pode parecer mentira, mas existem pessoas, nas empresas e na vida, que, no filme do Tarzã, torcem pelo jacaré! Querem sempre ver o pior acontecer! Sentem um prazer indisfarçável quando as vendas caem, quando aparecem clientes insatisfeitos, quando produtos saem com defeito de fabricação, quando a concorrência lança algum produto inédito e assim por diante.

Quando as vendas caem, o pessoal da área administrativa logo diz: “E agora? Vamos ver os ‘bons’ do marketing e vendas o que vão dizer [...]”

Quando produtos saem com defeito, o pessoal de vendas diz:

“Ué! Eles não são todos engenheiros, ‘doutores’ e os que sabem tudo? Agora quero ver o que vão dizer[...]”

Quando a concorrência lança um produto inédito e nos pega de surpresa, quase todos dizem:

“Quería ver a cara do presidente e dos diretores quando souberam... Bem feito! Pensam que estamos sozinhos no mercado! Agora sim, a guerra vai ser pra valer...”

E tudo isso com um tom de sarcasmo e sempre seguido de um:

“Eu bem que avisei...”

Parece mentira, mas essas pessoas realmente torcem pelo jacaré! O barco está afundando e elas estão felizes (*sic*) porque “alguém” será responsabilizado e todos nos “vingaremos” [...]. Mortos, é claro, pois

estamos todos nos mesmo barco! E elas não se apercebem disso. Continuam torcendo pelo jacaré! E quando o Tarzã (a empresa) acaba vencendo os jacarés (concorrência etc.), elas ficam frustradas e dizem: “Destavez, ‘eles’ conseguiram. Mas, da próxima...”.

Você conhece pessoas que sistematicamente torcem pelo jacaré? Você tem em sua equipe ou empresa gente que torce pelo jacaré? Se tiver, livre-se dessa gente, pois não dá para trabalhar com quem no filme do Tarzã, torce pelo jacaré!

Pense nisso. Sucesso! (MARINS, 2005b, p.28)

Senhores, o que se pode falar sobre esse antropólogo-consultor e suas “historinhas inocentes?” Historinhas que são escritas para amenizar horas de vôos dos empresários. Em ambas, a interlocução do autor se estabelece com esse tipo de público e a mensagem é a mesma: livre-se desta gente!

Nós aqui, preocupados em debater o tema pautado e nos aviões que circulam sobre nossas cabeças, os empresários sendo instados, sem maiores devaneios, a excluírem pessoas, a transformarem pessoas em “buchas de canhões”, a odiá-las, tudo como um paralelo às guerras, à organização dos exércitos, para que vençam o desafio do mercado competitivo.

Se o autor mencionado é o que diz ser e se a revista que o acolhe como colaborador, referenda a circulação das suas ideias, não é necessário fazer grandes elucubrações para afirmar que estas não são manifestações isoladas. Não, não são. Despudoradamente falam por muitos e mais do que isso: traduzem a lógica vigente de uma sociedade incapaz de pensar a inclusão como uma possibilidade real.

IV

Em síntese, minhas colocações feitas até aqui giraram em torno dos seguintes aspectos:

a) inclusão e exclusão educacional são conceitos de hoje. Aplicar estes conceitos ao passado pode gerar visões anacrônicas das sociedades estudadas;

b) há exemplos gritantes, como os apresentados, que recomendam, veementemente, o descarte, a exclusão de pessoas de certas práticas sociais.

Quanto ao primeiro aspecto, pode-se dizer que o mesmo decorre da “crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária, no sentido tanto formal quanto material”. É “uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX”. Mas, “A ideia de que os seres humanos são fundamentalmente iguais entre si é, em contraste, muito antiga”. A religião, por muito tempo, foi a responsável por esta ideia: “[...] todos são iguais aos olhos de Deus”:

Foi só quando as hierarquias sociais relativamente rígidas do antigo regime desabaram, dando lugar a sociedades mais frouxas e fluídas, centradas na economia de mercado, que a igualdade tornou-se um ideal social com força prática. Nos séculos XVIII e XIX o ideal manifestou-se na exigência de direitos iguais diante da lei e direitos iguais de participação na política. No século XX esses tipos de igualdade já eram dados como certos (na teoria, ainda que nem sempre na prática) em todas as sociedades avançadas e a atenção se concentrou numa nova exigência: a igualdade social.

Por igualdade social entende-se a ideia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.372-373).

Consequentemente, a inclusão social dos sujeitos, em todas as instâncias, passou a ser perseguida no nível das justificativas teóricas, nas garantias legais e na elaboração de políticas que a contemplassem. No que diz respeito à inclusão educacional, as coisas não foram diferentes (SANFELICE, 1989; ALVES, 2004).

A sociedade brasileira por sua vez, com a sua temporalidade própria, relacionada a diferentes temporalidades do modo-de-produção capitalista em processo de mundialização desde as suas

origens (CASTANHO, 2003), também se encontra neste páreo. Costuma-sedizer que o Brasil está atrasado em relação às conquistas que as sociedades capitalistas já fizeram em suas políticas sociais. Talvez muitos de nós olhemos aqui neste evento, com muita avidez, as experiências europeias de inclusão educacional para, se não copiá-las, pelo menos que nos inspirem. Perdemos com isso a noção de que continuamos mirando dentro dos limites de sociedades capitalistas e sem nos darmos conta de que nossas diferentes temporalidades, no âmbito de um mesmo modo-de-produção, estão profundamente imbricadas. Esquecemos que essas relações foram construídas pela sujeição, pela associação, pelo consentimento e também com resistências quase sempre exterminadas.

Hoje, em tempos de globalização, somos tentados a nivelar por baixo as profundas diferenças locais de um mesmo modo de produção.

Quanto ao segundo aspecto, ele traduz algo que já trabalhei em texto anterior. Refiro-me ao fato de que aquelas “historinhas simples” do antropólogo-consultor traduzirem toda uma ideologia muito em voga nos dias de hoje e que caminha no sentido inverso do princípio de igualdade ou aos ideais de inclusão. Elas são pérolas que ilustram os princípios do pensamento autoproclamado neoliberal: a categoria *mercado* é o eixo para todo e qualquer pensamento; é em torno do *mercado* que a sociedade se organiza; o *mercado* deve ser livre, sem intervenção externa; no que diz respeito aos seres humanos, a desigualdade natural é pressuposto fundamental e necessário para que haja entre eles equilíbrio e complementação de funções; há uma *sorte* genética que decide nossa capacidade física e mental; há uma *sorte* que define nossa família, nosso meio cultural, nossas oportunidades de desenvolvimento físico e mental; some-se a isso a *vontade* de cada um. O neoliberalismo valida, então, desigualdades historicamente construídas, como desigualdades naturais. Eis aí a chave para se entender aquelas duas “historinhas simples” (SANFELICE, 2000).

V

Como consequência do pensamento neoliberal, uma postura mais ou menos generalizada incide sobre as políticas sociais. Elas são vistas como intromissão indevida “numa instância em que a sorte e a habilidade individuais é que devem definir a posição das pessoas na sociedade, bem como o seu esforço é que lhe dará a oportunidade de consumir bens e serviços” (SANFELICE, 2000). Aceitam-se ações de compensação face às desigualdades naturais, como a beneficência, a caridade, o assistencialismo de fundações e empresas.

As políticas sociais propriamente ditas, de saúde, habitação, educação, previdência, emprego, devem estar subordinadas à lógica de *mercado* e não às políticas de Estado. Na lógica de *mercado* são produtos a serem consumidos por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-los.

VI

Inclusão educacional no Brasil: limites?

Os limites são estruturais. A utopia de se construir uma sociedade capitalista democrática, para a igualdade de seus sujeitos históricos tanto do ponto de vista formal como material, não resiste à análise da história do próprio modo-de-produção capitalista (MONTAÑO, 1999). Trata-se de uma sociedade estruturada para a exploração do trabalho. As relações entre capital e trabalho fundam as desigualdades.

Aceitando-se essa tese é possível dizer que a inclusão educacional, não só aqui, mas também nos demais países capitalistas é uma ocorrência não dupla. De um lado ela responde às necessidades objetivas de uma sociedade urbano industrial e, por meio da educação, prepara-se os sujeitos para mais ou menos conviverem com essa realidade. A grande maioria dos indivíduos precisa estar minimamente preparada para o mundo do trabalho,

mesmo que permaneçam desempregados. Os sujeitos desempregados ou trabalhando necessitam de uma formação subjetiva para que naturalizem a exploração contínua que lhes é imposta pelo capital. É preciso acreditar neste modo de produção como o melhor e único possível.

A inclusão educacional busca dar credibilidade ao discurso ideológico forjado no âmbito da revolução burguesa para cá, transformando todos os insucessos em resultados da responsabilidade individual. Não raro, a educação é considerada a porta para o mundo ou mesmo o motor que move a história.

Dentro desses limites, a inclusão educacional vem objetivamente crescendo, mesmo que isso signifique uma referência a um campo profundamente desigual sob a ótica qualitativa. Qual é a escola que se democratizou?

Por outro lado, é preciso observar que mesmo nos limites estruturais em que vem ocorrendo a inclusão educacional, ela também acontece, muito provavelmente, para além das necessidades objetivas da lógica posta pela primazia do capital sobre o trabalho. A inclusão educacional é obtida por segmentos sociais que se mobilizam com esta finalidade, talvez surpreendendo planos oficiais, planejamentos estratégicos, recursos previstos, saturando a rede física de escolas e enfim, implodindo uma certa política educacional conduzida pelo Estado. Esse conflito faz com que as relações sociais se movimentem por caminhos nem sempre desejados pelo capital ou pelo Estado, mas ainda assim é administrável.

O Brasil, com sua temporalidade própria e com o papel que ocupa no conjunto das sociedades capitalistas, faz a sua lição de casa. Nas últimas décadas vem cumprindo religiosamente os compromissos assumidos com o ideário neoliberal da reforma do Estado e da educação, sob os auspícios das agências multilaterais de financiamento. Grosso modo, a inclusão educacional é uma política compensatória dentre outras e avaliada segundo dados quantitativos mais do que qualitativos. As agências de financiamento e o Estado controlam, mais do que nunca, a educação escolar

(VIANNA JR., 1998; NEVES, 2000; SILVA, 2002; SILVA JR., 2002; BRANDÃO, 2005; NEVES, 2005).

Ainda dentro desses limites pode-se dizer, juntamente com Cury (2005) que o Brasil vivencia uma legislação avançada, tentando promover direitos universais em vista de maior igualdade. Pela Constituição de 1988, por exemplo, o trabalho de menores de 16 anos está proibido para que possam cumprir a escolaridade obrigatória. Legislação específica inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática 'história e cultura afro-brasileira'. A educação da população indígena está contemplada e o mesmo ocorre com a educação especial e a de jovens e adultos.

Na medida em que os interesses do capital se fizeram cada vez mais hegemônicos nesse continente, a educação foi recebendo a atenção que ela merece no interior do modo-de-produção capitalista. A inclusão educacional é parte desse processo e o seu limite essencial é posto não pela escola, mas pelo lugar social que os sujeitos ocupam. O limite é ainda dado pela lógica que inclui para continuar a exclusão pela exploração entre sujeitos proprietários do capital e dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho.

VII

Inclusão educacional no Brasil: possibilidades?

Acredito que seja necessário tratar essa questão em dois níveis. De um lado, há a possibilidade de se restringir a inclusão educacional às condições vigentes no modo-de-produção capitalista, seja das sociedades centrais ou periféricas/associadas, considerando-se que entre elas persistem enormes diferenças. Nesse caso pode inclusive ocorrer que queiramos tomar como exemplos a serem seguidos, as políticas de inclusão educacional dos países apontados como desenvolvidos. De fato, esses países e os periféricos também, gradativamente, apontam para várias políticas de *reconhecimento* de direitos. A legislação de cada um deles, os acordos multilaterais, as

declarações conjuntas são bem um exemplo do que se apregoa cada vez mais em favor da inclusão educacional. As chamadas *políticas de ações afirmativas*, em geral, decorrem de tal *reconhecimento*.

No caso do Brasil, nosso passado colonial com práticas de escravidão, com o desenvolvimento de uma sociedade agrária aristocrática, com o submetimento das mulheres aos poderes machistas, por muito tempo sem a necessidade de desenvolvermos um sistema educacional escolar, com a discriminação dos índios e negros, costuma-se dizer que há aqui uma grande dívida histórica para com a inclusão, não só educacional, de grande parte dos sujeitos.

Bem, mas essa ótica, parece-me, trabalha com uma utopia irrealizável. Essa ótica aponta para uma saída que é mais ou menos a de buscar atingir o nível dos países capitalistas considerados desenvolvidos para podermos também praticar as suas políticas de inclusão educacional. Em segundo lugar, uma utopia irrealizável porque supõe que as sociedades capitalistas poderão se constituir em sociedades igualitárias, onde todos os sujeitos serão igualmente incluídos, nem que for pelo princípio meritocrático.

Essa foi, apesar de toda a evidência em contrário, a utopia do século XX: construir sociedades capitalistas justas, democráticas e inclusivas.

Em termos de inclusão educacional, os progressos legais, o *reconhecimento* de direitos e as políticas de ações afirmativas não foram desprezíveis, mesmo considerando que a última citada seja muito controversa. Mas também é sabido, por farta literatura educacional, qual a inclusão, que vem se fazendo dos antes excluídos da escola. As escolas não são iguais qualitativamente, os conhecimentos não se democratizam, o trabalhador se desqualifica, as diferentes culturas são estigmatizadas e a distribuição das riquezas agudizam as distâncias. Os conhecimentos teóricos são também cada vez mais elitizados, enquanto massas de desempregados escolarizados aguardam por uma oportunidade. A seu modo, é esse também o percurso feito pela sociedade brasileira. Uma *inclusão* que não altera o eixo das sociedades capitalistas, ou seja, nas quais o trabalho continua sendo explorado pelo capital.

Pode-se, então, concluir, neste primeiro nível de abordagem, que as possibilidades de inclusão educacional aqui, no limite, são aquelas que as sociedades capitalistas mais avançadas vêm realizando e que, nossos colegas europeus aqui presentes, estão nos dando a conhecer. Essa é a melhor das hipóteses e caso não se amplie ainda mais a distância entre os blocos de países capitalistas centrais e periféricos/associados. É preciso dizer que a globalização econômica não nos incluiu no centro deste fenômeno conjuntural.

O outro nível da questão seria discutir a inclusão educacional no Brasil, enquanto uma possibilidade que viesse acompanhada de profundas mudanças estruturais. Como diz Sader (2005, p.15-16).

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

[...] Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história – para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.

Essa é a questão de fundo: não há como discutir as possibilidades da inclusão educacional sem se imiscuir no âmbito da natureza da própria sociedade capitalista. Trata-se de uma sociedade estruturada para a desigualdade, para a exploração e sem mecanismos para efetuar uma inclusão que não seja para excluir.

Exclui-se deixando à margem ou inclui-se discriminando: a educação estatal para o povo, por exemplo, universaliza a escola, mas uma escola qualitativamente comprometida. Os portadores de necessidades especiais vão ao trabalho, mas para ganharem menos.

O Estado das sociedades capitalistas, por sua vez, quase sempre o promotor das políticas de inclusão, não perde o seu comprometimento com os interesses do capital. Costuma realizar políticas necessárias para que as tensões sociais não se tornem agudas a ponto de não serem controladas. Investe-se no assistencialismo e nas políticas compensatórias, sem caminhar absolutamente nada na distribuição das riquezas socialmente produzidas.

Acompanhando Mészáros (2005, p.25-26), temos então o seguinte quadro:

[...] uma reformulação significativa da educação é *inconcebível* sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importante funções de mudança (...). As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*.

Para Mészáros (2005, p.27), as determinações do sistema do capital são *irreformáveis, irreformáveis* “porque *pela sua própria natureza*⁵⁷, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível* [...]”. Conseqüentemente, em seus parâmetros

⁵⁷ As palavras em itálico acompanhadas de aspas foram destacadas por mim. As demais correspondem ao texto do autor citado, usadas aqui na forma direta ou indireta.

estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável* [...]”.

Dessa análise, retira-se uma conclusão:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

O que Mézáros (2005) diz sobre a educação nas sociedades capitalistas é o mesmo que afirmo para a inclusão educacional no Brasil e suas possibilidades. Na lógica do capital são práticas corretivas e reformistas. Esgotam-se aí. Mas, rompendo-se com a lógica do capital, passa-se a “contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005). O mesmo se pode dizer para a inclusão na educação.

VIII

Para uma abordagem do segundo nível da questão e, num exercício de investigação, passo agora a dialogar mais intensamente com Mézáros (2005), buscando apontar sinteticamente as possibilidades da inclusão na educação numa lógica não do capital. O autor em questão refere-se à necessidade de se estabelecer uma ação intencional:

perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Trata-se de uma determinação subjetiva para programar ações objetivas. É preciso convencer-se de que o Estado capitalista não vai construir políticas de inclusão educacional para além dos interesses do capital. Buscar alternativas de superação é o grande desafio. Como a lógica do capital acaba sendo internalizada pelos sujeitos, (MÉSZÁROS, 2005, p.45) é contundente: “Apenas a *mais consciente das ações coletivas* pode livrá-los dessa grave e paralisante situação”.

Para além da disponibilidade subjetiva, da busca de programação de ações objetivas, coloca-se a determinação coletiva. A tarefa de se pensar a inclusão educacional não é individual. Não pode ser individual. E, mais do que isso, não pode ser deixada ao encargo do Estado capitalista.

Objetivando o embate a ser travado: “[...] as soluções ‘não podem ser *formais*, elas devem ser *essenciais*. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.”

Apenas a *mais ampla* das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital (MÉSZÁROS, 2005, p.48).

A educação, portanto, precisa ser pensada de uma maneira larga. Não podemos nos restringir a uma política de inclusão à educação escolar e formal. Essas são as *mais comprometidas* com a lógica do capital. É ainda indispensável voltar-se para a própria história, pois a sua dinâmica:

Não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo

histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’ – num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2005, p.50).

Nós somos os sujeitos da história. Coletivamente, numa correlação de forças conjunturais nos atrasamos ou apressamos a chegada de mudanças substantivas. Uma ou outra dependem exclusivamente de nós. Mudar as condições “exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2005, p.59). Assimé na educação, nas políticas de inclusão, na cultura e em tudo mais.

Mészáros nos faz ainda entender que não é possível uma inclusão educacional concebida apenas como inclusão na educação escolar formal. É preciso eleger também a perspectiva de uma inclusão na cultura geral da sociedade. Não se trata, portanto, de incluir em um gueto ou em um nicho.

Se tivermos em condições de aceitar a recusa à lógica do capital, a educação muito pode nos ajudar nesta caminhada, pois trata-se de uma nova internalização de metas gerais, de uma contra consciência, então poderemos também pensar as políticas de inclusão em outras dimensões. É preciso denunciar as políticas de inclusão clientelistas, oportunistas, assistencialistas e compensatórias, como práticas reformistas que desejam arrumar algo não arrumável.

O contraponto à lógica do capital encontra-se no eixo conceitual que reivindica “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Uma coisa, portanto, é discutir as possibilidades da inclusão educacional no *status quo* vigente e outra é discutir essas possibilidades em direção à construção de uma sociedade qualitativamente superior.

IX

Mészáros (2005) não fala sobre a inclusão na educação em específico. Reivindica, pura e simplesmente, a sua universalização. Na prática, uma inclusão de todos os sujeitos. Não em qualquer educação vigente, mas em uma educação para a desalienação, para uma nova internalização de valores, visando a construção de uma sociedade superior. Não uma inclusão apenas na educação escolar formal, mas uma inclusão na cultura geral que também é educativa ao longo da vida. Não uma cultura geral consentida pelos poderes hegemônicos do capital, mas uma cultura construída por todos os sujeitos históricos.

Ao reivindicar concomitantemente à universalização da educação também a universalização do trabalho, o autor citado lembra, de modo oportuno, que educação e trabalho se imbricam necessariamente. Um não faz sentido sem o outro. Ambos se constituem, numa lógica não do capital, em um único processo de humanização de cada sujeito histórico.

A construção subjetiva de uma vontade de mudança substantiva da sociedade como um todo é fundamental. A denúncia do *status que* é imprescindível. A materialização de ações concretas comprometidas com a transformação é a única saída.

São essas as ponderações que posso fazer nesse momento e que me pareceram pertinentes, pois não quero cair na utopia já mencionada de que a sociedade capitalista um dia será justa e democrática. Caso queiramos discutir as possibilidades da inclusão educacional no Brasil segundo a lógica do capital, basta olharmos aquilo que ocorre nos países capitalistas centrais e tentarmos, a nosso modo e dentro das nossas condições periféricas, acompanhá-los. Em linhas gerais, a inclusão educacional que praticam revela o alcance e os limites de uma inclusão na lógica do capital.

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil, dentro de uma lógica libertadora e humanizadora, o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições

históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo.

Acredito que é preciso pensar ousadamente dessa forma, porque do lado adversário temos autores, como aquele das “historinhas simples” que apresentei no início dessa reflexão, que estão descaradamente revelando o que, de fato, o capital pensa sobre a inclusão dos sujeitos em geral, com consequências diretas para a inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS; Ed. UFMS, 2004.

BRANDÃO, C.F. *As cotas na universidade pública brasileira. Será esse o caminho?* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003.

CURY, C.R.J. *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Armazém do IPÊ (Autores Associados), 2005.

MARINS, L. A sabedoria de Napoleão. *TAM Magazine*. São Paulo: Spring Comunicações do Brasil Ltda. a.2, n.18, p.30, 2005a.

_____. *TAM Magazine*. São Paulo: Spring Comunicações do Brasil Ltda. a.2, n.19, p.28, 2005b.

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

MONTAÑO, C. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. In: *Serviço social & sociedade*. São Paulo: Cortez Editora. n.59, p.52-77, 1999.

NEVES, L.M.W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OUTHWAITE, W.; BOOTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: BOITEMPO, 2005.

SANFELICE, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. In: *Cadernos CEDES*. São Paulo: Cortez Editora, n.23, p.29-37, 1989.

SANFELICE, J.L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). *Pesquisa em educação. História, Filosofia e Temas Transversais*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

SILVA JR., J.R. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, M.A. Intervenção e consentimento. *A política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

VIANNA JR., A. (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil. Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998.

6. COMPROMISSO ÉTICO E FORMAÇÃO DOCENTE

CRISE. QUE CRISE!⁵⁸

Já há algum tempo tenho insistido e repetido de forma mais ou menos exaustiva, principalmente em aulas, palestras e conferências, que não compartilho das ideias muito generalizadas de que em se tratando da educação brasileira, tudo, mas absolutamente tudo se encontra em crise. Menos ainda sou favorável às ideias subjacentes a esta visão de crise que, com frequência, leva ao imobilismo, à falta de perspectivas e mesmo a uma acomodação à situação

Surpreende-me, verificar ainda, nos mais diferentes ambientes, que a simples menção da postura acima, cria todo tipo de dificuldades para o diálogo crítico e produtivo. Alguns interlocutores costumam “agredir” esta possibilidade, ou identificá-la tão rapidamente com uma postura oficial, que o clima quase sempre fica sob suspeita.

É verdade, para não ser injusto, que a intensidade das reações e desconfianças variam muito de acordo com as circunstâncias, o local em que se fala, o público presente e a propósito do que a fala se coloca. De um modo ou outro, entretanto, a situação nunca é confortável.

Refaço aqui, portanto, a apresentação de alguns aspectos que costumo trazer em benefício da minha afirmação acima explicitada, gozando por ora da privacidade, mas lembrando das situações reais vivenciadas e esperando o ônus sempre possível para aquele que escreve, assina e divulga.

⁵⁸ Publicado na Revista Nuanças – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Vol. II Out. 1996.

Vamos então, com paciência pedagógica e nos limites em que este artigo permite, a algumas questões.

I

A tão generalizada crise da educação brasileira veiculada até pelo senso comum, por ser muitas vezes consequência de uma leitura mais política do que científica do real, peca por absolutizar esta única ótica. Nos julgamentos apressados, até porque eles nascem da necessária urgência que muitos têm de resolver situações particulares, como por exemplo, o salário minguaado dos professores dos 1º e 2º graus da rede pública estadual de ensino, somam-se situações às vezes muito desiguais: por exemplo as diferenças salariais entre os estados, entre redes municipais de ensino e rede estadual; as diferenças salariais entre municípios, estados e escolas federais, sem se falar na variada diversidade em relação à rede privada. O problema aqui não é no sentido de se estar buscando consolo porque é possível encontrar situações melhores do que o menor salário, mas exatamente o de não se olhar a situação plural. É bem verdade que buscar a média de salários, considerando-se esta como necessariamente sempre acima do pior salário, é uma visão que mesmo que possa ser considerada também indesejada, já não é a ótica posta, apenas, pela pior situação. Permanecer, entretanto, somente com o dado oferecido pela média, pode em muitos casos esconder excessivamente qual é, de fato, a situação dramática do pior salário. Finalmente, penso que ninguém em sã consciência, faria uma leitura da educação brasileira, apenas a partir dos melhores salários pagos na área, para concluir que não há a tal crise. Espero, quanto à última afirmação, não ser surpreendido.

O mesmo raciocínio poderia ser desenvolvido para outros possíveis critérios que ajudassem a retratar a referida crise: uma coisa seria, por exemplo, absolutizar o maior índice de evasão escolar possível encontrado numa das milhares de escolas públicas urbanas ou rurais do Brasil como expressão fortíssima de toda a realidade, ou então fazê-lo pela média ou pelo menor índice detectado.

À parte a absolutização política ou propagandística de qualquer um dos dados, não tenho nada contra os números e a estatística em si, ou contra quem os utiliza nas pesquisas. O meu problema é contra sim, uma leitura do real sistematicamente feita a partir do seu sempre pior ângulo. Como em tudo há um ângulo pior, algumas pessoas se “especializam” nele. Outros, também é verdade, “especializam-se” no ângulo médio ou no melhor deles. Cada um cristalizando o seu próprio ângulo, não busca ou não quer ver o todo do fenômeno e daí rapidamente surgem os dogmas. Um deles pode ser a generalizada crise da educação brasileira.

Minha mais sólida contraposição a este clima é a seguinte: a tal crise da educação brasileira não pode ser resultante de uma generalização abstrata que toma conta até do senso comum de cada educador. Digo até do senso comum porque também uma certa ciência, sempre necessariamente parcial, tornou-se parcialíssima, e parece ter convertido em verdade absoluta a sua própria parcialidade. Dogmatizou a crise e perdeu a diversidade contida no próprio real onde, do “pior” ao “melhor”, tudo acontece na educação brasileira, mesmo que nos restrinjamos, apenas, à rede pública de ensino. Lá estão as “piores” escolas ao lado de outras “excelentes”. Lá se encontra todo o tipo de clientela, expressão de toda a sociedade brasileira. Há cidades com a quantidade de escolas sendo suficiente para toda a população em idade escolar. Há cidades onde faltam milhares de vagas. Em algumas unidades escolares concentram-se qualificados profissionais, enquanto em outras nunca se teve sequer o próprio professor. Os problemas de evasão, repetência, criminalidade e tantos outros, apresentam situações possíveis, ou não, de serem imaginadas. Coexistem escolas de padrões de 1º, 2º e 3º mundos com a ausência pura e simples de qualquer cidadão em condições de ensinar as primeiras letras a populações inteiras, de geração em geração. Há o professor que trabalha mesmo sem nunca receber o salário e aquele que sempre só recebe o salário sem nunca trabalhar. Há o material escolar vorazmente utilizado, consumido e o material escolar impunemente desviado, roubado. Há ditaduras administrativas e

há participação democrática. Há a reprodução ideológica e ao mesmo tempo forjam-se resistências. Há a aprendizagem de conteúdos desprezíveis e de conteúdos científicos. Há o comodismo e a luta. Tudo acontece, do "pior" ao "melhor"!

O prezado leitor que até aqui me acompanhou, deve estar desesperado para fazer com que eu ouça a sua possível consideração, ponderando-me que estou praticamente cego porque não vejo, com tudo o que acabo de dizer, a expressão da própria crise generalizada. Talvez, até tivesse vontade de gritar: mas é esta, a tal da crise!

II

As perguntas que eu faria ao possível interlocutor, basear-se-iam em dois aspectos: a) esta crise, supondo que o leitor esteja com a razão, é um privilégio, uma especificidade da educação em nossa sociedade? b) rigorosamente refletindo, quando a educação brasileira não esteve em crise?

Para a primeira indagação, o importante seria observar que em muitos outros âmbitos, as características da nossa sociedade apresentam aspectos idênticos aos da educação. Se formos comparar os salários dos professores com inúmeras outras atividades profissionais, vamos encontrar semelhanças enormes, ou seja, se o salário é ruim, degradante, ele não é somente para quem trabalha em educação. Há muitos e diversos ramos profissionais, cronicamente, mal pagos. Aliás, o comum é o trabalho ser mal pago, variando as diferenças entre as categorias profissionais conjunturalmente. Mas, não é somente isto: o salário mínimo é miserável e boa parte da população tem renda inferior ao seu valor.

A tal crise generalizada da educação brasileira, diferencia-se substantivamente da crise da área da saúde pública? Como é a situação lá? E a questão das moradias populares, como se encontra? E a política de empregos? E a área da cultura? E os aposentados? E a cesta básica, o custo dos alimentos, a distribuição das riquezas, a

miséria absoluta, a marginalidade infanto-juvenil etc. etc. etc. São as políticas sociais, no seu conjunto, mais justas, menos caóticas do que acontece na educação?

Creio que mesmo com muito esforço, não será fácil apontar a existência de grandes diferenças entre estas várias facetas de uma mesma realidade. Pelo contrário, os exemplos que dei acima para concluir que na educação tudo acontece, do "pior" o "melhor". aqui se adaptariam exaustivamente. Não vou, portanto, cansar o leitor, mas enfatizo que a difundida crise da educação, não é nem privilégio, nem especificidade da área. Isto, entretanto, não afasta o argumento do leitor hipotético que teria me afirmado, apesar dos meus esforços iniciais, que a crise é real. Não afasta mesmo, porque a única coisa que parece que consegui apontar é que há muito mais coisa em crise do que a educação. Por ora, entretanto, eu apenas proporia uma nova indagação: quando uma sociedade tem em suas dimensões as características tão gerais de uma dita crise, isto realmente pode ser chamado de crise? Voltarei a essa questão.

Quanto à pergunta sobre quando a educação brasileira não esteve em crise, posso encontrar vários caminhos para respostas que se complementariam, mas grosso modo, se não estou admitindo nem a crise atual, a minha resposta seria: a educação brasileira nunca esteve em crise, desde os jesuítas até hoje. Os jesuítas cumpriram adequadamente a sua missão. Catequizaram, cristianizaram o conjunto da população, reproduziram os quadros da Igreja e cuidaram da formação de alguns varões filhos da elite. Não era isto o que aquela sociedade objetivamente necessitava? Sem crise!

A chegada das cortes ao Brasil levou a iniciativas no âmbito da formação de alguns quadros para o aparelho de estado transferido para cá. Iniciativas de formação superior em uma sociedade literalmente sem escolas. Questões de sobrevivência das elites, óbvio!

A independência política do Brasil face a Portugal, o I Império, o período das Regências e todo o II Império são episódios secundários de uma sociedade escravista e com um papel a cumprir na "ordem" econômica internacional. A educação, naquele quadro, era um detalhe presente nos discursos dos liberais, dos

positivistas e dos republicanos. Na prática, porém, desde o 1º Império o governo central se desresponsabilizará da educação elementar. Enquanto estruturava o ensino superior, por consequência, interferia no secundário propedêutico, deixava às províncias a incumbência das demais iniciativas. Mas por que razão uma sociedade colonizada, escravista, oligárquica, machista, rural, católica, subalterna à Inglaterra, faria em educação mais do que fez e como fez? Tão pouco se fez, que nem é possível falar da crise da educação. Só mesmo se for pela sua ausência: não há um sistema nacional de ensino, não há uma rede escolar, não há cursos de formação de professores, não há..., não há..., não há... E tudo isto, até o final do século passado, muito recente, portanto.

A 1ª República, o período Vargas, a 2ª República, a Ditadura Militar, fatos que expressam o rearranjo econômico interno e externo das elites brasileiras neste século, são também em conjunto, o contexto no qual a educação brasileira, que hoje existe, foi construída. E foi construída, exatamente a partir de um diagnóstico de que a crise da sociedade brasileira - final da 1ª República -, em muito resultava do fato do não desenvolvimento da educação. A educação, ainda incipiente, se desenvolvida e modernizada salvaria o país da sua "grande crise", mais admitida como crise política, moral, dos costumes do que socioeconômica. O Estado, então, assume um papel interventor, aparelha-se para isto, legisla, fiscaliza e controla São as Reformas Francisco Campos, Capanema, a Constituição de 1946, a LDB em 1961, a reforma Universitária em 1968, a Lei 5692/71, Constituição de 1988 e, hoje, novamente a discussão da LDB.

O fato mais substantivo, entretanto, ao longo do século XX é que a sociedade brasileira se urbanizou, industrializou-se, com todas as características próprias não só dos referidos fenômenos, mas também com as características específicas internas e externas do próprio país em relação à toda "ordem" mundial. Neste processo que na verdade construiu uma sociedade injusta, não democrática social e politicamente, manteve-se sempre o discurso sobre a importância da educação para o conjunto do desenvolvimento da sociedade, quando na prática atrelava-se a sua estruturação a

modelos económicos conjunturais. É como se a educação devesse responder sempre, única e exclusivamente às exigências do momento e, portanto, ela, como a própria sociedade, jamais se projetara para um futuro.

Para uma ordem capitalista, mais conservadora do que o próprio capitalismo é (ao tentar passar-se por realidade histórica definitiva), porque não tem incorporado nas suas práticas nem mesmo os seus avanços, a propagada crise da educação é tomada em si mesma, sem história e sem perspectiva. É como se a educação gerasse a sua própria crise.

III

Diversamente dessa ótica, apenas concordo com a crise da educação brasileira à medida que se reconheça que não é ela, especificamente, que se encontra em tal situação, mas basicamente a sociedade como um todo. Mas isto, nem pode ser chamado de crise, é apenas uma das formas de ser do próprio capitalismo. Respondo, portanto, dessa maneira à pergunta formulada anteriormente se o capitalismo ainda não se encontra em crise estrutural, é porque ele ainda "funciona bem" para os propósitos que almeja.

A Educação, conseqüentemente, tem neste condicionante a sua própria forma de também "funcionar bem": não se universaliza, não é substantiva, é reprodutiva, é discriminadora, desqualifica-se etc., etc., etc. Está praticamente perfeita para uma sociedade capitalista, com algumas exceções reivindicadas pelo próprio sistema, que exige dela uma "eficiência" ainda maior.

Quando os educadores também reproduzem o discurso da crise da educação, na maioria estão cobrando pela mesma "eficiência" pretendida pelo sistema capitalista. De um lado isto não é recriminável porque se trata de desenvolver até as últimas conseqüências o potencial da própria sociedade capitalista. De outro lado, é insuficiente porque o capitalismo tem os seus próprios limites em se tratando de construir uma sociedade de qualidade superior à atual.

É preciso compreender que na forma mais radical, a crise da educação tem o seu lado verdadeiro quando, apesar de todos os esforços das elites, dos governantes, do estado burguês, a educação não funciona exatamente como delimitada pelos seus projetos. Nem mesmo a população e os educadores respondem sempre, em relação à educação, conforme o desejado por aqueles que têm a hegemonia. Os exemplos são gritantes: exige-se escolas onde elas não existem; conquistam-se vagas quando elas não aparecem; mantém-se os filhos nas escolas por anos e anos quando eles são sistematicamente reprovados; depreda-se a escola quando ela agride o meio; tira-se satisfação com os educadores a despeito do não aproveitamento da escolaridade; importunam-se políticos para que escolas de 1º grau ampliem-se também para o 2º grau; encaminham-se crianças para a escola até que a necessidade de subsistência exija o trabalho; pede-se cursos noturnos, profissionalizantes etc., etc. A teimosia de uma população nada pacífica encarrega-se de instaurar a verdadeira crise, levando inclusive para o interior das escolas clientelas muito distintas e com culturas bastante diferenciadas. Há também, em todas as escolas, milhares de educadores que jamais esmoreceram e que, nos seus limites, sempre buscaram saídas. Belíssima conquista a duras penas arrancada para além dos anseios, da vontade, do planejamento e, talvez, da própria necessidade objetiva de um certo tipo de capitalismo.

Meio que atônita com a nova ordem não prevista, decreta-se uma crise falsa para escamotear a verdadeira. A falsa crise parece querer nos fazer crer que com esforço, planejamento, qualificação e outras medidas tão apregoadas, resolveremos os problemas educacionais e o capitalismo ficará intacto. Terá a educação que lhe é necessária.

A verdadeira crise, por sua vez, indica que o capitalismo não pode resolver problemas que, de fato, para ele não são problemas, ou seja: uma sociedade estruturada na lógica da exploração do trabalho pelo capital, não questiona o seu próprio fundamento, não vê injustiça na sua prática social, não pode-seriamente resolver os problemas da

educação, a não ser aqueles que se fazem, necessariamente, solucionáveis para a reprodução do próprio sistema.

Considero, portanto, que uma possível "postura otimista" identificada no princípio deste artigo - "não compartilho das ideias muito generalizadas de que em se tratando da educação brasileira, tudo, mas absolutamente tudo se encontra em crise" - não deve permanecer agora presente para o leitor, porque minha visão da crise não está restrita à educação - "a difundida crise da educação, não é nem privilégio, especificidade da área". De certa forma, sou então, "pessimista". "Pessimista" em relação ao capitalismo e em especial a esse chamado "capitalismo brasileiro".

Como a compreensão do real, entretanto, não pode se pautar por visões "otimistas" ou "pessimistas" que se possa ter dele, lembro que também já fiz acima a seguinte afirmação: "menos ainda sou favorável às ideias subjacentes a esta visão de crise que, com frequência, leva ao imobilismo, à falta de perspectiva e mesmo a uma acomodação à situação" É, portanto, extremamente importante sim, superar a crise da educação se se quer tanto uma sociedade capitalista ou outra qualitativamente superior. O capitalismo tem exigências educacionais para si que podem ser alcançadas e que ao serem alcançadas, farão com que o próprio capitalismo seja menos o que ele quer ser e mais a sociedade que pretendemos ter.

Escola pública para todos, oportunidades escolares democráticas, sucesso na aprendizagem significativa, preparação para o trabalho, formação da cidadania tem sido lemas do contexto histórico burguês. Temas burgueses que só podem ser objetivamente pretendidos, almejados e conquistados por aqueles que não forem burgueses ou seus cooptados, Mais do que nunca, sem o socialismo real para servir de comparação, o capitalismo solitário demonstra toda sua incapacidade, nos 1º, 2º e 3º mundos, revelando os seus próprios limites. É hora, portanto, de luta, muita luta, porque a "crise na educação" que imobiliza as ações para o futuro, é a "crise", o modo de ser do capitalismo. Por sua vez, a crise na educação que estimula as ações para o futuro é aquela oriunda da grande presença das massas populares no sistema público de ensino; é aquela oriunda da

diversidade cultural com que as escolas e os educadores estão se deparando, é aquela, enfim, que apesar da difundida crise aposta nela como sobrevivência dos que querem ir para além da própria sociedade capitalista. Isto não tem nada a ver com um apostar no pior, mas sim no que já há de melhor. É o que há de melhor? A população, as massas que querem a escola. As massas que vão à escola, apesar de toda a discriminação que sofrem por parte dela. A população que quer jardins, pré-escolas, 1º grau integral, ensino de qualidade, educadores competentes, ensino noturno e muitas outras coisas. No mesmo barco, a favor da história, estão os educadores que, apesar de todas as condições desfavoráveis para as suas condições de trabalho, sentem que o compromisso que têm, é com a população da qual fazem parte e não com o Estado, o Estado das classes dominantes, o Estado burguês, o Estado conservador, o Estado liberal, o Estado neoliberal, o Estado Moderno, o Estado Pós-Moderno, ou seja lá o Estado com a denominação que se quiser, mas um Estado Capitalista.

A sociedade que está aí e que dentre outras coisas extermina crianças de rua, esteriliza mulheres pobres aos milhares, massacra os sem-terra, não tem como resolver seus problemas. Seremos, historicamente, obrigados a almejar uma sociedade superior a esta. Que crise!

O COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICO DO EDUCADOR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA⁵⁹

Em um passado recente a sociedade brasileira teve motivos muito fortes para combater o Estado que, durante os governos militares, havia adquirido uma dimensão dominadora sobre as ações políticas, sobre as práticas culturais e sobre o exercício dos direitos de cidadania. O Estado, para muitos, converteu-se na expressão do poder perverso que pairava acima da sociedade civil.

O discurso de oposição àquela situação apontava, como perspectiva, a restauração da ordem democrática entendida, dentre outras possibilidades, como uma subversão e pela qual o Estado se submeteria à sociedade civil. Liberais, socialistas, comunistas e católicos, cada um à sua maneira e por interesses distintos, eram da mesma opinião. O antiestatismo, alimentado pela prática autoritária dos governos militares, acabava de algum modo beneficiando teses neoliberais como, por exemplo, do Estado mínimo.

Em educação, o corolário ao antiestatismo mostrou-se presente no discurso mistificador e, portanto, ideológico, em prol do fortalecimento e da valorização da comunidade. Os destinos da educação e da escola foram, cada vez mais, atrelados à ideia de participação comunitária, à ideia de responsabilidade dos pais e das famílias, à presença, acompanhamento e interferência deles na instituição escolar e nos seus fins. Os próprios órgãos oficiais gerenciadores da educação incumbiram-se de incorporar, propagar e estimular, não raro, com reformas coercitivas desenvolvidas simultaneamente, esta ideologia do comunitarismo e da participação. Muito se falou e se fala, a partir desta ótica, da autonomia que a escola passou a ter e da autonomia que os educadores ganharam ou conquistaram para desenvolverem suas ações pedagógicas.

⁵⁹ Publicado na Quaestio. Revista de estudos de educação. Ano 01, n. 2, novembro de 1999. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/index>. Acesso em 30/08/2020.

E pertinente refletir criticamente sobre esse contexto em que, opondo-se ao Estado autoritário, acabou-se escamoteando a gradativa e crescentes ausência e omissão do Estado das políticas sociais, dentre elas, a educação.

Hoje, em tempos de neoliberalismo, reforça-se a ideia de que o Estado foi e tem sido o grande responsável pelas sucessivas crises que a sociedade capitalista vem sofrendo nas últimas décadas. O Estado benfeitor, zeloso por políticas sociais que respondiam por necessidades e anseios da população, passou a ser denunciado como decorrente de uma tentativa dos socialistas no âmbito das próprias estruturas do capitalismo. A crítica, originada nas sociedades desenvolvidas, transferiu-se aos países periféricos e no Brasil, muito antes de se constituir o Estado Benfeitor, iniciou-se o seu desmonte. As elites dominantes passaram a justificar e a defender "o processo de abertura dos mercados à concorrência internacional e o desmantelamento das instituições de proteção social controladas pelo Estado" (Bianchetti,1996). Veja-se, por exemplo, nos casos mais recentes, as privatizações das estatais e as profundas alterações nos regimes de aposentadorias, ferindo expectativas e direitos adquiridos.

O Neoliberalismo em voga é também portador de alguns princípios ou conceitos que interferem profundamente na educação. Acompanhemos sinteticamente alguns deles.

Os indivíduos são moléculas sociais do sistema econômico, o que equivale a dizer que são vistos essencialmente como produtores e consumidores. O homem é considerado portador de capacidades naturais que lhe determinam de forma considerável o seu desenvolvimento. Cada um de nós resulta da sorte que tivemos: a sorte genética, a sorte de ter uma família ou não e a sorte de viver em algum ambiente social e cultural favorável ou desfavorável. Some-se a isso a vontade de cada um.

A sociedade é algo como a somatória dos indivíduos independentes, cujos objetivos são as relações parciais entre eles, de tal forma que cada um possa ter seus interesses individuais satisfeitos. Na sociedade é inconveniente a alteração das normas,

tradições e instituições porque resultam do consenso construído por várias gerações.

O Estado é uma instituição necessária que deve garantir a igualdade jurídica entre os indivíduos que podem ser por natureza desiguais, mas que devem ter oportunidades iguais para, dependendo da sua própria vontade, superarem as desigualdades.

O mercado é o eixo das relações sociais e deve regular-se por si mesmo. Não é admissível qualquer intervenção externa, nem mesmo do Estado. "Em resumidas contas, a proposta neoliberal centra-se na inteira despolitização das relações sociais; qualquer regulação política do mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada de princípio" (PAULO NETTO, 1995, p. 80). Trata-se da defesa do chamado Estado mínimo.

Uma visão crítica do que acaba de ser exposto, pode sintetizar o cerne do neoliberalismo com a seguinte afirmação: trata-se de uma ideologia burguesa, favorável à concentração de capital, orientada pelo individualismo, pelo egoísmo, pelo conservadorismo, ocultadora das opressivas relações sociais vigentes, estimuladora da competitividade desenfreada e autoritária.

Em termos de Políticas Educacionais, por mais que se reformule o vocabulário, é visível que a teoria do capital humano continua sendo a grande orientadora das ações. É uma teoria que incorpora a lógica do mercado e, no fundamental, a função da escola é formar recursos humanos para a estrutura da produção. O sistema educacional deve responder à demanda do mercado. Além do mais a educação está destinada a formar as elites de poder ou a dar a cada um o que sua função social lhe destina.

Aos neoliberais não é difícil argumentar contra a escola pública: segundo eles, quanto mais se expandem os sistemas públicos de ensino, menos oportunidade os pais tem de escolher a educação que querem que seus filhos recebam; uma educação pública, gratuita, comum é cerceadora das escolhas individuais e de uma "seleção natural" dos melhores; finalmente, as pessoas que não se utilizam do sistema oficial sustentado pelos impostos públicos, quando colocam seus filhos em escolas privadas, pagam

duas vezes pela educação. Resumindo, os neoliberais entendem que a educação é uma mercadoria como outra qualquer. O Estado e os empresários da educação devem concorrer no mercado oferecendo o produto educação. Vença a competição de mercado quem oferecer o produto de melhor qualidade. Ao consumidor cabe comprar a mercadoria educação conforme seu poder aquisitivo lhe proporcionar.

É dentro desse contexto que considero a autonomia da escola, aquela autonomia oficialmente estimulada, concedida, como um grande risco. Em verdade, trata-se da autonomia que vem acompanhada, nos dias de hoje, de propostas de privatização do ensino público, da defesa da educação como uma mercadoria e da educação voltada única e exclusivamente para as exigências de mercado. Muito do que se apregoa hoje em direção a municipalização do ensino e à sua descentralização, outra coisa não é senão a retirada estratégica do Estado desse seu compromisso. Claro está que isto não impede que o Estado subsidie a educação privada.

Vale lembrar ainda que, via de regra, a proposta da autonomia vem acompanhada do discurso da necessidade de maior controle dos pais sobre a educação, da necessidade de destruir um poder centralizador e como modelo de participação social que semeia a confusão: este discurso esconde o modelo de sociedade pretendida, ou seja, uma sociedade burguesa, individualista, egoísta, conservadora, competitiva e autoritária (BIANCHETTI, 1996, *passim*).

Em que sentido poder-se-ia falar, de forma alternativa às ideias neoliberais vigentes, da construção da autonomia da escola, e do compromisso ético e político do educador? Evidentemente as questões se relacionam porque precisamos saber qual autonomia escolar queremos construir, para daí falarmos de compromissos.

Se já critiquei anteriormente a autonomia que serve para o Estado desobrigar-se da Educação, é obviamente contra aquela autonomia que quero argumentar, e em favor de uma autonomia que, em primeiro lugar, exija do poder público o cumprimento do seu papel e uma autonomia fiscalizadora e vigilante do

desempenho desse papel. Há muitos aspectos políticos, econômicos, administrativos e éticos a se explorar nesta dimensão.

CUNHA (1991, pp. 483-484) teceu considerações sobre a construção de uma escola pública democrática e de boa qualidade, mas nós também diríamos autônoma, arrolando medidas fundamentais a serem tomadas pelo Estado. Dentre as referidas medidas, destacam-se: eliminar o clientelismo na nomeação e promoção dos professores; realizar concursos de ingresso na carreira do magistério e para remoção e progressão; acabar com as construções monumentais que consomem muitos recursos; elevar e manter altos os salários dos professores atraindo pessoal qualificado e motivado; criar mecanismos de identificação da atualização profissional dos professores, especialistas e funcionários; minimizar o autoritarismo dos professores nas relações com os alunos e seus pais; destinar recursos públicos exclusivamente para o ensino público e melhorar sensivelmente o currículo e os livros didáticos.

Estas medidas essenciais, comandadas pelo poder público, necessitam da adesão popular para que a escola, autônoma face aos interesses privatistas, autônoma face as práticas políticas não democráticas, autônoma em relação aos interesses exclusivos do mercado, autonomamente se submeta aos interesses e anseios da população. Não nos esqueçamos que o poder de decidir sobre os destinos da escola pertence imediatamente à população, embora possa ser mediado pela delegação política.

Torna-se necessário pensar, também, na possibilidade de construção de uma autonomia escolar que não sucumba a lógica neoliberal, no que diz respeito a própria concepção do papel da educação em nossa sociedade. Que homens e mulheres queremos formar? Homens e mulheres que saibam fazer e não pensar? Que saibam pensar e fazer? Que saibam resistir ao consumismo ou a ele se entregarem? Que sejam competitivos exacerbados ou solidários? Que sejam individualistas? Conformados? Críticos?

Há ainda um terceiro aspecto que gostaria de considerar: a construção da autonomia escolar depende do uso efetivo dela. Para

além das fortes determinações históricas que condicionam a cada um de nós, à nossa prática escolar e à própria instituição escolar, e preciso ter utopias. Entre as práticas de barbárie que a sociedade capitalista produz e estimula e a possibilidade técnica, científica que nos apontam formas objetivas de resolvermos inúmeros problemas sociais, econômicos, educacionais, temos que nos atrair pelas ideias de uma sociedade melhor do que esta. Homens de hoje, mas não prisioneiros do seu tempo e, portanto, com autonomia para revisitar o passado, entender o presente e sonhar o futuro. Convido os educadores para exercerem esta autonomia em suas respectivas escolas, caso já não o façam, mas com certeza a instituição como um todo se beneficiará. A autonomia como utopia não é uma fuga das limitações do presente, mas, sim, a intenção real de transformá-lo, comprometidos com o futuro dos nossos filhos, dos nossos alunos e da nossa sociedade.

Não ignoro os debates que, em grande quantidade, discutem a autonomia de gestão da instituição escolar, bem como sua autonomia didático-pedagógica, mas eu sugiro que esta dimensão se subordine aos três aspectos ponderados anteriormente.

Finalmente, quanto ao compromisso ético e político do educador, compromisso que anteriormente subordinei a uma concepção de construção da autonomia da escola, alternativa às ideias neoliberais vigentes, gostaria de enumerar as seguintes observações:

Do ponto de vista político:

É necessário, apesar de toda a argumentação contrária difundida hoje, defender a escola pública laica, gratuita e universal. Trata-se de um princípio de forte interferência na construção da sociedade democrática. Mas, também, urge denunciar que a realidade da educação pública atual não é a única realidade possível. A educação pública pode qualificar-se muito mais e o Estado não pode omitir-se desse processo.

O ideal a ser seguido ultrapassa os condicionantes do presente, pensa outra sociedade, superior a atual, mas atua fortemente no presente.

Do ponto de vista ético:

Os valores universais de liberdade, justiça, fraternidade, igualdade, dentre outros, são as grandes referências. A sociedade capitalista, com suas práticas liberais ou neoliberais, mostra-se cada vez mais incapaz de caminhar na direção dessas conquistas. É uma sociedade de profundas injustiças sociais, de criminalidade irracional, que abandona e extermina menores, que pratica estruturalmente a exploração do outro, voltada para o consumismo e essencialmente individualista. É preciso, portanto, resistir ativamente a esta ordem. Se os educadores puderem reavivar seus compromissos éticos com os valores universais, a educação infantil e o ensino fundamental muito terão a dizer. Na mais tenra idade, nossos filhos, nossos alunos, as crianças de todos nós, começam a desenvolver valores que amanhã lhes servirão de pauta para a sua conduta. Nossas crianças vão construir uma sociedade, no futuro, com as referências éticas que herdarem de nós e, também, com a criatividade com que as novas gerações atuam sobre o velho.

REFERÊNCIAS:

- BIANCHETTI, R.G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo Cortez, 1991.
- PAULO NETTO, J. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas. Autores Associados, 1997.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO⁶⁰

Nos dias de hoje, amplia-se, de forma considerável, a atenção dos estudiosos e pesquisadores preocupados em entender e dimensionar o conjunto de transformações globais que o modo-de-produção capitalista vem implementando. As mudanças são, por todos os lados e, em várias dimensões, tão profundas que não há ser humano que não se sinta atingido por elas. Na essência, as sociedades capitalistas continuam sendo o que sempre foram, ou seja: sociedades nas quais o capital explora o trabalho; sociedades que defendem com unhas e dentes a propriedade privada dos meios de produção; sociedades que geram riquezas por meio do trabalho social de muitos, mas que são apropriadas por poucos; sociedades de elevado consumo e de profundas desigualdades.

Sempre reproduzindo a mesma essência, as sociedades capitalistas são impelidas às novas conjunturas que avivem as chances da própria manutenção. E, de crise em crise, o modo de produção capitalista alonga sua permanência, fadada a se exaurir um dia.

A mais recente conjuntura das sociedades capitalistas, vivenciada nas últimas décadas, vem sendo apontada pelo vocábulo globalização. Muito já se escreveu e ainda se escreve sobre globalização. O que é ela? Quanto mudou o mundo das sociedades capitalistas? Como as pessoas são afetadas? O que acontece com o mundo do trabalho? Quem ganha e quem perde com a globalização? De que maneira os Estados nacionais se comportam? A educação é atingida?

As várias definições da globalização são controvertidas e há também os críticos ao uso da palavra. Um dicionário chega a recomendar que, por globalização, devemos entender muito mais do que as suas dimensões econômicas, culturais e políticas, para

⁶⁰ Publicado na Revista Avesso do Avesso, v. 8. Edição Especial 2010. http://feata.edu.br/?page_id=720. Acesso em 29/07/2020.

visualizá-la “como um processo de transformação social no mais amplo sentido possível” (HWHITE & BOTTOMORE, 1996).

I

As políticas de formação de professores desenvolveram-se nas últimas décadas, desde os anos 60, e ganharam relevância, em especial nos anos 90. No transcorrer da globalização, os estados nacionais promoveram suas reformas – Reforma do Estado – de tal modo a se adaptarem às novas exigências econômicas. As reformas implementaram velhas/novas políticas sociais em detrimento, quase sempre, de ganhos anteriores das classes trabalhadoras. A educação também passou a ser focada em nível mundial e se viu lembrada nos grandes fóruns internacionais: ONU, UNESCO, OIT, FMI, por exemplo (SILVA JR., 2002 e SANFELICE, 2008).

Em 1966 a UNESCO, juntamente com a OIT, convocaram a Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação dos docentes dos Países Membros. Do referido evento herdou-se o documento “Recomendação relativa à situação do pessoal docente” com amplas “diretrizes sobre política de educação, planos de estudo, formação docente, emprego, condições de trabalho, e participação dos professores na tomada de decisões” (RODRIGUEZ e VARGAS, 2008, p. 39-40). Além do reconhecimento do papel dos docentes na educação, na formação das pessoas e na sociedade como um todo, propôs-se um detalhado programa de formação geral, integral, técnico-pedagógico, continuada e gratuita.

No Brasil, a ditadura civil-militar imposta pelo denominado Movimento de 64, fez reformas educacionais que atendiam objetivos da internacionalização da economia. O ensino superior foi reorganizado pela Lei 5540/68, e a Lei 5692/71 modificou os antigos ensino primário e médio, agora denominados de primeiro e segundo graus. Desapareceram as Escolas Normais, de formação de docentes e se instituiu a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), dispersa entre outras.

As mudanças econômicas mundiais se aceleraram e muitas perdas de direitos nos estados de bem estar se configuraram. Nas ditaduras semeadas pela América Latina, nem os direitos humanos essenciais eram respeitados.

II

Nos anos 80, com o crescimento da influência dos neoliberais em muitos governos, a prioridade da política econômica passou a ser o investimento em infraestrutura, para garantir a ampliação dos ganhos do capital (CORRÊA, 2000). O mundo capitalista deixou de ter a concorrência dos países socialistas em derrocada, e se sentiu mais liberado para ampliar a sua lógica de funcionamento, onde quer que fosse. Os países periféricos da globalização passaram a ser monitorados pelo Banco Mundial que, emprestando dinheiro para que pagassem suas dívidas, exigia cortes nos gastos sociais, especialmente da saúde e educação. Foram tempos de privatização dos serviços públicos, de ampliação do desemprego estrutural e de flexibilização do trabalho. A lógica de mercado tornou-se soberana nas mais diferentes instâncias das sociedades afetadas e muita pobreza passou a se constituir no cotidiano de milhões de seres humanos.

A globalização demonstrava que nem todas as sociedades ganhariam algo de bom com ela. A dramaticidade dos problemas relacionados à educação em muitos países, acabou se refletindo nas Agências e nos eventos internacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien – Tailândia, é um exemplo. Do documento Declaração Mundial e um Marco de Ação, assinado por 155 países, surgiam políticas educativas relacionadas à educação básica e às questões docentes.

Em 1996, em Genebra, a 45ª Reunião da Conferência Internacional de Educação, patrocinada pela UNESCO e destinada a Ministros de Educação, o tema central dedicou-se ao papel dos docentes em um mundo em processo de mudança. Pouco antes, os Ministros de Educação da América Latina e do Caribe, reunidos em

Kingston, Jamaica, elaboraram o documento Educação, Democracia, Paz e Desenvolvimento com várias recomendações relacionadas aos docentes. Em 1997 e 2000, OIT/UNESCO fizeram também suas manifestações voltadas aos docentes do ensino superior.

Sintetizando as temáticas das Agências e dos fóruns internacionais, pode-se dizer que são as seguintes: formas de contratação e carreira dos docentes; participação nas decisões; formação; a situação da mulher docente; a deterioração do trabalho; profissionalização; formação permanente; desempenho; salário; imagem social; formação em serviço, dentre outras.

Documentos resultantes de novos eventos regionais ou internacionais continuaram sendo produzidos e destacando o papel dos docentes no sucesso das reformas educativas promovidas pelos Estados. Apenas menciono alguns deles: encontro de Santo Domingo, 2000, com a participação da América Latina, Caribe e América do Norte e que produziu o documento Educação para todos nas Américas, Marco da Ação Regional, assinalando o comprometimento dos Estados em melhorar as condições de profissionalização dos professores. Ainda em 2000, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, que avaliou o cumprimento das metas estabelecidas em Jontien, e estabeleceu novos alvos até o ano de 2015, destacou a necessidade de melhorar as condições sociais, o ânimo e a competência profissional dos docentes, bem como a formação de qualidade.

Na Primeira Reunião Internacional do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe – Havana, 2002 –, a Declaração de Havana propõe que o lugar de formação de professores é a Universidade (RODRIGUEZ & VARGAS, 2008).

Em estudo bem acurado, Beech (2008), demonstra a influência que as Agências, com seus fóruns regionais ou mundiais e os documentos neles produzidos tiveram sobre as reformas da formação docente na Argentina e no Brasil. A visão de mundo e o ideário dos reformadores e governos locais espelham o que elas impingem quase que mundialmente.

O autor citado lembra que, dentre os pressupostos da visão universalizada, um deles é a afirmação de que os docentes devem ser flexíveis e adaptáveis. Os docentes devem aprender a adaptarem-se às mudanças permanentes no currículo e nos métodos. Como a atual formação do docente não o prepara para tanto, nem para acompanhar a evolução permanente do conhecimento, faz-se necessária a formação continuada para que ele tenha autonomia e seja responsável pelo seu trabalho. Também não lhe pode faltar a criatividade, para que se constitua em um guia do aluno que constrói o seu próprio conhecimento. É necessário que saiba trabalhar em equipe e que sua formação tenha sido prática.

Também nas políticas educativas gerais, o Brasil reflete aquilo que as Agências tornaram orientações hegemônicas: descentralização, autonomia da escola, currículo baseado em competências, sistemas centrais de avaliação de resultados e a profissionalização dos docentes.

É possível observar que se disseminou uma crítica generalizada à formação docente que vinha sendo praticada. A proposta agora, de uma formação docente permanente, o responsabiliza por obtê-la. Acrescenta também a ideia que o obriga a estabelecer vínculos com a comunidade e se tornar o responsável pela aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles de menor rendimento. Beech (2008) se mostra surpreso com a legitimação que as propostas das Agências receberam por aqui e, posso acrescentar, tornaram-se absolutamente hegemônicas (NEVES, 2005). Dentre outros aspectos, a legitimação e a hegemonia do ideário das Agências na nossa legislação, tornam quase inviável que se pense possibilidades diferentes para a educação, para a formação docente e para a sociedade. Obteve-se, de forma até subliminar, um consenso.

Traduzo a seguir, de forma livre, a principal crítica de Beech (2008, p 78) às propostas das Agências e com a qual concordo:

A crítica fundamental que se pode fazer às propostas das agências internacionais se centra na ideia de que um modelo universal de educação pode ser promovido como solução da maioria dos

problemas educativos em quase todos os contextos do mundo. O suposto que está implícito na ideia é que a educação pode ser entendida como um aspecto independente da realidade social e que, portanto, as soluções educativas podem se transferir de um contexto a outro, sem maiores problemas.

Na prática, as propostas universais acabam por ignorar as especificidades regionais e/ou locais, as reinterpretações dos discursos, as resistências e a base material para a qual deveriam se voltar. Os resultados esperados podem não ser alcançados e, às vezes, provocam desastres.

Mais recentemente, percebe-se que os docentes em formação ou em ação no “chão da escola” estão lançados à própria sorte. A maioria dos que se encontra em formação, frequenta escolas privadas e, portanto, precisa arcar com todos os custos da empreitada. A qualidade básica da formação geral ou específica é um nó a ser desatado. Quem está em ação é induzido a prover sua formação continuada/permanente e viver sob a ameaça dos novos sistemas de avaliação que impactam também os proventos, hoje, se não aviltantes, pelo menos muito inferiores às profissões equivalentes.

A complexa situação dos profissionais docentes nos dias de hoje, quando os níveis escolares inferiores vêm se universalizando, é bastante delicada. Pesam sobre eles inúmeras críticas e verdadeiras campanhas midiáticas de desabono. As relações com os poderes públicos ou privados – setor onde reina a educação mercantil – são difíceis no que diz respeito a planos de carreira, salários e condições de trabalho. Mais difíceis ainda a cada dia, por conta da pouca mobilização da própria categoria. O encontro dos docentes com os alunos em sala de aula ou com as famílias em outras atividades não está sendo, exatamente, a convivência de um paraíso.

O desafio atual é discutir as questões candentes para que a reflexão coletiva vislumbre as possibilidades do magistério e seus significados na sociedade contemporânea em mutação, mas na essência, ainda a mesma.

REFERÊNCIAS

- BEECH, J. Alta fidelidad: la influencia de las Agencias internacionales en las Reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90. In: RODRÍGUEZ, M. V. & ALMEIDA, M. de L. P. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora: UCD; 2008, p. 57-83.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE. Documento Final. Brasília, 2010. Disponível em: <Conae.mec.gov.br>.
- CORRÊA, V. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- NEVES, L. M. W. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- RODRÍGUEZ, M. V. & ALMEIDA, M. de L. P. (orgs.) *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.
- RODRÍGUEZ, M. V. ; VARGAS, M. B. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, M. V. ; ALMEIDA, M. de L. P. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008, p. 37-56.
- SANFELICE, J. L. Transformações no estado nação e impactos na educação. In: LUCENA, C. (org.) *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 64-83.
- SILVA JR., J. dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação: no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

O MANIFESTO DOS EDUCADORES (1959) À LUZ DA HISTÓRIA⁶¹

Historiadores da educação têm se dedicado a analisar, dentre tantas outras coisas, o movimento que se caracterizou por uma insistente defesa da escola pública (estatal), principalmente quando ele se tornou mais visível para parte da sociedade brasileira, desde os anos 30 do século XX. Nada se inicia aí, mas muito se desenrola daquela década em diante. Do golpe político de 1930 ao golpe de 1964, a sociedade brasileira vivenciou profundas transformações que a foram constituindo numa sociedade mais moderna, dentro da lógica de desenvolvimento do modo de produção capitalista. A urbanização e a industrialização, por exemplo, como fenômenos acoplados, demonstram bem isso. Pode-se dizer que aquela emergente modernização trouxe consigo a necessidade objetiva, pelo menos por parte de determinados grupos e/ou classes sociais, de discutir e definir questões supraestruturais para que essas pudessem, uma vez reformadas, corresponder de forma mais adequada às novas características estruturais. Uma dessas questões era, exatamente, a da educação. Que educação o projeto de modernização econômica passava a exigir? Quem deveria se responsabilizar por oferecê-la? Qual seria o papel do Estado nesse processo? Quais sujeitos deveriam recebê-la?

Os interlocutores essenciais da discussão, no âmbito das elites econômicas ou culturais, representavam basicamente o velho e o novo. O velho Brasil pré-1930 tinha como sua expressão maior, em questões educacionais, a Igreja Católica. O novo, emergente a duras penas no interior do velho, se fazia representar, grosso modo, por intelectuais identificados genericamente como liberais e outros homens da administração pública. Foram anos e anos de embates que levaram os envolvidos a uma produção literária imensa sobre

⁶¹ Publicado originalmente na Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em 02/07/2020.

suas posições, seus argumentos, princípios e opções filosóficas ou ideológicas. Também aconteceram ações políticas, legislativas, administrativas, manifestações públicas e outras.

Naquele quadro, as elites decadentes ou ascendentes discutiram a educação em nome de todos os segmentos sociais, pois o que lhes parecia bom para os seus próprios interesses deveria ser bom também para cada cidadão. O Estado, dada a sua autonomia relativa face as determinações dos interesses antagônicos, das elites e classes dominadas, foi ampliando seu papel na educação, caminhando em direção a um Estado cada vez mais educador do povo. Foram fundamentais, para tanto, a Reforma Francisco Campos, dos anos de 30, as Leis Orgânicas dos anos 40, a Constituição de 1946 e a obtenção, após longa tramitação, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 4.024/61).⁶²

Nos anos de 1950, os interlocutores tradicionais participantes do embate ganharam mais adeptos, pois aos poucos se juntaram a eles os defensores dos interesses dos proprietários de escolas privadas, confessionais ou não, o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes, professores de universidades públicas e diversos órgãos da imprensa (cf. BUFFA, 1979; Saviani, 1975; SANFELICE, 1986; FÁVERO, 2001; PAIVA, 1973). Vários matizes ideológicos e razões muito diferentes teciam todos aqueles envolvimento que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica). Mas o conflito, de fato, era muito mais profundo, pois opunha uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela.

Desde os anos 30, industrialização e populismo caminharam juntos, potenciando-se reciprocamente. Sua atuação combinada mudou a face do País, porém chegava o momento em que as contradições

⁶² A conjuntura aqui referenciada pode ser estudada em literatura de fácil acesso. Cf., por exemplo: Ribeiro (1998); Romanelli (1987); Xavier, Ribeiro e Noronha (1994); Ghiraldelli Jr. (1990); Cunha (1983) e Hilsdorf (2003).

acumuladas em trinta anos não tinham saída viável nos quadros do regime político liberal inaugurado pela Constituição de 1946. Esta é a questão: Poderia a industrialização prosseguir acasalada ao populismo? Ou já era caso de divórcio? Nos anos 30, termina o domínio republicano da cafeicultura. O setor agrário exportador sofre um baque e perde a primazia, para sempre irrecuperável. Ao proscênio avança a burguesia industrial, que cria um mercado interno cada vez mais amplo também, beneficiando a agricultura produtora de alimentos e matérias-primas industriais. Apoiada no Estado presidido por Getúlio Vargas, a burguesia industrial consolida seu crescimento. Nos anos 40, implanta-se o setor estatal da economia na indústria de base, com Volta Redonda e outras grandes empresas. Nos anos 50, as dimensões do mercado interno, previamente criado pelo capitalismo nacional, já são da ordem de grandeza que o tornam atrativo às inversões maciças do capital estrangeiro no âmbito da produção industrial. Os investimentos do Estado e do capital estrangeiro serão as alavancas principais do salto industrializante do quinquênio Juscelino Kubitschek. Até os anos 60, o populismo foi a política do Estado que, bem ou mal, permitiu levar à frente a industrialização pela via dos atoleiros e conflitos. Mas o desenvolvimento alcançou o ponto em que aos trabalhadores interessava ultrapassar o populismo, enquanto à burguesia interessava desfazer-se dele. Do ponto de vista da burguesia, o sedativo populista havia perdido eficácia para o mal específico da luta de classes (GORENDER, 2003, p. 17-18).

Na voz dos Pioneiros da Educação Nova havia surgido o Manifesto de 1932, gritando pela renovação educacional (CURY, 1984). Muitos daqueles pioneiros continuaram em cena por várias décadas seguintes e, perseguidos algumas vezes, outras cooptados, ou simplesmente se mantendo coerentes às suas convicções, levaram adiante a concepção que representavam no que diz respeito às questões educacionais da sociedade em transformação daquele contexto. E, pode-se afirmar, atingiram o ápice da sua expressão no envolvimento com o processo de elaboração da primeira LDB, na elaboração do Manifesto de 1959 e na Campanha

em Defesa da Escola Pública (estatal) que antecedeu a aprovação da Lei n. 4.024/61.

O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção.

O Manifesto de 1959 é também uma versão da história. Ele expressa um ponto de vista da história com o qual os seus signatários se envolviam, contemplado desde um mirante muito próprio, mas não necessariamente comum entre eles.

Faz-se, a seguir, uma leitura e interlocução com aquele documento que foi publicado pela primeira vez em São Paulo, em 1º de julho de 1959, no jornal O Estado de S. Paulo e, simultaneamente, no Diário do Congresso Nacional (ROMANELLI, 1987, p. 179; Cunha, 1983, p. 123). São inúmeras as suas reproduções posteriores. O texto para as referências encontra-se em Lemme (1988, p. 327-351), apresentado com o título: “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959) – Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo”. Uma nota esclarece que o documento foi elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024) no Congresso Nacional. Outra nota atribui a autoria a Fernando de Azevedo e, ao seu término, constam quase duas centenas de assinaturas, dentre as quais muitas também se encontram no Manifesto de 1932 (A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL, 1932).

Desde a introdução do novo documento, bem como em suas sucessivas partes, nota-se certa preocupação em apontar continuidades e descontinuidades entre ele e o Manifesto de 1932. Não era possível ignorar que mais de vinte e cinco anos haviam passado, mas também não era demonstrável que o tempo teria sido suficiente para que tudo pudesse ter mudado. Revisitava-se,

portanto, o Manifesto de 1932, com olhares tanto do passado como dos novos tempos e com alguma influência dos sujeitos socioeconômicos e políticos em instituição.

O texto em pauta reivindica o princípio de liberdade e o dever como justificativas para apresentar e submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre problemas graves e complexos como os da educação. Posiciona-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas agora com a solidariedade dos educadores da nova geração. Deseja ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mas mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores. É possível detectar um progressismo conservador, como definido adiante, que:

[...] deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos (ROMANELLI, 1987, p. 179).

Uma rápida avaliação indica que as propostas do Manifesto de 1932 foram para o futuro, e o futuro chegou. O que deixou de ser feito precisava ser feito agora, imediatamente. Reconhece-se que houve iniciativas, mas isoladas e regionais. Isso torna possível reiterar as marcas do Manifesto de 32: educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos. Conclui-se: a sociedade projetada na visão antecipatória do Manifesto de 1932 ainda não se materializara totalmente nos anos 50 do século XX, mas os anos JK, como se diz hoje, numa referência ao governo do presidente Juscelino Kubitschek, faziam alguma diferença. A nova capital, Brasília, estava prestes a ser inaugurada e a construção do capitalismo industrial associado e/ou dependente, sob a vigilante “ajuda” norte-americana, desde o término da Segunda Guerra

Mundial, avançava com certa solidez. Daí a urgência: o que não foi feito, na educação, precisava ser feito imediatamente.

Faz-se mais uma vez o rol, sempre reiterado, das mazelas educacionais: má organização do ensino; organização arcaica, antiquada e deficiente; ensino primário ministrado em dois, três e quatro turnos, reduzido a pouco mais do que nada; escolas técnicas em pequeno número e nível secundário desqualificado; problemas graves na rede física das escolas; professorado de nível primário e médio, geralmente mal preparado cultural e pedagogicamente, na grande maioria leiga e com salários não condizentes; proliferação desordenada e eleitoreira de escolas superiores e particulares (faculdades de filosofia); mais de 50% da população geral analfabeta e menos da metade da população escolar (7 a 14 anos) matriculada (5.700 milhões para um total de 12 milhões). Uma visão realista condizente. O futuro havia chegado, mas não para todos ou para todas as instituições sociais. O nacional-desenvolvimentismo, tornado emblemático pelo slogan que apregoava a necessidade do desenvolvimento de cinquenta anos em cinco, mostrava suas consequências. Por outro lado, as teses reformistas crescentes bem revelavam que o “futuro” não estava respondendo às demandas de toda a sociedade (IANNI, 1978).

O populismo foi a forma da hegemonia ideológica por meio da qual a burguesia tentou – e obteve em elevado grau – o consenso da classe operária para a construção da nação burguesa. A liderança carismática e sem mediações formalizadas, adequadas a massas de baixo nível de consciência de classe, constituiu a expressão peculiar do populismo. Não sua essência, concentrada nas ideias de colaboração de classes e paz social [...]. Contudo, se o populismo viabilizou a industrialização nas condições brasileiras, a industrialização, por sua vez, minou as bases sobre as quais o populismo podia vicejar. A classe operária cresceu e fez o aprendizado das reivindicações econômicas e da luta política. A consciência de classe de crescentes contingentes de trabalhadores tornou-se cada vez menos compatível com a expressão populista. Tais contingentes de trabalhadores formularam objetivos incabíveis

no leito do populismo e tendentes a transbordar acima das suas fronteiras. Na outra face, a industrialização pela via do populismo adquiriu feição nacionalista. O populismo foi a variedade dominante do nacionalismo durante trinta anos. Porque o espectro ideológico do nacionalismo é mais abrangente, desdobrando-se em um *continuum* que vai das tendências autoritárias e da inclinação à conciliação com o imperialismo, características da ideologia burguesa, até o extremo oposto das posições antiimperialismo e do democratismo da ideologia pequeno-burguesa. Conforme as conjunturas, o populismo se deslocou por este *continuum*, à direita ou à esquerda. Por isso mesmo, sua trajetória foi acidentada, com altos e baixos espetaculares (GORENDER, 2003, p. 18-19)

Mas, para parte da sociedade, era preciso insistir na consolidação destes novos tempos e administrar o atendimento das suas necessidades objetivas. A educação escolar não podia ficar à margem deste futuro. Mais do que isso: tratava-se de efetuar forte defesa da educação escolar, da instituição pública (estatal), porque, segundo o texto, esta era a vítima e não a responsável pelo próprio abandono.⁶³

E o realismo da análise não se detinha neste ponto, porque as causas reais apontadas na sequência são: o rápido crescimento demográfico, o processo de industrialização e urbanização, mudanças econômicas e socioculturais. Ao se reconhecer a expansão da oferta quantitativa da escola, afirma-se que ela veio acompanhada do rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus, pela deficiência de recursos aplicados. Criticam-se, a seguir, os leigos da administração pública, os políticos, os governos e a falta de planejamento, entre outras coisas.

No que diz respeito à expansão quantitativa e qualidade, há um porém a considerar. A expansão da escola pública estatal, para além das próprias elites, não implicava necessariamente democratizar a mesma escola elitizada (nem sempre qualificada) para muitos. Mas, do ponto de vista ideológico, coube, na postura

⁶³ Sobre esta observação conceitual, ver Beisiegel (1984); Sanfelice (2005a, 2005b); Adrião e Peroni (2005); Pinheiro (2001).

progressista conservadora, uma defesa da qualidade da educação escolar estatal para todos (ALVES, 2004). O novo Manifesto aponta, então, uma dívida do Brasil para com a sua juventude.

Resgatando explicitamente o Manifesto de 32, no que diz respeito ao princípio da organização da educação sob os auspícios do Estado, o texto posiciona-se contra o centralismo e a favor da doutrina federativa. Lembra que unidade não significa uniformidade, orientação acolhida na Constituição de 1934, suprimida na Carta outorgada de 1937 e restabelecida pela Constituição de 1946, também responsável pelo dispositivo para que se fixassem as diretrizes e bases da educação nacional, dando origem ao projeto de lei inicial, de autoria de Clemente Mariani.

O documento considera a seguir que, como o projeto de lei inicial adormecera por dez anos, a sua retomada desencadeou uma ofensiva contra a escola pública (estatal) em nome da liberdade de ensino (BUFFA & NOSELLA, 1991; BUFFA, 1979). Ofensiva que, em verdade, traduzia a luta entre a escola religiosa, o ensino confessional e a escola laica, ou o ensino leigo. Questão histórica com um aspecto econômico: recursos públicos para as escolas de iniciativa privada, numa inversão radical e pela qual o ensino público (estatal) seria supletivo às instituições escolares privadas, ficando essas com a garantia dos recursos dos cofres públicos. A direita política defendendo o ensino livre e a esquerda, o ensino público (estatal), estando aquela sob o manto de uma luta religiosa. E, na sequência, o texto dá uma melhor dimensão ao que chamou de esquerda: “somos fiéis aos mais altos valores da tradição liberal”.

Há menções às conquistas legislativas feitas em outros países, como a Itália e a França, que preservaram os avanços dos princípios consagrados no transcorrer do século XIX: escolas particulares não representam ônus para o Estado; a liberdade de ensino não é de liberdade total e, por outro lado, não se defende o monopólio do Estado. Há uma liberdade disciplinada.

O documento indica que, no Brasil, a liberdade de ensino já foi experimentada, mas em um Brasil muito diferente do contexto em que se colocavam os signatários do Manifesto de 1959 e segundo

eles mesmos expressavam: antes, um Brasil de economia rural, organização patrimonialista, pouco diferenciado e com um aparelhamento escolar simples, medíocre, constituído de dois sistemas desarticulados.⁶⁴ De um lado o ensino primário, normal e de ofícios, incipientes, para os populares. De outro lado, para as elites, as poucas escolas secundárias e superiores. Hoje, uma sociedade baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a dinâmica da industrialização e urbanização, com um conjunto educacional de estrutura complicada, mais rica em escolas, graus e tipos, em fase crítica de crescimento e reorganização.

De fato, uma visão da modernização capitalista que o Brasil vinha vivenciando desde os anos de 1930 orientava a análise contida no Manifesto de 1959. A organização da educação escolar mesma, com a Reforma Francisco Campos e as Leis Orgânicas dos tempos de Capanema, já refletia estas mudanças e buscava a sua nova função em uma sociedade que se diferenciava pouco a pouco daquela sociedade rural que a precedera. O Estado vinha ampliando seu controle sobre a educação e atuando como provedor, cada vez mais, da educação do povo (cidadãos urbanos e assalariados). A liberdade de ensino seria um risco. A liberdade de ensino sem limitações levaria à desordem e à anarquia a educação. Que valesse o mandamento constitucional em vigor: o ensino de diferentes ramos ministrado pelos poderes públicos, a liberdade para que a iniciativa particular também o oferecesse, respeitando-se as leis que o regulavam.

O Manifesto de 1959 é enfático e coerente: afirmava não pregar o monopólio do Estado na educação, mas a liberdade disciplinada. A prova disso era o crescimento contínuo de escolas particulares, já identificadas como ambiciosas quanto aos lucros e atuando como balcões de comércio, sob a indulgência dos poderes públicos. Na

⁶⁴ Referência à Reforma do ministro Leônício de Carvalho de 1879 e à Reforma Rivadávia ocorrida na 1ª República, durante a presidência de Hermes da Fonseca, consideradas catastróficas quanto aos seus resultados.

ocasião, avaliava-se que o que havia de melhor em educação encontrava-se onde o Estado mais atuava: o ensino fundamental.

Mas, naquele contexto, o embate público (estatal) e privado (Igreja e proprietários de escolas) não é o fundamental, embora pareça ser. Está em questão, isso sim, o papel do Estado nas transformações que a sociedade vivenciava após 1930 e que se aproximavam de um desfecho, embora não se pudesse, por antecipação, prevê-lo. O populismo, já mencionado, com Getúlio Vargas criou a ilusão do bonapartismo do Estado, como árbitro dos interesses de classes e frações de classe, sem vínculos com elas. Vargas foi deposto pela primeira vez. Ao retornar, retomando a industrialização, viu a dissolução da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1953), numa oposição do imperialismo ao desenvolvimento industrial do Brasil. O movimento operário, por sua vez, era cada vez menos dócil. Pressionado por forças nada ocultas (representantes da economia agrário-exportadora, representantes de empresários e companhias estrangeiras de eletricidade), Vargas caiu pela segunda e definitiva vez. Café Filho, o sucessor de Vargas, não conseguiu enterrar o populismo.

A industrialização não podia ser detida e, por enquanto, devia prosseguir lastreada na articulação de classes fomentadas pela hegemonia ideológica do populismo.

Expoente da tendência modernizadora no PSD, Juscelino não era populista, mas o aval populista ao seu governo lhe veio por intermédio do vice-presidente João Goulart. Em 1955, amadureciam aquelas condições que faltaram a Getúlio. O Plano de Metas do governo Kubitschek agora já podia receber a participação do capital estrangeiro. Já recuperados da Segunda Guerra Mundial, os países desenvolvidos da Europa ocidental e o Japão implantaram investimentos industriais no mercado brasileiro, o que obrigou o capital norte-americano a mudar de posição e aderir ao maior boom industrializante do Terceiro Mundo.

Ao mesmo tempo, apoiadas nas emissões inflacionárias de papel-moeda, expandiam-se as inversões do Estado. A construção

de Brasília foi a síntese desse momento de euforia coletiva raras vezes vivida em nossa terra.

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) imprimiu o otimismo burguês na copiosa produção intelectual que entronizou as categorias de nação e de desenvolvimento nacional, delas abstraindo as conotações de classe e da luta de classes. A ideologia do nacionalismo burguês floresceu de maneira impressionante, porém breve. (GORENDER, 2003, p. 19-20)

A seguir, depara-se com o eixo central de princípios defendidos pelo Manifesto: a educação pública é a grande conquista da democracia liberal do século XIX e isso não está sob questão; o Estado moderno chamou a si a iniciativa de criar e manter escolas, em especial a escola primária, destinada a formar o cidadão das comunidades nacionais; a história do ensino nos tempos modernos é a da sua inversão em serviço público; a escola pública (estatal) é a única que está em condições de se subtrair à imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial. Ao Estado, visando à solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, compete promover a educação pública universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem. Uma educação fundada na liberdade, no respeito da pessoa, com uma disciplina consciente que fortaleça o amor à pátria, o sentimento democrático, a responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. Deseja-se a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, do seu país e do seu tempo, capazes e empreendedores.

Com todas essas manifestações, fazia-se, de fato, uma exaltação incontida ao processo civilizatório que as sociedades capitalistas vinham apresentando de maneira a, mais uma vez, colocar o Brasil no nível do seu tempo. A sociedade e os valores a

serem construídos não mereciam críticas e era preciso pensar também a educação para o trabalho. Daí um objetivo ainda por se explicitar: a educação pública tem que ser reestruturada de maneira que contribua para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. O trabalho é fonte de todas as conquistas materiais e culturais da humanidade. E considera-se o dado muito objetivo: a revolução industrial exige mudanças. Além dos intelectuais, espera-se que cada vez mais competentes, é necessário preparar os jovens para as tarefas comuns da vida, técnicas, complexas e diversificadas. Os objetivos da escola são agora práticos, mais profissionais, da ciência aplicada e menos da ciência pura e desinteressada. Um ensino de experiência e renovação, para a evolução do homem e de seu universo. Que os jovens possam se servir de todos os recursos e instrumentos que a civilização atual lhes disponibiliza.

Clama-se, face aos novos desafios, por uma atuação do Estado e por uma política educacional para que não haja um retorno à Idade Média, com uma liberdade de ensino mantida com recursos do erário público, cobrando ainda dos alunos e mercantilizando as escolas. Estas são as ideias essenciais do documento.

Os breves comentários inseridos nos parágrafos anteriores, enquanto se apresentava de forma sintética o Manifesto de 1959, merecem algumas explicações. Em primeiro lugar, quanto à expressão “progressismo conservador”, não se trata de uma cobrança anacrônica de hoje sobre o passado. O Manifesto de 1959 corresponde muito fortemente ao seu tempo, mas como um polo das contradições não antagônicas possíveis. É progressista ao denunciar o Brasil tradicional, rural, religioso, não democrático e de baixos índices de escolaridade formal. Uma denúncia coerente, conseqüente, que juntava os sujeitos históricos que se posicionavam em favor da modernização pela via do desenvolvimento urbano-industrial capitalista e o processo civilizatório que ele implica, desde os anos de 1930. É também progressista ao rerepresentar os ideais e valores de certo núcleo do liberalismo clássico, exatamente nos aspectos em que este havia se

tornado revolucionário face à antiga sociedade feudal. Contudo, é conservador ao ignorar o conjunto de críticas já disponíveis nos anos de 1950, seja mundialmente ou nos movimentos intelectuais e sociais brasileiros quanto à lógica exploratória do trabalho e de alienação que aquele projeto de sociedade impõe à maioria dos homens. Mais ainda: é progressista porque, querendo derrotar o passado, colocava-se no nível da temporalidade presente, mas conservador porque buscava cristalizar o presente como se este fosse o ponto de chegada da história. O presente destinava-se a ser o futuro, como de fato viria a ser, mas conduzido por uma aliança civil-militar e de forças imperialistas que, com o autoritarismo de Estado, executariam a tarefa. Assim como o Estado Novo (1937) freou o movimento escolanovista, mas fez as reformas educacionais, já iniciadas antes com Francisco Campos e continuadas pela Constituição outorgada, pelas Leis Orgânicas e com a criação de instituições civilizadoras da classe operária, o movimento civil-militar imperialista de 1964 também converteria liberais nacionalistas em esquerda, justificando a repressão e para cuidar, a seu modo, da economia, da política e da educação. As rupturas ocasionadas pelo movimento civil-militar de 1964 foram de ordem política e não econômicas.

Quando se utilizou a expressão de que o documento em pauta traz uma visão realista condizente, isto significa que ele defendia um projeto de sociedade, bem como o papel do Estado e da educação no interior desta sociedade. Não era anacrônico para o seu tempo, mas não era revolucionário, visando uma superação da sociedade capitalista. Naquele momento, a União Soviética e a Revolução Cubana já faziam forte contraponto ao imperialismo norte-americano, mas o Brasil encontrava-se, em plena vigência da Guerra Fria, sob a tutela dele.

Fernandes (1966, p. 427), signatário do Manifesto de 1959 e expoente participante da Campanha de Defesa da Escola Pública, esclarece:

[...] nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e, como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! É uma situação que seria cômica, não fossem as consequências graves que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos. Pusemos acima de tudo certas reivindicações, que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social etc. – da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendam, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna.

Esta era a questão de fundo: garantir a modernidade, seja com os objetivos dos liberais ou dos de esquerda, em ambas as denominações cabendo muitos matizes.

O projeto educacional reivindicado pelo Manifesto de 1932, reconfirmado e atualizado pelo Manifesto de 1959, traduz, como dito antes, o embate do velho com o novo sem que se saísse da lógica de ampliação das relações capitalistas locais. Se o nacional desenvolvimentismo e as práticas políticas populistas marcaram fortemente aquela conjuntura, de alguma forma também condicionaram o alcance da visão histórica de muitos sujeitos contemporâneos a eles. Se, por outro lado, outros sujeitos conseguiam ir além dos próprios condicionamentos, viram-se na contingência de defender posições que não avançavam qualitativamente a história, mas para que essa pelo menos não retrocedesse. Para estes, entre o passado, a modernidade e a revolução, era preciso garantir pelo menos a modernidade.

No que diz respeito exclusivamente à educação, os argumentos do Manifesto de 1959 em defesa da escola pública são basicamente clássicos e continuam importando para cá os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribui ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial

Concomitante e na sequência da publicação do Manifesto de 1959, se delinearía a Campanha em Defesa da Escola Pública, acontecimento que está por merecer melhor investigação por parte dos historiadores da educação, uma vez que não é ainda possível avaliar sua expressão em nível nacional ou regional. Concretamente, a legislação proposta pela Lei n. 4.024/61 conciliaria interesses dos privatistas e defensores da escola pública (estatal), como era de se esperar de um embate em que os principais envolvidos representavam frações de uma mesma classe social. Os interesses realmente antagônicos estavam sendo forjados no movimento operário, no movimento dos camponeses, em certos setores das camadas médias ou de grupos de intelectuais que foram derrotados na sequência dos acontecimentos políticos ocorridos no transcorrer dos governos de Jânio Quadros e João Goulart, culminando com a vitória do movimento civil-militar de 1964.

O populismo cederia lugar ao autoritarismo e o Estado capitalista, burguês e militar, auxiliado pela aliança imperialista, traçaria os objetivos da educação que ofereceria às novas gerações. Foram gestadas as Leis n. 5.540/68 e 5.692/71. Um Estado não democrático impunha a modernidade sobre a qual conservadores, populistas, nacionalistas, desenvolvimentistas, liberais e esquerdas haviam tergiversado (GERMANO, 1993). A educação proclamada pública, pela via do Estado, continuaria mais do que nunca a educação hegemonicamente para o capital e a alternativa revolucionária seria adiada, embora permaneça em pauta ainda hoje, em tempos chamados neoliberais, e já decorrido mais meio século de história. Impõe-se, portanto, proclamar a educação pública, via Estado, mas que atenda aos interesses do trabalho (MÉSZÁROS, 2005). É uma lição que a história nos ensina.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004.
- BEISIEGEL, C.R. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez, 1979.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, L.A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CURY, C.R.J. *Ideologia e educação brasileira, católicos e liberais*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.
- FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GORENDER, J. *Combate nas trevas*. São Paulo: Ática, 2003.
- HILSDORF, M.L.S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.
- IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEMME, P. *Memórias. Brasília*, DF: INEP, 1988.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAIVA, V.P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PINHEIRO, M.F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil, ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANFELICE, J.L. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SANFELICE, J.L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SANFELICE, J.L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA, T.M.T. (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1975.

XAVIER, M.E.; RIBEIRO, M.L.; NORONHA, O.M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2010 AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020)⁶⁵

O editorial de “Educação & Sociedade”(2010a) acusou o surgimento de medidas de grande impacto na educação brasileira dentre outras razões pela então recente divulgação do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁶⁶.

A CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi fruto de um compromisso institucional assumido pelo Ministério da Educação no transcorrer da Conferência Nacional de Educação Básica de 2008.

Na realidade a ideia da conferência era da sociedade civil, uma reivindicação antiga do movimento social de que houvesse instâncias de interlocução, no caso conferências nacionais, se desdobrando em conferências estaduais e municipais. Aliás, as entidades do movimento social já fizeram bem isso, porque as duas principais experiências que eu coloco como coletivas, das entidades do movimento social, são as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). [...] não houve a participação do Estado, da institucionalidade. E a grande reivindicação da sociedade era que o Estado estivesse presente na discussão da educação junto com os movimentos sociais. [...] Eu sempre me reporto à decisão da CONEB, de que, em vez de fazer uma outra Conferência da Educação Básica, se fizesse a Conferência Nacional de Educação incluindo todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com a participação da sociedade civil e das entidades governamentais. E na realidade foi isso que o MEC

⁶⁵Publicado na Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, 16(1):7-17, jan./jun., 2011. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao>. Acesso em 05/08/2020.

⁶⁶Trata-se de um documento de 168 páginas, disponibilizado em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentofinal.pdf>. CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

cumpriu quando convocou a Conferência Nacional de Educação (FERNANDES, 2010, p.1032).

O documento final da CONAE (Construindo..., 2010, p.7) ressalta a parceria estabelecida entre inúmeras esferas institucionais e da sociedade que levaram à consolidação do seu conteúdo, resultado de um trabalho coletivo em torno de ideias para a construção do Sistema Nacional de Educação. Considera também que foram renovadas as perspectivas “para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020”.

O editorial de Educação & Sociedade, já referido, aponta aspectos positivos e de avanços no documento final da CONAE e expressa a necessidade de que ele se legitime, ainda mais, articulando-se com o Plano Nacional de Educação por ser feito.

É sabido que a CONAE não aprovou um PNE, mas diretrizes, metas e estratégias para um possível plano que deveria ainda ser concebido e submetido aos trâmites legislativos para se tornar lei. Dada a importância que o novo PNE poderá ter na educação nessa segunda década do século XXI, um novo número da revista “Educação & Sociedade” (2010b) foi temático e com a seguinte chamada: Caminhos na construção do Plano Nacional da Educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Há, ali, denso material de avaliação do PNE findo em 2010 e discussões das pendências candentes da educação brasileira.

Antecipando alguma característica do PNE que o governo do Presidente Lula poderia fazer ao fim do seu segundo mandato em 2010, o secretário executivo adjunto do Ministério da Educação (MEC) e coordenador da CONAE assim declarou (Brasil, 2009):

Primeiro, quando o ministro fala em menos metas é porque ele está falando no atual plano; nós temos uma avaliação do atual plano. Tínhamos duas avaliações que talvez sejam um consenso entre todos nós. Primeiro: o atual plano tem muitas metas: 295. Segundo: que muitas dessas metas não são metas. Meta é aquilo que você pode medir. Então tem muitas metas no atual plano que não se tem

condição de medir. Nós fizemos a avaliação do plano desde 2004. Outra questão é que não houve estratégia no atual plano nem para as metas nem para a implementação do plano. E aí nós temos um problema: muitos estados e muitos municípios sequer fizeram seus planos estaduais e municipais. Por que? Porque faltou estratégia forte em relação à implementação do atual plano. Essas duas questões, essas duas variáveis na avaliação nos levam a pensar que o próximo plano deve ter muito menos metas. Outra questão: deve ter metas exequíveis e com possibilidade de serem medidas. Mas o ministro está acrescentando uma que eu particularmente acho importante, que a sociedade possa saber quais são as metas (FERNANDES, 2010, p.1043).

E outra informação prestada pela mesma fonte acima indicava que o projeto do PNE somente seria encaminhado ao Congresso Nacional depois das eleições para os poderes executivos e legislativos que ocorreriam no segundo semestre de 2010, como de fato aconteceu.

O Projeto de Lei do PNE - 2011-2020

Ao apagar das luzes do mandato do presidente Lula, em 15 de dezembro, o Governo Federal encaminhou, ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei (Brasil, 2010) propondo a criação do novo PNE, que terá metas a executar no período de 2011 a 2020 (portal.mec.gov.br). Por força da legislação, o PNE está sob a competência da União, conforme estabelece o inciso I do Art. 9º, incluído no Título IV - Da organização da Educação Nacional - da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que 'Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional' (Brasil, 1996).

A iniciativa do Poder Executivo responde também ao Art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988), na forma em que passou a ser grafado, em decorrência do Art. 4º da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Art. 214).⁶⁷

O cenário no momento é de incertezas. O governo Lula findou-se e assumiu a presidente Dilma, a primeira mulher a ocupar tal cargo no Brasil. O Congresso Nacional sofrerá na sua composição as alterações que resultaram do último processo eleitoral, e o Projeto do PNE apenas está iniciando sua caminhada dentro de um quadro ainda pouco conhecido. Não se sabe exatamente os interesses e compromissos que os novos parlamentares, juntamente com os antigos, representarão ou defenderão. Hoje não há PNE vigorando: o último perdeu sua validade ao término do ano de 2010 e o próximo ainda tramitará. Por quanto tempo?

O documento em pauta, entretanto, pode ser um indicador de tendências e temáticas que alimentarão as discussões parlamentares e dos setores da sociedade envolvidos ou interessados nas questões educacionais do país. Embora o PNE que vier a se tornar lei possa nem de longe lembrar o atual Projeto, é importante conhecer o seu conteúdo inicial para melhor se posicionar e, se possível, compreender as divergências que estarão sendo fixadas nas discussões parlamentares ou entre as instituições que participarem dos debates.

⁶⁷ Na redação anterior falava-se de Plano Nacional de Educação de duração plurianual e o item VI não existia. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jan. 2011.

O texto do Projeto do PNE é composto por um corpo de 12 artigos e um anexo com vinte metas acompanhadas de dezenas de estratégias. Formalmente corresponde ao que foi antecipado por Fernandes (2010, p.1043) citado acima: “poucas metas; meta é o que pode ser medido e estratégias fortes”.

No corpo dos 12 artigos o Art. 2º estabelece as diretrizes do PNE: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. É perceptível que algumas diretrizes se constituem na própria meta como, por exemplo, a erradicação do analfabetismo, ou repetem princípios constitucionais.

Na sequência se estabelece que as metas explicitadas no anexo sejam cumpridas no prazo de 2011 a 2020 e que se use por referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados (Art. 3º e art. 4º). Quanto à meta de ampliação progressiva do investimento público em educação (Meta 20 do anexo: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País), a mesma “será avaliada no quarto ano da vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE” (Art. 5º). Promoção de duas conferências nacionais de educação para avaliar e monitorar a execução do PNE (Art. 6º) e a criação do Fórum Nacional de Educação no âmbito do Ministério da Educação.

O regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para a consecução das metas é contemplado no art. 7º, complementado pelo art. 8º, que exige dos Estados, Distrito Federal e municípios planos de educação em consonância com o novo PNE que contemplem as especificidades. Por fim se estabelece o prazo de um ano após a publicação da lei do

PNE para que Estados, Distrito Federal e municípios aprovelem leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação, e adaptem, juntamente com a União, o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais para que garantam as diretrizes, metas e estratégias do PNE. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) será usado para avaliar a qualidade do ensino (Art. 9º ao 11).

Em sua essência, o Projeto de Lei cumpre as formalidades legais constitucionais absorvendo tópicos da própria Constituição ou da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e estabelece algumas diretrizes. Não se pode dizer que haja novidades originalíssimas. Mesmo que um ou outro avanço se constate, são proposições que perpassam o ideário de educadores brasileiros, não necessariamente de todos, dos anos 1930 à atualidade. É compreensível: a sociedade brasileira se transforma nos limites das conjunturas de um capitalismo periférico e não se revoluciona. Os desafios de uma educação para o modo de produção capitalista se atualizam, modernizam-se e se expressam por conceitos de um referencial teórico hegemônico: sustentabilidade, equidade, diversidade, gestão democrática, regime de colaboração e necessidades educacionais específicas, dentre outros.

Anexo ao projeto de Lei do PNE

O Anexo recebe o título Metas e Estratégias (portal.mec.gov.br). São vinte as metas estabelecidas e acompanhadas pelas respectivas estratégias que, no total, são dezenas.

As metas de nº 1 a 4 dizem respeito à universalização do ensino:

- 1) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.
- 2) Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

3) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária.

4) Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Das metas nº 5 a nº 14 o acento agudo recai sobre a qualificação do ensino, embora isso envolva alvos também quantitativos:

5) Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

6) Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

7) Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB...

8) Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vista à redução da desigualdade educacional.

9) Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

10) Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais de ensino fundamental e no ensino médio.

11) Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

12) Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

13) Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

14) Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Na sequência há metas para a política de formação de docentes, plano de carreira e gestores:

15) Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

16) Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos um formação continuada em sua área de atuação.

17) Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

18) Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

19) Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e os Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

E, por último, a meta mais nevrálgica de todas, uma vez que se dedica à questão dos recursos para que a proposta contida no PNE possa vingar:

20) Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Mais de uma centena e meia de estratégias, no total, foram distribuídas e assinaladas para cada uma das metas acima. Seria demasiado apresentá-las agora. Entretanto, é de se notar que abarcam um universo imenso de ações de toda ordem, das quais são citadas algumas, ficando muito longe de sintetizá-las: regime de colaboração entre os níveis de governos, aquisição de equipamentos, aquisição de veículos, formação de pessoal especializado, acesso à rede mundial de computadores, diversificação curricular, exames nacionais, salas de recursos

multifuncionais, educação inclusiva, tecnologias educacionais, instrumentos de avaliação, transferência direta de recursos às escolas, políticas de combate à violência nas escolas, atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, programa nacional de assistência ao estudante, oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio, interiorização da rede federal de educação superior, educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ampliar os cursos de pós-graduação, reforma curricular dos cursos de licenciatura, portal eletrônico para subsidiar professores, prova nacional de admissão de docentes e, dentre muitas outras, destinar recursos do Fundo Social ao desenvolvimento do ensino.

Eis aí, em breve síntese, o Projeto do PNE que começará a tramitar, como já dito, na nova legislatura parlamentar. Quanto tempo lá ficará? Onde será alterado? É bom que fique como está?

Duas observações se fazem necessárias. Caso um alienígena, por alguma razão, lesse o atual Projeto, sua impressão inicial poderia ser a seguinte: em educação, no Brasil, tudo ainda está por ser feito. Como ele não conhece nossa história da educação, estaria sendo induzido a tal comentário pela extensão das estratégias contidas no texto e que vão implicar em obstinada intervenção sistemática para que se materializem. Mas, o suposto alienígena poderia ter uma melhor impressão se o convencessem de que tudo está caminhando e que o projeto do PNE é apenas realista, objetivo e pragmático: diretrizes, metas e estratégias! Aparentemente asséptico, pois não faz uma única discussão conceitual do que quer que seja. É assim mesmo que o legislador deve proceder? Mais ainda: o Projeto do PNE, administrativo, técnico e burocrático, é quase sem ideologia. Ela está presente nos conceitos que assume, nas políticas que induz e no papel que reserva ao Estado educador.

E, por falar em Estado educador, há, então, uma segunda observação. Em decorrência da nova redação dada ao Art. 214 da Constituição Federal, por intervenção da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (Brasil, 2009), acima referenciada, o PNE a ser aprovado integra-se na política educacional do Estado, teoricamente significando, seja para o bem ou para o mau, que deverá ser observado por todo e qualquer governo que esteja de plantão no decorrer da próxima década. Registra-se mais uma vez que no presente momento não há um PNE em vigência, pois o anterior se extinguiu no último dia do ano de 2010 e o proposto para substituí-lo chegou tardiamente ao Congresso Nacional sob o protesto, pelo atraso, de várias entidades.⁶⁸

Considerações

Como a oferta quantitativa do ensino fundamental acusa progressos, embora qualitativamente continue bastante comprometido, há uma tendência a se atribuir à educação infantil e ao ensino médio os novos desafios a serem enfrentados. Seguem alguns dados e aspectos esclarecedores.

Educação infantil

A educação infantil reconhecida na legislação como a primeira etapa da educação básica, pela meta nº 1 do Projeto (PNE), deverá se universalizar, até 2016 para as crianças da faixa etária de 4 e 5 anos e, até 2020, atender a 50% da população de até 3 anos.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que, em 2009, era muito pequeno o acesso de crianças entre zero e três anos às creches, apenas 18,4% (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010). O PNE findo em 2010 previa que em

⁶⁸ A integração do PNE na política educacional do Estado é uma concepção já presente na Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE vigente de 2001 a 2010. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 13 jun. 2011.

2006 essa taxa deveria ser de 30,0%. O mesmo estudo revela ainda a desigualdade de oportunidades de acesso entre as crianças das diferentes regiões brasileiras, entre a zona urbana e rural, entre as brancas, pretas ou pardas e entre as mais ricas e as mais pobres. São desigualdades que se mantêm ao longo do tempo.

A situação das crianças de 4 a 6 anos era melhor, pois 81,3% frequentavam a escola em 2009. Repete-se aqui, grosso modo, um quadro semelhante de desigualdades.

Dentre as nove estratégias atreladas à meta nº 1 do Projeto (PNE), parece ser fundamental o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para o enfrentamento das condições ainda precárias da educação infantil.

Ensino fundamental

No Comunicados do IPEA nº 66 se apresenta uma análise sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PENAD) de 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abordando a evolução da educação no Brasil no período de 1992 a 2009. Uma afirmação feita já na introdução do texto assegura que o Brasil chegou à universalização do acesso ao ensino fundamental que é, por exemplo, o objetivo da meta nº 2 do Projeto do PNE, acompanhada de nada mais, nada menos, do que de doze estratégias.

Segundo o IPEA (2010):

Para a população de 7 a 14 anos (público potencial do ensino fundamental, a universalização do acesso à escola é um dos grandes avanços sociais que vieram com a Constituição Federal de 1988. [...] a taxa de frequência bruta que era de 86,6%, em 1992, passou a 98%, em 2009⁶⁹.

Embora os próprios dados indiquem uma taxa residual de 2% de brasileiros que ainda não acessaram o ensino fundamental na faixa etária dos 7 aos 14 anos, a análise do IPEA expressa o fim do

⁶⁹ Percentual da população por faixa etária que frequenta escola, independentemente do grau de ensino que está matriculada.

ciclo expansionista daquele nível. Mas, é preciso reconhecer que a meta nº 2 do Projeto (PNE) deseja universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos para atender a Lei nº11.274 de 2006 (Brasil, 2006), que também diminuiu a idade de entrada no ensino fundamental obrigatório para 6 anos de idade. Será necessário, portanto, um ajuste nas instâncias governamentais sobre as diferentes perspectivas.

No mesmo sentido se pode apontar que na análise do IPEA o ensino fundamental não revela grandes disparidades quando comparado “sob as óticas regional, de localização, de gênero, de raça ou cor e de renda”, enquanto as estratégias propostas para a meta nº 2 do Projeto (PNE) dão a entender que há muito a ser feito em decorrência das diferenças ainda marcantes entre a população escolar do campo e das cidades.

Por fim aponto dois argumentos usados pelo IPEA em favor da tese do fim do ciclo expansionista do ensino fundamental: “de um lado, a relativa estabilização do fluxo escolar nessa etapa da educação; de outro, a diminuição da população na faixa etária”. Nada a discordar, embora não se saiba exatamente em quanto tempo esta situação se estabilizará, mas, de fato, tendencialmente é possível prevê-la.

Fora as questões acima, o IPEA pondera sobre os desafios:

Além de ainda haver uma porcentagem residual de crianças e jovens fora da escola, entre os matriculados há os que não aprendem ou que progridem lentamente, repetem o ano e acabam abandonando os estudos. Os fatores que contribuem para essas dificuldades estão relacionados à qualidade do ensino, à gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência e às desigualdades sociais dos próprios alunos e de seus familiares (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.18).

Asseguro, sem o ônus da citação, que várias das estratégias da meta nº 2 do Projeto do PNE visam enfrentar os desafios apontados.

Ensino médio

Pelo documento do IPEA, a população da faixa etária de 15 a 17 anos, público potencial do ensino médio, frequentava a escola em 85,2% no ano de 2009, mas somente 50,9% encontravam-se no ensino médio.

Bem, a meta nº 3 do Projeto do PNE é viabilizar, até 2016, que 100% da população de 15 a 17 anos esteja na escola. Pretende-se que em 2020, 85% dessa população esteja no ensino médio. Seria a universalização escolar, mas não ainda a universalização do ensino médio. Os problemas candentes do ensino médio são desafiadores: diferenças de acesso entre as regiões do Brasil, entre a população urbana e rural, entre brancos e negros, entre ricos e pobres, além dos problemas de fluxo escolar e oferta no período noturno.

As doze estratégias do Projeto do PNE para a meta nº 3, parecem ser insuficientes face ao tamanho do obstáculo a ser transposto. Há correções que precisam ser feitas no ensino fundamental, pois são sérios os seus reflexos no ensino médio. Há medidas relacionadas ao ensino profissional, bem como outras relacionadas ao acesso ao ensino superior. Não serão metas fáceis a serem atingidas.

Ensino superior

A meta nº 8 do Projeto (PNE) deseja elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Teoricamente os brasileiros de 18 a 24 anos constituem a população potencial para a educação superior, mas, em 2009, apenas 30,3% dela encontrava-se frequentando escolas, sem considerar o nível de escolaridade em que se localizavam. A meta nº 8 é então realista. Grande parte dos jovens de 18 a 24 anos não tem doze anos de estudo, ou seja, para os padrões de hoje, nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio. Do total da população da faixa de 18 a 24 anos apenas 14,4% estavam na educação superior

em 2009. É o reflexo absolutizado do comprometimento de fluxo e da evasão nos ensinos fundamental e médio, embora o percentual de hoje seja o maior de todo os anos anteriores.

O Comunicado do IPEA nº 66 (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.22) atribui a melhoria de frequência ao ensino superior provavelmente às ações governamentais: a) ampliação das vagas nas instituições federais de ensino; b) ampliação do Financiamento estudantil (Fies) e c) instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Repetem-se aqui as desigualdades regionais, de cidades e campo, étnicas e sociais. A meta nº 12 do Projeto (PNE) é elevar a taxa de matrícula na educação superior em 50,0% e 33,0% para a população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Dezesesseis estratégias estão arroladas, mas, provavelmente, por mais que venham a se materializar em ações, estão aquém das necessidades de um país em desenvolvimento já na segunda década do século XXI.

Analfabetismo

No Brasil, o analfabetismo ainda é um dos grandes problemas sociais que devem ser enfrentados para construção da cidadania plena (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.9).

Houve progressos. O índice de analfabetos com 15 anos ou mais, em 2009, era cerca de 9,7%, ou seja, 7,5 pontos percentuais menor do que em 1992. O número total de analfabetos, entretanto, vem permanecendo praticamente o mesmo: 14 milhões de pessoas. As diferenças regionais entre a população rural e urbana e entre negros e brancos são muitas. Também há especificidades quando se leva em conta as faixas etárias, os mais ricos e ou mais pobres. Por exemplo: o analfabetismo é bem mais acentuado na população negra e fortemente concentrado na população de baixa renda. A conclusão do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.9) é estarrecedora:

[...] a queda do analfabetismo se processa mais pelo efeito demográfico do que pelas iniciativas do governo ou da sociedade civil. A queda do analfabetismo está ocorrendo, portanto, pela escolarização da população mais nova e pela própria dinâmica populacional.

As metas de nº 3, 4, 5 e 8 do Projeto do PNE visam auxiliar a erradicação do analfabetismo e ampliar a escolaridade média dos brasileiros. A meta de nº 9 prevê que em 2020 não haverá analfabetos em número absoluto, mas o analfabetismo funcional, se tudo der certo, estará reduzido em 50,0%.

Outras questões clássicas

A história da educação brasileira nos indica que alguns temas sempre reiterados poderão novamente ocupar grandes espaços das discussões a serem travadas durante a tramitação do Projeto do PNE. Sem dúvida o investimento público em educação será um deles e por conta do óbvio. A porcentagem do PIB a ser aplicada na efetivação das metas quantitativas e qualitativas estabelecidas é um fortíssimo condicionante prático das ações.

Outro aspecto de imensa importância diz respeito à formação de professores, carreira do magistério e salários.

A primeira questão recebeu, por exemplo, um tratamento no Documento Final da CONAE 2010 em seu Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social. Reconhecendo avanços nas modificações de ordem jurídico-institucional, no âmbito das políticas educacionais - Constituição Federal de 1988, LDB (Lei nº 9394/96), PNE (Lei nº 10.172/01) (Brasil, 2001), instituição do FUNDEF/FUNDEB e Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009) - o documento é taxativo:

[...] o debate sobre o financiamento da educação é central e envolve a solução de alguns nós críticos: a revisão do papel da União no financiamento da educação básica; a instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; o estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação, a definição

de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino; e a definição do papel da educação superior pública no processo de desenvolvimento do País. Além disso, é preciso determinar que o orçamento da educação seja administrado sempre pelas secretarias de educação e não pelas secretarias de governo, fazenda ou suas correlatas. Nesse contexto, é fundamental a criação e instituição da Lei de Responsabilidade Educacional e alterações de dispositivos da LRF que limitam os avanços na área da educação (BRASIL, 2010, p.106).

Ou seja: a crucial questão do financiamento para a educação não está restrita a estabelecer que porcentagem do PIB será reservada a ela. As implicações são muito maiores e a meta de nº 20 do projeto do PNE é quase genérica: “ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país”. Até 2020?

Já a questão dos docentes foi tratada no Documento Final da CONAE 2010 em seu Eixo IV - Formação e Valorização dos/das profissionais da educação, afirmando que:

[...] é fundamental a institucionalização de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação” que independentemente dos níveis e modalidades em que venham atuar, devem contar com uma base comum, de sólida formação teórica e interdisciplinar, quanto pela unidade entre teoria e prática, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio cognitivo[...] articulada à formação inicial e continuada, faz-se necessária a criação de um plano de carreira específico para todos/as profissionais da educação que abranja: piso salarial nacional, jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho; e definição de um número máximo de estudantes por turma, tendo como referência o custo aluno/a - qualidade (CAQ). (BRASIL, 2010, p. 95).

Os dois aspectos comentados acima estão contemplados, grosso modo, no Projeto do PNE, por exemplo, nas metas de nº 17,

18 e 20. A visão mais técnica e pragmática do Projeto inviabiliza perceber orientações teóricas, ideológicas e políticas que se encontram mais elaboradas e, portanto, mais explícitas contidas no Documento Final da CONAE 2010. É imprevisível o rumo que as discussões parlamentares tomarão.

Por último, mas sem adentrar em mais um tema fulcral, registre-se que é possível que muito se volte a debater sobre como, finalmente, se poderia constituir o Sistema Nacional de Educação. Dos embates conceituais a legislação por se fazer, há grandes esperanças de que se avance:

[...] ao consolidar o Sistema Nacional de Educação, asseguram-se em última instância, as políticas e mecanismos necessários à garantia: dos recursos públicos, exclusivamente para a educação pública, direcionados à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social e educacional do Estado para com a nação; da manutenção e desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação, com exclusividade para as instituições públicas; da universalização da educação básica (em suas etapas e modalidades); da ampliação da oferta e melhoria da qualidade de cursos profissionalizantes; da democratização do acesso e da permanência na educação superior, ampliando as redes de instituições educacionais públicas, com recursos humanos devidamente qualificados e número de vagas necessárias; do fortalecimento do caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os órgãos dos sistemas de educação; da implementação da gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas; do reconhecimento e respeito à diversidade, de promoção de uma educação antirracista e antissexista, de valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores/as, técnicos/as, funcionários/as administrativos/as e de apoio) em sua formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho (BRASIL, 2010, p.24).

É possível se afirmar que o Projeto do PNE absorve muitas características do Documento Final da CONAE 2010 e, no que diz respeito ao Sistema Nacional de Educação, várias estratégias do

Projeto indicam que se busca rumar em tal direção. Mas, é preciso dizer que nada está garantido. Não se sabe, por exemplo, como o setor privado da educação brasileira, sempre organizado, interferirá nas discussões do PNE, embora também tenha se representado na CONAE.⁷⁰

Os educadores brasileiros, as entidades representativas e as instituições interessadas nos temas educacionais brasileiros dispõem, portanto, de bons motivos para continuarem mobilizados ou ainda se mobilizarem em torno da tramitação do Projeto (PNE). Quem conhece um pouco que seja das peripécias ocorridas no processo histórico de construção das nossas LDB, tem motivos para aguçar a atenção. Se não for possível avançar, que não haja retrocessos. É o mínimo a se desejar numa sociedade conservadora e onde o interesse privado teima em se impor sobre as causas coletivas. O novo PNE não trará a revolução social pela educação, mas, pelo menos, talvez ajude a todos a ingressar no Século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 7 jan. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 24 dez. 1996. Disponível em:<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. p.1. Disponível em:<www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 13 jan. 2011.

⁷⁰ Esclarecimentos importantes sobre a realização da CONAE e os subsídios que ela trouxe para a formulação do Projeto do PNE foram antecipadamente prestados pelo professor Francisco das Chagas Fernandes, secretário executivo adjunto do MEC e coordenador da conferência, em entrevista concedida em 27/09/2010. Cf, a íntegra em Educação e Sociedade, nº 112, p. 1031-1058.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, 7 fev. 2006. p.1. Disponível em:<www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2011

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, 12 nov. 2009, p.8. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59>. Acesso em: 7 jan. 2011.

CONSTRUINDO o Sistema Nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. In: *CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2010. Brasília. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2011.

BRASIL. Projeto de Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jan. 2011.

EDUCAÇÃO & Sociedade. *Revista de Ciência da Educação*, v.31, n.111, 2010^a.

EDUCAÇÃO & Sociedade. *Revista de Ciência da Educação*, v.31, n.112, 2010^b.

FERNANDES, F.C. Entrevista: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). *Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação*, v.31, n.112, p.1031-1058, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA - PNAD 2009: primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas. *Comunicados do IPEA*, nº 66, 18 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 7 jan. 2011. Recebido e aceito para publicação em 15/2/2011.

A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO⁷¹

Parto do pressuposto que o conjunto de práticas e teorias pedagógicas, bem como as controvérsias epistemológicas contemporâneas fazem parte e recebem suas determinações de uma realidade estrutural e superestrutural indissociáveis. As teorias nunca são meras teorias, as práticas não são simples práticas e as controvérsias epistemológicas estão longe de se constituírem em diletantismos acadêmicos. Quer dizer, tudo isto porta densidades de interesses, de objetivos, dentro de certos contextos históricos específicos. Há um cenário histórico onde tudo isto acontece. Para não me alongar em preliminares, há um cenário atual que se convencionou denominar de globalização econômica e cultural. Na verdade, faço aqui uma simplificação de algo muito complexo, mas entendo que todos estão cientes, cada um à sua maneira, quando anuncio o cenário da globalização. Tomo os cenários da globalização econômica capitalista e o da mundialização da cultura em suas manifestações plurais para fazer a afirmação que faço a seguir: não se pode usar a expressão globalização econômica e cultural como se fosse uma única coisa em todo o mundo.

Cada um vive a globalização à sua maneira, desde os países que comandam a globalização até a periferia dos globalizados. Não é uma coisa idêntica em toda parte. Apesar disso, faço a opção de não falar de teorias e práticas pedagógicas contemporâneas porque, hoje, elas expressam certa identidade, mesmo que não seja possível perceber em um primeiro momento. A que se pode atribuir o fato de uma grande identidade? Penso que ela decorre da existência do que alguns autores veem denominando de pedagogia da hegemonia e que é sustentada por uma determinada

⁷¹ Texto publicado Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia, Volume 2, Número 2, outubro de 2010-março de 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635494/3287>. Acesso 07/08/2020.

epistemologia. A pedagogia da hegemonia acompanha, como um elemento superestrutural, toda a base material globalizada a ela correspondente, mesmo com a ressalva que essa não é igual para todo mundo. Em sendo uma pedagogia da hegemonia, ela imiscui-se nas teorias e práticas pedagógicas atuais e mais ou menos aos poucos e, de forma subliminar, as contamina.

Só as pedagogias de resistência, ou as que se propõem a agir na contra hegemonia buscam se diferenciar. Fora isso, cada vez há maior consenso em torno da pedagogia da hegemonia que, em última instância, responde aos interesses do capital e da sua lógica. Pode-se dizer da pedagogia da hegemonia que ela disputa a direção da educação, dos aparelhos de estado que podem servi-la e que, por convencimento, busca estabelecer o consenso. Essa pedagogia não se esgota no campo escolar, ela está posta no âmbito geral da sociedade e em várias instituições. Pode-se dizer que a pedagogia da hegemonia é gestada pelas classes dirigentes, as classes dominantes do capitalismo. O gerenciador dessa pedagogia é o Estado educador que a implementa nas redes estatais de ensino e em outras redes que também compartilham dela. O Estado educador estabelece assim uma grande ação pedagógica sobre a sociedade civil. Mais do que nunca, as igrejas, a maioria das mídias, os sindicatos e inúmeras associações são instados na mesma tarefa pedagógica de manter o *status quo* capitalista e burguês. A pedagogia da hegemonia é a pedagogia da conservação da sociedade burguesa e vem se estruturando desde os primórdios da escola estatal, gratuita, laica, obrigatória e disfarçada sobre o rótulo de escola pública (Sanfelice, 2005, p.89-105). Mas chegamos ao fim do século XX com um quadro bem diferente daquele no qual essa escola estatal se instituiu. Faço a seguinte citação sobre o final do século XX:

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na

difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI (NEVES & SANT'ANNA, 2005, p. 32).

Todos se lembram dos processos de reformas dos Estados, mundialmente, e que desde os anos 80, eles assumiram *novos formatos* como educadores da sociedade civil. O Estado de bem-estar social perdeu espaços para o estado liberal e, de produtor de bens e serviços, assumiu a função de coordenador das atividades privadas da sociedade civil. De promotor que era do consumo da força de trabalho pelo capital, o Estado passou a ser provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade, os excluídos, que agora é aquele contingente que apresenta as condições objetivas para desestabilizar o consenso burguês.

Para o restante da população o Estado configura-se como estimulador das iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam várias ações de discriminação e das desigualdades de classes. Então, temos uma mudança profunda, que por ser tão substantiva, o capital redefiniu o papel do Estado na dimensão de educador da sociedade civil. Se voltarmos às bases teóricas das reformulações do Estado, encontramos Hayek e Friedman, atualizados por Giddens com a proposta da *terceira via*, a nova social democracia. O Estado se redefine de fato, de bem-estar social para neoliberal e aí é que a pedagogia da hegemonia vai fazer sucesso porque apregoa que todos serão incluídos. Trata-se apenas de uma questão de tempo. As classes dirigentes e dominantes, por sua vez, mostrarão seu poder de doação (Sanfelice, 2008, p.65-83).

A pedagogia da hegemonia incentiva as soluções individuais. Para a obtenção do consenso estimula a democracia representativa

e investe em um modelo novo de cidadania nos moldes da ordem estabelecida, o que acontece de forma mais intensa e menos perceptiva. A pedagogia da hegemonia afasta as relações sociais do eixo capital-trabalho e que é a origem fundamental da exploração, para estimular os movimentos que não focam esta exploração. Por exemplo: os movimentos de defesa das mulheres, das raças, das crianças, dos homossexuais e do meio ambiente. Isso está sendo mundialmente incentivado e desfoca todas as relações e análises da tensão capital/trabalho. Esta pedagogia faz de conta que o capital está preocupado com as relações de raça, de gênero e escamoteia que o capital visa explorar o trabalho, o trabalhador, não importando se é branco, negro, índio ou mulher. *Escamoteia que o central é a exploração do trabalho.* Para o capital, o trabalhador não tem sexo ou raça, ele é somente produtor de mais valia. Hoje, o imaginário social está desconectado desse eixo.

A pedagogia da hegemonia faz um forte trabalho para promover o respeito às diferenças porque ele consolida o princípio liberal do indivíduo, hoje levado ao extremo do individualismo. Ao Estado resta o papel pedagógico de impulsionar uma cultura cívica, por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo e o voluntariado. A pedagogia da hegemonia incentiva a parceria entre o público e o privado, abrindo margem para as ONG's. O Estado, em sua função educativa, deve priorizar a formação de novas subjetividades que queiram assumir responsabilidades coletivas, eliminando as resistências à ordem burguesa. Os indivíduos – esta é uma palavra de ordem burguesa – devem se tornar flexíveis. Aquele que não for flexível, não está na contemporaneidade. Pelas suas características, o que esta concepção tem por objetivos práticos?

1. Construir uma consciência política que não permita ao indivíduo entender sua real função social no mundo a partir da sua posição nas relações de produção. Quando vejo certas posturas pós-modernas que despolitizam tudo, penso que elas fazem parte da pedagogia da hegemonia, fazem parte da pedagogia da manutenção.

2. Induzir à percepção de que suas qualidades são geradas pela capacidade suprema de se autogovernar e de que é possível defini-las independente das condições concretas que nos envolvam. Uma literatura de autoajuda que confirma o individualismo.

3. Orientar e estimular a possibilidade de associação a outros indivíduos para participação em movimentos políticos mais simples: “A escola da família”, por exemplo. Todo mundo vai para a escola, mas não é para definir a política educacional. Você é chamado para ficar no processo de realização simples e localizada. Pretende-se romper com a „apatia política“, com o isolamento, para criar pressupostos necessários a um tipo determinado de participação na vida social e política, sem que isso signifique incentivo a outra perspectiva política, de superação do *status quo*.

Quando a pedagogia da hegemonia admite o desemprego, a pobreza, ela explica isso pela ótica do infortúnio pessoal. Não há explicação de ordem macro (Neves, 2005).

Vamos agora à questão epistemológica. Onde se fundamenta a pedagogia da hegemonia? Na teoria do capital humano difundida desde os anos 60 e, agora, reformulada na teoria do capital social.

O capital humano mais o capital social, entendido como aquele acúmulo que pequenos grupos conseguem ter, é o remédio para o capitalismo perverso. Se você educasse as pessoas e elas se educassem, o capitalismo ficaria cada dia melhor. Não se discute a relação capital/trabalho. Nessa lógica, são necessárias ações que assegurem a formação intelectual, moral, ética, política e técnica de todas as pessoas, com ênfase na competência cognitiva e emocional. Uma educação que difunda novos hábitos mentais e comportamentais que tornem os indivíduos abertos, acriticamente, às exigências de novas competências. A estratégia de realização é a afirmação da escola e de outros espaços educativos como instrumentos de formação do intelectual urbano, tendo na concepção de mundo burguesa, o eixo central. Por intermédio das reformas educacionais, que seja realinhado todo o processo formativo, a partir das novas exigências do capital monopolista e

diminuídas, ao máximo, as possibilidades de difusão da contra hegemonia no espaço escolar. Temas antigos como cidadania, igualdade, democracia e temas novos como empreendedorismo, responsabilidade são tratados sob uma abordagem pedagógica que a distância do conflito antagônico de construção social. Se todos puderem ser solidários com todos, não haverá conflito. Mas isso significa superar a exploração? Não. Se todos puderem ser trabalhadores voluntários, não é preciso ficar brigando pelo trabalho assalariado, sendo o trabalho a única coisa que o trabalhador tem para vender. Trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que cria ancoragens teóricas e simbólicas que serão mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva da sua conservação. A proposta não se limita a difundir imediatamente os valores dominantes a partir da incorporação de valores sociais. Enquanto, o pensamento liberal tradicional agia de acordo com a utopia, os homens poderiam ser todos iguais se cumprissem as leis de mercado, a nova proposta considera que isso não seria mais possível. As novas ações devem estar orientadas para gerenciar o sofrimento por meio do amparo social: os “programas paliativos focados” têm metas específicas.

Há uma matriz teórica e epistemológica que orienta a pedagogia da hegemonia: é o liberalismo travestido de neo. O neo não acrescenta nada, é apenas a atualização da visão burguesa de sociedade.

Se fizermos uma análise das agências multilaterais, Banco Mundial, UNESCO, pelo gerenciamento que elas fazem das políticas educacionais, bem como os Estados vão se obrigando a cumpri-las, encontraremos lá, claramente, a matriz neoliberal sustentando o que é a pedagogia da hegemonia. No Brasil, se considerarmos desde o governo Collor até os dias de hoje, vê-se, nas políticas educacionais, uma acomodação sistemática às políticas destas agências. Quem está ditando o ordenamento educacional é o capital e a determinação está acima dos Estados.

Por que instituições como a mídia, as igrejas e outras organizações vão sendo cooptadas pela pedagogia da hegemonia? Por que a rede Globo de TV anuncia que a escola que dá certo é

aquela que é adotada? É um exercício de sincronicidade em função da pedagogia da hegemonia.

Formar para o mercado o trabalhador flexível, mas para qual trabalho? Não há uma crise estrutural de empregos? (Mészáros, 2005). Esta educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo o seu espaço privilegiado. O novo homem deve se responsabilizar individualmente pela pobreza e pela conservação do meio ambiente. O novo homem deve dedicar parte de seu tempo livre para o trabalho voluntário e, hoje, o voluntariado conta pontos para o currículo. À escola é transmitida a tarefa de exercer a formação da cidadania de qualidade nova, a partir da qual o espírito de competitividade deve ser incentivado em paralelo ao de solidariedade. Portanto, se a questão está focada nesta relação, a questão das classes não é a principal. Se os trabalhadores podem todos competir entre si, serem solidários entre si, a relação capital-trabalho não aparece.

Cada um de nós é responsável em amenizar um pouco da miséria e o capital prepara o trabalhador também para o desemprego.

No Brasil, a partir dos anos 90, não é para se estranhar que o foco das reformas escolares tenha sido a reformulação da formação da classe trabalhadora para ela aceitar a nova cidadania e a formação para o trabalho adequado à reestruturação produtiva e o desemprego estrutural.

Na sala de aula qual é a prática? É a pedagogia dos resultados. Todo um sistema de avaliação montado não para medir conhecimento, só resultados. Qual é o cerne que orienta esta pedagogia? É o aprender a aprender de competências e habilidades. Este é o binômio: competências e habilidades. Você tem que ter a competência de saber usar o computador, mas não precisa saber nada sobre a ciência da computação. Por que as Agências exigem a universalização do ensino fundamental nas políticas de Estado? Porque virou uma estratégia de inclusão das classes trabalhadoras na sociedade tecnológica, não na sociedade do conhecimento. É a formação para o trabalho simples, não para o complexo.

Essa pedagogia trata a ordem vigente de forma naturalizada, como se tudo isso fosse inevitável. Como a chamada pós-modernidade chancela esta pedagogia? Na falta de historicidade, na despolitização, em não considerar a ideologia que isto carrega, em recomendar que a realidade deva ser compreendida a partir da sua subjetividade. Para que serve a ciência, já que é a sua subjetividade que vai explicar? Tudo tem que ser desfocado.

REFERÊNCIAS

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, 77p.

NEVES, L.M. W. & SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

NEVES, L. M. W (org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, 311p.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *A escola pública no Brasil. História e historiografia*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p.89-105.

_____. Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, C. (org.). *Capitalismo, Estado, educação*. Campinas: Alínea, 2008, p.65-83.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR⁷²

Em decorrência da multiplicidade de abordagens que o tema sugere, proponho tratá-lo em um recorte que considero da maior relevância. Vou buscar focar a relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, em especial dos professores e especialistas que atuam nas instituições escolares do Sistema Nacional de Educação⁷³.

L - A Conferência Nacional de Educação – CONAE-2010

Como ponto de referência inicial para nossas reflexões, tomarei por base o Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE-2010, realizada no período de 28 de março a 10 de abril de 2010, após mobilização de setores da sociedade civil em conferências municipais ou intermunicipais, no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre daquele ano.

O Documento Final, resultado de um processo de construção coletiva, embora seja passível de críticas, representa muitas concepções de grande consenso entre boa parte dos educadores brasileiros. Acredito, portanto, que ele merece nossa atenção⁷⁴.

A organização do Documento Final dá-se com uma Apresentação, uma Introdução e seis eixos temáticos. O eixo IV tem

⁷² Publicado na Revista APASE, n. 12, abril de 2011. <http://alb.org.br/revista-apase/>. Acesso em 14/09/2020.

⁷³ Não farei aqui maiores apontamentos sobre o conceito de Sistema Nacional de Educação. Recomendo, entretanto, a leitura do artigo de SAVIANI (2011).

⁷⁴ Sobre o processo que culminou na CONAE-2010, conferir a esclarecedora entrevista concedida pelo professor Francisco das Chagas Fernandes, executivo adjunto do MEC e coordenador da conferência, à Revista Educação e Sociedade, nº 112.

por título: Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação. Vou centrar-me nele e muito mais no que diz respeito à Formação, embora reconheça a importância e a necessidade urgente da Valorização dos/das Profissionais da Educação.

Nos primeiros parágrafos do Eixo IV, é lembrado que o tema recebe, na atualidade, grande ênfase e se considera a sua inserção no campo das políticas educacionais. Aponta-se também a sua relação com as tentativas históricas de "construir uma educação pública que seja laica e gratuita para todos/as, com padrões nacionais de qualidade para as instituições brasileiras (CONAE-2010, p. 78).⁷⁵

Da minha parte, destaco, primeiro, que o Documento, ao referir-se à dimensão política de formação e valorização, enfatiza a necessidade de que tal política seja *orgânica* entre as instituições formadoras, os sistemas de ensino (sic) e do MEC: "políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada" (id., ibid.).

E, para além da organicidade das ações, uma organicidade de fundamentação teórico/prática:

Tanto a *formação* de profissionais para a *educação básica*, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a *educação superior* (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, deve contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de *sólida formação teórica e interdisciplinar* em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre *teoria e prática* e pela centralidade do *trabalho* como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a *pesquisa* se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência

⁷⁵ Dois estudos, dentre muitos, expressam bem as afirmações do texto: RODRÍGUEZ e VARGAS (2008); BEECH (2008).

da *gestão democrática*, o compromisso social, político e ético com um projeto *emancipador e transformador das relações sociais* e a vivência do trabalho *coletivo e interdisciplinar*, de forma problematizadora (CONAE-2010, pp. 78-79).

No conjunto, os princípios e conceitos essenciais que se destacam são: organicidade, base comum de formação, sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, centralidade do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, a gestão democrática, um projeto emancipador e transformador das relações sociais, bem como o trabalho coletivo. Sem dúvida, um referencial que traduz uma matriz progressista de concepção da sociedade, da educação e do papel dos/das profissionais da educação.

Ressalta-se a necessidade de entender o tema numa perspectiva social e em nível da política pública, como um direito dos/das profissionais da educação e da sociedade. Seria preciso superar "o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/as profissionais da educação pública, em universidades também públicas" (id., p. 79). Um processo de formação inicial e continuado, "valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico" (id., *ibid.*).

Reivindica-se um Referencial Curricular Nacional para a formação de profissionais da educação básica e superior e a criação da Lei de Responsabilidade da Educação Nacional.

O documento da CONAE-2010 combate as soluções emergenciais.

[...] cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de "empresas", por

apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional (CONAE-2010, p. 80).

Há uma série de indicações para a formulação de uma política nacional de formação e valorização dos/ das profissionais do magistério que apenas sintetizo: reconhecimento da especificidade do trabalho docente; articulação entre teoria e prática; levar em conta a realidade da sala de aula e da profissão; integração e interdisciplinaridade curriculares; dar relevância aos conteúdos básicos; voltar-se na educação básica e superior para a formação do/da cidadão/ã; favorecimento da construção de conhecimento pelos/as profissionais da educação com a participação em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior IES; garantir tempo de estudo dentro da jornada, formação contínua de professores com investimentos do Estado; fortalecimento das licenciaturas; formação continuada de pós-graduação, sobretudo nas instituições públicas de ensino superior; garantir o desenvolvimento para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC); garantir, na formação, a concepção de educação inclusiva e instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as (id., pp. 80-82).

E, mais uma vez, o documento expõe a superação desejada:

[...] romper com a concepção de formação, reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas.

[...] superar a dicotomia entre a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos (id., p. 82).

Na prática: reestruturar os currículos das instituições públicas e privadas de formação de docentes, resguardando uma base comum nacional e "garantir a obrigatoriedade do financiamento pelo poder público da formação inicial e continuada, assegurando

graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* a todos os profissionais da educação" (id., p. 83).

Princípio orientador: "A formação inicial deverá se dar de forma presencial [...] (id., p. 88), e para tanto o MEC, os sistemas de ensino (sic) e as universidades deverão interiorizar a oferta do ensino superior gratuito e de qualidade.

São muitas as ressalvas do documento à Educação a Distância – EAD e ao ensino superior privado, a Educação responsável hoje por 74,1% das matrículas em cursos de graduação, em grande parte em instituições não universitárias, com predominância de cursos noturnos e de qualidade discutível.⁷⁶

No quadro em que se arrolam as propostas e demandas, de diferentes modalidades e níveis, permanece presente a ideia de colaboração e de responsabilização da União e, em especial das universidades públicas, na formação inicial e continuada de professores o que implica que elas superem suas dicotomias nos atuais cursos de bacharelado e licenciatura.

Posso dizer agora que, na necessária relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, no recorte aqui tomado, o da formação dos profissionais da educação, em especial dos professores e especialistas, parecem destacados alguns aspectos fundamentais: o papel da União garantindo o financiamento da política nacional de formação; a definição da política nacional de formação num quadro democrático

⁷⁶ "Analisando afirmação de professores/as no Brasil, no contexto atual, verifica-se que ela vem ocorrendo basicamente em *cinco formatos institucionais*: a) escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério normal de nível médio; b) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura compartilhada entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades/centros (departamentos de educação, que oferecem o curso de pedagogia e a complementação pedagógica: dos demais cursos de licenciatura; c) nas IES, em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdade, institutos, centros e escolas oferecem cursos de licenciatura em geral; d) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionar no interior das IES e para assumir a formação inicial e continuada de professores/as; e) nos centros federais de educação tecnológica (Cefet) ou institutos federais de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional" (CONAE-2010, p. 80).

e participativo de elaboração e gestão dela; a responsabilidade das instituições educacionais de ensino superior públicas em executar procedimentos que viabilizem a implementação da política de formação definida; criação de mecanismos e condições objetivas para que os futuros docentes e os em exercício possam se inserir nas práticas formativas com identidade profissional e pleno exercício da cidadania, bem como o desenvolvimento de uma adesão crítico-reflexiva, por parte dos envolvidos no processo, à ideia propulsora de que todos deverão contar, na sua formação, com uma base comum de conhecimentos teóricos e práticos.

O Eixo IV do documento da CONAE-2010 apresenta também todo um conteúdo sobre as implicações de uma valorização do magistério e dos profissionais da educação, além de desenvolver análises e propostas para a política de formação e valorização de todos eles. Não tenho como me arvorar por todos os caminhos e apenas registro o seu parágrafo final:

Finalmente, há que se perceber que assumir *a universalização da educação básica de qualidade para todos/as*, visando à inclusão social, exigirá a revisão crítica do que vem sendo feito na formação inicial e continuada de professores/as e sua valorização. Há desafios históricos, concernentes à articulação entre formação, profissionalização, valorização, elevação do estatuto socioeconômico e técnico científico dos/das professores/as e a ampliação do controle do exercício profissional, tendo em vista a valorização da profissão e a construção da identidade profissional, que precisam ser enfrentados pelos governos, sistemas de ensino (sic), universidades públicas, Cefet, Ifes, escolas e entidades da área.

II – O Projeto do Plano Nacional de Educação (2011-2020)

Pois bem, captando parte do sentido e dos anseios contidos no documento da CONAE-2010, onde ficam claras as expectativas de indissociabilidade das relações da Educação Básica e o Ensino Superior, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, no seu Anexo: *Metas e Estratégias* propõe muitas metas quantitativas, dentre elas a universalização, até 2016, do

atendimento escolar da população de 4 e 5 anos e ampliando, até 2020 a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos (Meta 1); a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos (Meta 2); a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevando, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária (Meta 3); a universalização do atendimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, para a população de 4 a 7 anos (Meta 4); alfabetização de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade (Meta 5); oferecimento educacional em tempo integral em 50 das escolas públicas de educação básica (Meta 6); elevação da escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional (Meta 8); duplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio (Meta 11).

Dentre as estratégias apontadas como necessárias para se alcançar as Metas acima, todas relacionadas ao ensino básico, muitas revelam como é fundamental o papel a ser desempenhado pelo Ensino Superior, especialmente as instituições públicas, para que se tenha algum sucesso. Evidentemente as estratégias apontam também para aspectos qualitativos de todo o empreendimento uma vez que se deseja que o avanço quantitativo seja acompanhado de qualidade.

Não se trata pois, na questão aqui abordada, a formação dos profissionais da educação, em especial dos professores e especialistas, apenas do desafio de formar pessoal em quantidade suficiente para atender às novas Metas do PNE para o Ensino Básico. Há que se pensar seriamente numa formação qualificada que, segundo as estratégias do PNE implica, por exemplo, em: fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil; estimular a articulação entre programas de pós-graduação

stricto sensu e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos; qualificar adequadamente profissionais que possam atender educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; formar pessoal especializado para atender a educação escolar nas comunidades indígenas, nas comunidades rurais e quilombolas; fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, dentre muitas outras medidas previstas.

Mas, para que o Ensino Superior, especialmente as instituições públicas, possa responder às demandas do Ensino Básico, e não são somente essas as demandas legítimas, há que se colocar Metas e Estratégias também para ele. E, assim, o Projeto de PNE (2011-2020) estabelece: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (Meta 12); elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores (Meta 13); elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. E, com certeza, as duas metas mais expressivas da relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior, no recorte temático aqui apresentado, são: *garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Meta 15); bem como, formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.*

Quanto às estratégias a serem operacionalizadas, destaco algumas: otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior; ampliar a oferta de vagas; interiorização da rede federal de educação superior; ampliar, por meio de programas especiais, as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública; fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País; induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior — CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática; atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, e definir obrigações recíprocas entre os partícipes; ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública; valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando a um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica; realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de

educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.⁷⁷

III – Algumas Considerações

a) O Documento Final da CONAE-2010 não tem força de Lei. Sua existência, entretanto, é uma referência importante para se captar muitos aspectos do cenário educacional brasileiro da primeira década do século XXI. No futuro, poderá se converter em um documento histórico relevante. Sua influência sobre o projeto do PNE (2011-2020) é bastante visível, quanto às diretrizes, metas e estratégias.

b) O PNE é ainda somente um projeto. O cenário no momento é de incertezas. O governo Lula findou-se e assumiu a presidenta Dilma, a primeira mulher a ocupar tal cargo no Brasil. O Congresso Nacional sofreu, na sua composição, as alterações que resultaram do último processo eleitoral. O projeto do PNE (2011-2020) apenas está iniciando uma caminhada dentro de um quadro político pouco conhecido na prática. Não se sabe exatamente os interesses e compromissos que os novos parlamentares, juntamente com os antigos, representarão ou defenderão. Hoje, não há PNE vigorando: o último perdeu sua validade ao término do ano de 2010 e o próximo ainda tramitará. Por quanto tempo?

O documento em pauta, entretanto, pode ser um indicador de tendências e temáticas que alimentarão as discussões

⁷⁷ Projeto de Lei n. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. portal mec.gov.br. Acesso em 07/01/2011. O referido Projeto foi encaminhado ao Congresso Nacional ao apagar das luzes do mandato do presidente Lula, em 15 de dezembro de 2010.

Por força da legislação, o PNE está sob a competência da União, conforme estabelece o inciso I do Art. 9, incluído no Título IV – Da organização da Educação Nacional – da Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996, que 'Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional'. A iniciativa do poder executivo responde também ao Art. 214 da Constituição Federal, na forma em que passou a ser grafado, em decorrência do Art. 4 da Emenda Constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009. www.planalto.gov.br/cciv103/constitucao/constitucao.htm Acesso em 07/01/2011.

parlamentares e dos setores da sociedade envolvidos ou interessados nas questões educacionais do país. Embora o PNE que vier a se tornar lei possa, nem de longe lembrar o atual Projeto, é importante conhecer o seu conteúdo inicial para melhor nos posicionarmos e, se possível, compreendermos as divergências que estarão sendo fixadas nas discussões parlamentares ou entre as instituições que participarem dos debates. Será necessária muita vigilância ativa para que não haja retrocessos e para que o setor privado da educação não imponha seus interesses mercantis à política educacional e ao seu planejamento. Maiores forças ainda serão necessárias para que o Projeto avance nas questões relativas ao financiamento da educação.

c) Quanto ao nosso tema específico, a relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, em especial dos professores e especialistas que atuam nas instituições escolares, procurei arrolar no Documento Final da CONAE-2010 e no projeto do PNE (2011-2020) aqueles aspectos em que essa relação é praticamente visível de forma direta. Assim, por exemplo, a universalização absoluta da Educação Básica (infantil, fundamental e média) que nem é uma meta estabelecida, necessitará de quantos professores e especialistas para ser atingida? O Ensino Superior, principalmente público, quanto se voltará para a formação desses profissionais? E, caso não se volte, a situação da educação básica retrocederá? E todos sabemos que as questões mais candentes são as qualitativas. Que acúmulo de conhecimentos o Ensino Superior dispõe sobre a realidade/cotidiana da Educação Básica nacional nas suas múltiplas manifestações? Como converter o possível acúmulo de conhecimentos em elementos da formação dos docentes que atuarão naquelas realidades? Que portas o Ensino Superior abrirá nos seus currículos de formação para os conhecimentos surgidos na prática dos docentes da Educação Básica? Ou seja: não há como universalizar a Educação Básica com qualidade efetiva, sem alterar o Ensino Superior formador de profissionais da educação, também quantitativa e

qualitativamente. Há uma interrelação e ou um des/comprometimento contínuos.

As pendências históricas da educação brasileira refletem-se, entre outras, nas atuais taxas de analfabetismo, nas taxas de analfabetismo funcional, nos anos de escolaridade da população adulta, nas diferenças de escolaridade entre gêneros e etnias, apesar de estarmos na segunda década do século XXI.⁷⁸ Lendo-se o projeto do PNE (2011-2020) ele parece ser ousado. Frente à realidade “nua e crua” o projeto se apequena. Face ao quadro atual, a relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior torna-se, para além das evidências, um imperativo categórico.

REFERÊNCIAS

BEECH, Jason. Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales em las reformas de formación docente Argentina y Brasil em los 90. In: RODRIGUEZ, M. V, & ALMEIDA, Maria de L. P. (orgs.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Campo Grande, Editora UCDB, 2008, pp. 57-85.

BRASIL. Conae. Conferência Nacional de Educação. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação*. conae.mec.gov.br Acesso em 17/01/2011.

BRASIL. *Projeto de Lei No . Aprova o Plano Nacional Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências*. portal.mec.gov.br Acesso em 07/01/2011.

FERNANDES, F. das Chagas. Entrevista. In: *Educação e Sociedade; Revista de Ciência da Educação*. Vol. 32, n. 112. Campinas, CEDES, jul-set. 2010, pp. 1031-1058.

⁷⁸ Cf. Comunicados do IPEA nº 66 e 70.

IPEA. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil — Período 2004-2009. *Comunicados do IPEA* n. 70. Brasília, Governo Federal — Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, dez. de 2010.

IPEA. PNAD 2009 — Primeiras análises: situação da educação brasileira — avanços e problemas. *Comunicados do IPEA* n. 66. Brasília, Governo Federal — Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, nov. de 2010.

RODRIGUEZ, Margarita V. & VARGAS, Marilda B. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais — 1966-2002. In: RODRIGUEZ, M. V. & ALMEIDA, Maria de L. P. (orgs.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Campo Grande, Editora UCDB, 2008, pp. 37-56.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional. Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. In: *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Vol. 31 , no 112. Campinas, CEDFS, jul-set. 2010, pp. 769-787.

APONTAMENTOS PEDAGÓGICOS SOBRE ALIENAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO⁷⁹

Considerarei muito oportuna a temática da presente coletânea. Ao tomar conhecimento dela me senti não só provocado, mas um tanto reconfortado quanto ao sentimento de impaciência que vinha me afligindo e que manifestei em várias ocasiões. Por que quase não se ouve mais nada, ou não se encontra escritos recentes, sobre o conceito de alienação? Outro dia comentei em forma de indagação em uma rede social: não existe mais a alienação e em decorrência o conceito é somente um registro histórico?

Já com a preocupação de elaborar estes apontamentos me deparei com duas afirmações que em parte responderam minha inquietação: a primeira era incisiva ao afirmar que o interesse pelo conceito de alienação, tal como fora utilizado por Marx, decaíra nos últimos anos (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996). Nenhuma razão foi indicada e deduzi que pode ter sido uma decorrência do refluxo geral do marxismo nos tempos das teorias pós-modernas. Refiro-me aos marxistas uma vez que o conceito de alienação foi debatido por muitos de seus autores e, claro, não de forma exclusiva.

A segunda afirmação remetia à difusão da problemática da alienação lá para os anos 50 e 60 do século passado quando surgiram os escritos de Lukács e Korsch. Uma explicação foi dada: o marxismo da Segunda Internacional, apesar de conhecer parte dos escritos inéditos de Marx, não atribuiu importância ao conceito de alienação e, apesar da publicação dos Manuscritos de Marx em 1932 e dos Grundrisse em 1939-41, o conceito continuou estranho ao marxismo-leninismo da Terceira Internacional uma vez que as preocupações se voltavam para a crise geral do capitalismo. A retomada da problemática conceitual do nexos alienação-fetichismo-reificação teria sido à margem das correntes principais

⁷⁹ Disponível em: <http://tecendoemreverso.blogspot.com/2013/05/apontamentos-pedagogicos-sobre-alienacao--14.html> Acesso em 05/07/2020.

da tradição marxista e, com frequência, pelos críticos delas (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 2004, p. 22).

Da minha parte, estou podendo recordar que pelos anos 70, também do século findo, quando me encontrava em processo de formação no curso de Filosofia e depois no mestrado em Filosofia da Educação, que a temática da alienação era bastante corriqueira nos debates e na literatura utilizada.

Quero crer que para as gerações mais jovens o uso da palavra alienação é quase sempre um pejorativo sem maiores consequências. Considera-se que fulano ou beltrano são alienados e pelas razões mais incríveis possíveis. É só atentarmos para as situações em que a palavra é pronunciada e veremos que tenho razão. Decorre, então, dessa constatação, a minha proposta de elaborar aqui *Apontamentos pedagógicos*. Vou em busca do intento.

Inicialmente pode-se descobrir que o vocábulo alienação em português é derivado do latim. O verbo alienar pode ter tido uma origem econômica antes que filosófica e provavelmente, na antiguidade, designava a venda ou troca de produtos ou escravos. Em *sentido figurado* alienação pode significar embelezamento e a palavra é usada no contexto religioso e artístico (GIUDICI, 1974, p. 101). Em *sentido jurídico* e acompanhando as origens do termo significa venda ou cessão de algo. Por *metáfora*, a alienação pode designar o estado em que se encontra quem pertence a um outro (LALANDE, 1966).

Ainda, como registra o dicionário (HOUAISS, 2001), na *linguagem informal* a alienação pode ser a indiferença aos problemas políticos e sociais, uma desorientação quanto ao comportamento e às convicções pessoais ou uma sensação de absurdo existencial. A alienação mental designa, por exemplo, a perturbação do sentimento de identidade, a perda da razão ou a loucura. Enfim, as possibilidades de se encontrar a palavra alienação nos sentidos figurado, jurídico, metafórico, informal ou psicológico são imensas. Uma rápida busca na Internet confirma a constatação, inclusive com a indicação de grande quantidade de escritos. Por outro lado, surpreende a quase ausência de produção, referente a alienação,

pelo campo da filosofia ou da educação. A minha impaciência, anunciada acima, parece realmente proceder.

É importante notar que embora a problemática da alienação possa ter sido fortemente marcada pelos marxistas, o conceito teve usos importantes como termo filosófico em precursores. Diz-se que o uso da palavra nem sempre se aproximou do que passou a significar no pensamento de Hegel e Marx e que muitos autores expressaram a ideia da alienação sem usar a palavra. Há quem afirme que a doutrina cristã do pecado original é uma das primeiras versões da história da alienação. O conceito de idolatria no Velho Testamento seria uma outra das suas expressões.

A relação entre os seres humanos e o Logos, em Heráclito, também pode ser analisada em termos de alienação. E alguns comentaristas sustentaram que a origem da concepção que Hegel tinha da natureza como forma auto alienada do Espírito Absoluto pode ser encontrada na interpretação de Platão do mundo natural como uma imagem imperfeita do nobre mundo das ideias. Na época moderna, a terminologia e a problemática da alienação encontram-se especialmente nos teóricos do Contrato Social (BOTTOMORE, 19097, p. 5).

Com o uso ou não da palavra alienação, a ideia do Contrato Social elaborada por Grotius, Hobbes e Locke pode ser vista no campo dos significados da alienação e desalienação. O Contrato Social seria uma alienação parcial deliberada em busca, por exemplo, de uma maior segurança. Entretanto, antecedendo Hegel, Rousseau seria o autor de um pensamento ao qual mais se poderia aplicar e compreender em termos de alienação e desalienação.

Para mencionarmos apenas dois entre os aspectos mais relevantes, a oposição estabelecida por Rousseau entre o homem natural (*l'homme de la nature, l'homme naturel, le sauvage*) e o homem social (*l'homme policé, l'homme civil, l'homme social*) poderia ser comparada com a oposição entre o homem não-alienado e o homem auto alienado, e o projeto rousseauiano de superação da contradição entre a *volonté générale* e a *volonté particulière* pode ser considerado como um programa

para a abolição da alienação. Mas apesar de todos os precursores, e de Rousseau inclusive, a verdadeira história filosófica da alienação começa com Hegel. (id., *ibid.*).

E, apesar da importância da contribuição de Hegel para a configuração da problemática da alienação, sinalizo apenas uma modestíssima síntese da sua concepção.

Em um sentido básico, o conceito de autoalienação aplica-se, em Hegel, ao Absoluto. A Idéia Absoluta (Espírito Absoluto), que para ele é a única realidade, é um Eu dinâmico envolvido em um processo circular de alienação e desalienação. Torna-se alienado de si mesmo na Natureza (que é a forma auto alienada da Ideia Absoluta) e volta de sua autoalienação no Espírito Finito, o homem (que é o Absoluto no processo de desalienação). A autoalienação e a desalienação são, dessa maneira, a forma do Ser do Absoluto (id., *ibid.*).

Há outros desdobramentos do conceito na obra de Hegel que foi criticado por Feuerback.

Para Feuerback , o homem não é Deus auto alienado, mas Deus é o homem auto alienado: é apenas a essência abstraída do homem, absolutizada e dele distanciada. Assim, o homem aliena-se de si mesmo ao criar e colocar acima de si um ser superior estranho e imaginado, e ao curvar-se ante ele, como escravo. A desalienação do homem consiste na abolição daquela imagem 'estranhada' do homem que é Deus (BOTTOMORE, 1997, p. 6).

E Feuerbach foi criticado por Marx que mesmo concordando com a alienação religiosa, ressaltava ser ela apenas uma das formas da alienação humana. O homem, na prática, se aliena, com suas atividades, na filosofia, no senso comum, na arte, na moral, na produção de mercadorias, no dinheiro, ao capital, ao Estado, às instituições sociais quando os objetos-produtos do próprio homem se tornam separados dele e independentes, poderosos, o tornam como um escravo impotente. São múltiplas as formas de alienação, mas, ao término, uma única e mesma coisa. Entretanto, quero crer

que o eixo central da alienação, para Marx, esteja diretamente ligado à sua leitura histórica do trabalho humano alienado e expresso pela condição concreta do trabalhador na sociedade de modo de produção capitalista. São as suas premissas arroladas nos Manuscritos econômico-filosóficos que me induzem à ideia:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadoria, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

Desdobra-se das premissas acima uma profunda reflexão histórico-dialética contundente.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser *estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (sachlich), é a *objetivação* (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação (Verwirklichung) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado –nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (Entfremdung), como *alienação* (Entäusserung) (id., ibid.).⁸⁰

⁸⁰ O tradutor dos Manuscritos econômico-filosóficos Jesus Ranieri (2004) destaca a distinção entre alienação (Entäusserung) e estranhamento (Entfremdung). Afirma que os conceitos aparecem em Marx com conteúdos distintos, vinculados, mas não como sinônimos. Alienação é remeter para fora, extrusar e objetivação humana no trabalho. Estranhamento é objeção socioeconômica à realização humana. A unidade alienação-estranhamento diz respeito à determinação do poder do estranhamento sobre o conjunto das alienações ou exteriorizações humanas. As exteriorizações aparecem no interior do estranhamento.

Sánchez Vazquez (1968) interpreta que Marx aprendeu que o trabalho humano é a fonte de todo valor e de toda a riqueza. Uma fonte, portanto, subjetiva. Daí a radicalidade da investigação que vê o trabalhador negado como ser humano e reduzido a um meio produtivo para o capital ou para o capitalista. E os objetos da produção não são apropriados pelo trabalhador que os produz e que também neles não se reconhece. Os objetos tornam-se alheios, independentes e ficam dotados de certo poder.

A exteriorização (Entäußerung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern) mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (aussern ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

Mas o estranhamento do trabalhador não se dá apenas com relação aos produtos resultantes da objetivação do seu trabalho a partir do que a natureza lhe oferece. O estranhamento se dá também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva* uma vez que de primeira necessidade para o ser humano tornou-se atividade sob coação. Em escala crescente o estranhamento é para com a própria essência humana, pois a objetivação dos homens encontra-se degradada e transformada em atividade instrumental (para o capital) com uma existência particular. E, por último um estranhamento de cada homem para com os demais e de todos para cada um tendo em vista os antagonismos entre o trabalho e o capital (propriedade privada).

Após as indicações acima, registre-se que ocorreram muitas controvérsias depois que as obras de Marx foram divulgadas. As controvérsias traduzem várias interpretações da problemática da alienação e se originam já na complexidade semântica da cultura filosófico-política moderna na qual o conceito tem sido usado e

avançam, por exemplo, com as discussões sobre o jovem/velho Marx e o conjunto da sua produção.

Gostaria de apenas tangenciar algumas breves indicações. Há, em Marx, um aprofundamento da análise do estranhamento em a Ideologia Alemã (1845-46) e a interpretação de que em sua obra mais madura não se encontram referências consistentes à Alienação é bastante polêmica. Para alguns intérpretes, muitos escritos do velho Marx expressam formas da alienação. Quanto ao uso mais geral do conceito, ele é contemplado, apenas lembrando alguns filósofos, por Lukács, Marcuse e Sartre.

Nestes apontamentos não se pretende assumir o uso rigoroso do conceito de alienação em consonância com uma das suas versões. De ora em diante, vou me utilizar do conceito mais refletindo sobre algumas das possibilidades que ele nos oferece e que dentre tantas outras são:

A alienação, portanto, faz referência a uma dimensão subjetiva e juntamente a uma dimensão objetiva histórico-social. Neste sentido se fala: de Alienação mental como estado psicológico conexo com a doença mental; de Alienação dos colonizados enquanto sofrem e interiorizam a cultura e os valores dos colonizadores; de Alienação dos trabalhadores enquanto são integrados, através de tarefas puramente executivas e despersonalizadas, na estrutura técnico-hierárquica da empresa individual, sem ter nenhum poder nas decisões fundamentais; de Alienação das massas enquanto objeto de heterodireção e de manipulação através do uso das *mass media*, da publicidade, da organização mercificada do tempo livre; de Alienação da técnica como instrumento dos aparelhos para que funcionem segundo uma lógica de eficácia e de produtividade independente do problema dos fins e do significado humano de seu uso (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 2004, p. 20).

Nas indicações acima fala-se da “Alienação dos colonizados enquanto sofrem e interiorizam a cultura e os valores dos colonizadores”. Para ilustrar a afirmação, lembro um pouco da história da colonização dos indígenas por terras americanas. No

processo colonial como um todo deu-se o confronto entre duas sociedades, ou seja, a europeia e a nativa. A invasão, por aqui, foi de exploração, extermínio e sujeição. A mão de obra indígena e dos escravos negros era fundamental para os propósitos econômicos da época e na ótica de um modo de produção a ser expandido para além das suas fronteiras de origem. Praticamente todas as ações humanas, por mais escandalosas que fossem, segundo os princípios da própria cristandade, passaram a ser justificadas e validadas. O objetivo último era a acumulação de riquezas e da propriedade privada, mesmo que isso significasse dilapidar as colônias. Mas a população nativa e a escrava para cá transportada tinham que se encaixar e realizar os propósitos que não eram seus. “Triste” foi a hora em que o primeiro indígena ou o primeiro negro se ajoelharam perante um jesuíta e pediram perdão por ser indígena ou negro. Era um gesto que podia significar uma estratégia de sobrevivência, mas que simbolizava a negação da própria essência face a algo totalmente estranho. Podiam até ser premiados com um batismo, ritual de ingresso na nova cultura. Negar o seu próprio modo de produção, as suas práticas culturais, sociais e religiosas era uma forma de alienar-se ao outro, ao estranho. Pelo trabalho, é claro, aquela mão de obra objetivava o produto fruto dele, ou seja, a mercadoria que não lhe pertencia.

Mas, foi indicada também, na citação acima a “Alienação dos trabalhadores enquanto são integrados, através de tarefas puramente executivas e despersonalizadas, na estrutura técnico-hierárquica da empresa individual, sem ter nenhum poder nas decisões fundamentais”. É o que acontece na produção taylorista e toyottista. Desde o artesanato, passando pela manufatura, aos dias de hoje em que a produção é mundializada, cada vez mais os trabalhadores definem ou visualizam menos os fins últimos da sua atividade de trabalho, então do próprio trabalho, do produto parcelar que lhe é alheio, perdendo-se numa não relação com o trabalhador universal – uma abstração –, e conseqüentemente também uma não relação com a humanidade. Genericamente, trabalha-se para o capital – outra abstração –. O que o trabalhador

indiano, chinês ou brasileiro tem em comum? Apenas e tão somente a objetivação e a alienação do trabalho. Quem se beneficia com isso? Genericamente, o capital que aparentemente abstrato, é de fato muito concreto/real.

Evidentemente a conotação que dei de abstração ao trabalhador universal e ao capital só é abstração na medida em que não se historicizar as categorias trabalho e capital. Ao se historicizá-las – as categorias – elas ganharão concretude. Mas sob a batuta do trabalho alienado universalizado a quem interessaria historicizar a relação capital x trabalho?

Outro ponto citado foi a “Alienação das massas enquanto objeto de heterodireção e de manipulação através de uso das *mass media*, da publicidade, da organização mercificada do tempo livre”.

Bem, a referência as massas é uma indicação a algo meio que sem identidade ou sem identidade nenhuma. As massas, fisicamente, podem ser manipuladas e podem ser (con)formadas. Dependendo da ação exercida sobre a massa ela adquire consistências ou formas variadas. Quem já viu fazer massa de pão, de pizza ou de concreto, tem bem ideia do que se trata a ação de obter uma massa. Mas, e quando se trata de massas humanas?

Lembremos então de um ritual pelo qual milhões de pessoas, independentemente da origem social delas, dos mais variados rincões do país, nas mais diferentes condições de moradias, em bares, restaurantes, cadeias e praças públicas se “ajoelham” perante telas de TV para assistirem novelas. As TVs, de certa maneira substituíram os jesuítas colonizadores, seus rituais religiosos e práticas educativas, então apresentados à população colonial. A TV é como se fosse, na missa, o sermão do padre ou, no culto, a pregação do pastor. Por meses e meses esses milhões de pessoas vão introjetando uma “história de novela” que se apresenta em capítulos diários. No dia após cada capítulo, ocorre um burburinho geral de comentários do público e que são ouvidos em salas de aula, nos supermercados, nos aeroportos e aviões, nas lojas, nos bancos, nas favelas e em todos os cantos. As novelas induzem as mentes humanas para temas sobre os quais uma massa de pessoas gastará

boas horas da sua atenção, pensamento e comunicação. É, também, como se fosse a batuta de um maestro que determina o comportamento da orquestra.

As pessoas embevecidas pelas novelas se esquecem, pelo menos momentaneamente, do cotidiano político, econômico, social, cultural e existencial. Mergulhar no mundo das novelas, disponíveis em muitos horários diários e estratégicos para a vida dos trabalhadores e famílias, é inserir-se em um “faz de conta” padrão e naturalizado. É ingressar num universo cultural, social, moral e ideológico *estranho* ao próprio e, por conseguinte, *alheio*. As novelas impõem estilos musicais que se tornam sucessos, ditam as modas de roupas, ofertam produtos de consumo para a alimentação, divulgam hábitos de comportamentos e, no cerne das pessoas, constroem uma não realidade face, por exemplo, ao desemprego, aos salários paupérrimos, às condições de moradia, à falta de educação de qualidade e à ausência de políticas para a saúde. As massas frequentadoras das novelas são conduzidas ao torpor, ou pelo menos é isso o que se tenta, e são sempre cativadas, muito antes que uma novela chegue ao seu final, para que assistam a próxima. Fica muito difícil imaginar que a massa que se “ajoelha” perante as telas saia às ruas para propor uma revolução contrária à sociedade capitalista, mas não é difícil perceber que ela está sob controle mesmo quando usufrui o seu tempo livre e que isso se acresce ao controle que já ocorre no mundo do trabalho. É verdade que parte da massa não vê novelas porque vai às igrejas. Ai, não sei o que é “pior”, mas “pior” mesmo é quando as duas atividades se somam.

Resta comentar na citação a qual nos referimos anteriormente a afirmação sobre a “Alienação da técnica como instrumento dos aparelhos para que funcionem segundo uma lógica de eficácia e de produtividade independente do problema dos fins e do significado humano do seu uso”.

De um lado torna-se desnecessário apontar a imensa revolução tecnológica das últimas décadas e suas implicações em todos os campos e dimensões da vida humana. É simplesmente fantástico o número de possibilidades que se abriram à

humanidade em decorrência dos novos conhecimentos e da aplicação deles em tecnologias revolucionárias que potencialmente podem ser usadas para as mais diferentes finalidades dentre elas a eficiência e a produtividade tão desejadas pelo modo de produção capitalista globalizado.

Bem, quando se trata de eficiência e produtividade desejadas pelo modo-de-produção capitalista globalizado, entenda-se que os fins e o significado delas se põe pela lógica dos interesses da concentração/ampliação do capital e da propriedade privada dos meios de produção. Ainda, se tal lógica continua assentada na expropriação do trabalho objetivado pela classe trabalhadora, o significado humano do seu uso é de alienação.

Posso, entretanto, ampliar a dimensão da alienação técnica para o consumo dos produtos que incorporam as tecnologias. Vejo com frequência em diferentes ambientes grupos de adolescentes ou jovens sentados à mesa ou no chão e de posse de vários celulares e outros aparelhos eletrônicos disponíveis individualmente. Eles pouco se falam e mais trocam olhares enquanto também degustam lanches do *fast-food*. Uns se encontram em redes sociais da Internet, outros jogam individualmente ou também em redes, há quem ouve alguma coisa em aparelhos de ouvidos e em geral todos fazem tudo ao mesmo tempo. Comem, jogam, mandam e recebem mensagens, escutam músicas, fazem caretas, emitem sons, palavrões, gírias e sorriem ou dão gargalhadas *solitariamente*. O grupo que ali está “antenado” ao mundo é alheio e estranho na relação de um jovem para com o outro. Claro, é um comportamento de grupo, mas de paupérrima ação comunicativa. Pelos recursos tecnológicos disponíveis as pessoas redefiniram a noção de tempo e espaço e se aproximaram e/ou se distanciaram? E a solidão daqueles que passam boa parte do tempo diário escravizados aos computadores que lhes oferecem milhões de possibilidades? E a submissão de quem necessita ter sempre o último lançamento tecnológico programado pelo Mercado apenas e tão somente dirigido pela lógica do *ter e consumir*?

Enfim não é seguro que a revolução tecnológica, com seus efeitos na produção de bens e no consumo de mercadorias, seja humanizadora numa sociedade capitalista. E isso, sem tratar aqui da dimensão relacionada ao aspecto que diz respeito ao controle dos conhecimentos que sustentam a revolução tecnológica. Mas, não se trata de atirar pela janela a criança e a água do banho que se encontram na bacia, pois é necessário reconhecer o potencial libertador da tecnologia para a humanidade, em uma lógica social que não se fundamente na exploração do trabalho e da sua alienação.

Posso afirmar agora que a causa fundamental da Alienação está sempre no mundo do trabalho *estranho*. A objetivação do trabalho no produto do trabalho é inevitável para a sobrevivência dos seres humanos. Não é possível viver sem trabalhar a menos que se viva do trabalho do outro (relação de classes que trabalham x classes que vivem do trabalho alheio, por exemplo). Sendo o trabalho a atividade humana determinante da existência, a sua realização em condições históricas de alheamento da própria atividade-trabalho, do produto do trabalho, de si mesmo e da relação com os demais homens, então, o trabalho alienado é a causa do amplo complexo de alienações que se manifestam nas dimensões filosóficas, culturais, políticas, técnicas, religiosas, morais e teóricas, dentre outras⁸¹.

Evidentemente, no campo da luta revolucionária para superar a Alienação, trata-se de buscar as condições históricas de superar a sua causa, ou seja, superar qualitativamente as condições, também históricas, sob as quais o trabalho é alienado. É preciso pensar para além da sociedade do capital, do mercado e do consumismo. É preciso pensar e agir em consonância com um ideal de sociedade cuja essência estrutural seja superior a atual.

O filme *A servidão moderna* de Jean François Brient, só visível em circuitos alternativos e disponível na Internet, sugere de forma

⁸¹ Cf. ANTUNES, C. S. Trabalho, Alienação e emancipação: a educação em Mészáros (2010). Campinas: Biblioteca Digital da UNICAMP. www.biblioteca.digital.unicamp.br.

contundente as diferentes manifestações da Alienação nos dias de hoje e propõe maneiras de resistências. O rol de fenômenos analisados é grande e destaco alguns: a farsa da preservação ecológica entoada pelos países capitalistas centrais, os maiores poluidores e devastadores da natureza, que impõem a “conscientização” de cada um de nós para a solução do problema; a naturalização da violência física e moral, privada e pública, apresentada sempre como um desvio de conduta particular e não como resultante de toda a estrutura social; a vida cotidiana naturalizada em espaços urbanos sujos, barulhentos, poluídos, inseguros e que acabam sendo as prisões em que somos obrigados a viver sobre o controle do Estado e dos interesses privados; a vida em “jaulas” nas quais milhões de pessoas se instalam: favelas, morros, viadutos, prédios abandonados e terras devolutas; os artifícios das mensagens publicitárias que induzem ao consumismo que não responde às necessidades essenciais; o controle que os meios de comunicação exercem sobre as informações e as relações sociais reais; os alimentos que nos envenenam enquanto sugerem prazeres imediatos; a falsa abundância x a escassez compulsória; o stress da competição individualista em busca de um “lugar ao sol” que nunca brilhará e que só nos degrada; o uso da medicina comercial que prefere cuidar dos efeitos e não das causas das doenças; a submissão mística ao dinheiro, um novo deus; a crença na democracia representativa burguesa; o controle sobre crianças e adolescentes para que se tornem cada vez mais estúpidos e a construção de imagens para diferentes culturas e classes da sociedade. Enfim, um grande conjunto de situações alienantes decorrente da alienação do trabalho e ainda do não trabalho. Some-se a isso a lógica de um sistema mercantil totalitário que embala uma ideologia que penetra cada ser humano em cada um dos seus poros.

O que falar da educação para a alienação? Aquela educação para a domesticação e sujeição ao *status quo*; aquela educação para o trabalho alienado e que despolitiza a classe trabalhadora lançada a uma disputa cotidiana e individualista para a sobrevivência; aquela educação intencionalmente desqualificada da escola estatal

oferecida ao povo; aquela educação orquestrada pelos organismos internacionais para ser executada pelos Estados nacionais. Sim, aquela educação que limita as pessoas às suas próprias contingências (aptidões, habilidades, flexibilidade etc.). O que falar da máfia mercantil do livro didático? O que falar das condições precárias da profissão e do trabalho docente? A lista de indagações desafiadoras é infinita.

A sublimação da manifestação da alienação ocorre quando as pessoas se convencem ou são convencidas de que não há alternativa ao mundo atual. Alguma coisa como se tivéssemos chegado ao fim do processo histórico. Alguns até acham que é possível reformá-lo, mas não o transformar radicalmente.

Eu partilho, entretanto, de uma postura que é contrária à sociedade do império mercantil, à alienação e à intolerância. Divido minha utopia com todos os que defendem a emancipação humana e a superação histórica do modo de produção capitalista. Com esta explicitação estou querendo dizer que me interessa falar de revolução, de luta de classes, de destruição de poderes constituídos, de democracia direta, de educação emancipadora e de desalienação. Me interessa falar das ideologias neoliberais como adversárias aos propósitos que visio e da educação para a reprodução do *status quo* como um entrave a ser eliminado. De onde vem essa vontade? Da certeza de que a sociedade capitalista é estruturalmente e logicamente incorrigível. Ou alguém acredita que o capital abrirá mão dos seus interesses? (MÉSZÁROS, 2005).

Concluo meus Apontamentos com a esperança de ter sido didático.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. S. *Trabalho, Alienação e emancipação: a educação em Mézáros*. (2010). Campinas: Biblioteca Digital da UNICAMP. www.bibliotecadigital.unicamp.br.

- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. (2000). Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. (1997). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- GIUDICI, E. *Alienacion, marxismo y trabajo intelectual*. (1974). Buenos Aires: Editorial Crisis.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. (2001). Rio de Janeiro: Objetiva.
- LALANDE, A. *Vocabulário Técnico y crítico de La Filosofía*. (1966). Buenos Aires: Librería 'El Ateneo' Editorial.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. (2004). São Paulo: Boitempo Editorial.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. (2005). São Paulo: Boitempo.
- OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. (1996). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- RANIERI, J. Apresentação. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. (2004). São Paulo: Boitempo Editorial, pp. 11-17.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofía da práxis*. (1968). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

7. CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS E INTELLECTUAIS

HÁ UM PRETEXTO: O MANIFESTO COMPLETA 150 ANOS⁸²

Este artigo pode parecer a alguns leitores uma mera provocação à considerada pós-modernidade. Pós-modernidade esta entendida aqui como certos modos de pensar em que os grandes paradigmas teóricos estão sendo meio que sumariamente decretados superados, insuficientes e até mesmo resultantes históricos de grandes equívocos. Não é esta a intenção. Não pretendo efetuar também nenhuma discussão conceitual de certo paradigma. Meu propósito é bem mais simples e penso que mais objetivo. Trata-se somente de revisitar um ideário que para muitos tornou-se caduco, enquanto outros não tiveram ou não têm tido nenhuma oportunidade sequer de conhecê-lo. Refiro-me ao ideário contido no paradigma do pensamento marxiano ou marxista, tomado sob alguns aspectos considerados por mim oportunos para a presente apresentação.

Início, portanto, este breve percurso lembrando que Manacorda (1989, p. 296) afirma com pertinência, pelo menos também como entendo, que:

o marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução [...]: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral. físico, industrial e cívico. O que o

⁸² Publicado in: Pro-Posições, vol. 8, n. 2 [23]. Campinas, UNICAMP/Faculdade de Educação, março de 1999. <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/pro-posicoes>. Acesso em 10/10/2020.

marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar esses seus programas, uma assunção mais radical e consequente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação tal de todos os homens.⁸³

Não são necessários grandes esforços para identificar, na citação acima, itens de temáticas extremamente atuais nos discursos sobre políticas educacionais, propostas curriculares ou mesmo metodológicas ou pedagógicas em geral. Sob vários enfoques e resultantes de interesses muitas vezes opostos, os princípios de universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, por exemplo, são componentes obrigatórios de um amplo debate educacional em múltiplas instâncias das sociedades. Da mesma forma, questões relacionadas com qualidade da educação, formação geral ou específica, formação para o trabalho ou com formação politécnica, bem como uma formação para a cidadania, não são ignoradas praticamente por nenhum educador contemporâneo. São inúmeras as formas, os aportes teóricos e as diferenças conceituais presentes nessas questões quando o embate se trava envolvendo educadores, intelectuais, políticos, empresários, governos, meios de comunicação, instituições públicas e privadas.

Em um primeiro momento, entretanto, o que me parece de extrema importância na citação acima é que aponta para o fato de que: "o marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução". Isso nos faz entender que, em relação à matéria em pauta, o marxismo não reivindica nada como um retorno à instrução histórica pré-burguesa, pré-capitalista, ou ainda que considere, mais genericamente, que a burguesia não fez avanços de ordem ideal e prática, superando o modo-de-produção e a sociedade que a precederam.

Num segundo momento, o mesmo autor considera que

⁸³ Observar que M.A. Manacorda está se referindo em especial ao *Manifesto do Partido Comunista*.

o que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar esses seus programas, uma assunção mais radical e consequente dessas premissas [...].

Cabe, aqui, perguntar por quê.

Parte da resposta o autor havia nos antecipado:

O socialismo marxista, ao contrário daquele dos utópicos, apresenta-se como o antagonista e, ao mesmo tempo, o herdeiro de toda a tradição burguesa; nele não há nada daquelas tentações negativas, próprias do democratismo do pequeno burguês e do anarquista. tais como se manifestam na instintiva volta à natureza de Rousseau ou na ostensiva necessidade de destruir tudo, inclusive a cultura...: mas encontramos nele uma avaliação crítica e consciente da "função civilizadora do capital [...]" (MANACORDA, 1989, p. 296).

Se isso aclara a postura crítica do marxismo, tenho que acrescentar ainda que a referência do autor em questão à incapacidade da burguesia de realizar seus programas, idealmente concebidos, é uma referência a uma questão prática e não a uma questão teórica. Dito de forma simples, trata-se de afirmar que a burguesia não pôde, na prática, e não pode, de fato, levar às últimas consequências aquilo que incorporou no seu discurso, à época revolucionário.

Sanchez Vazquez (1968, pp. 322-331) esclarece que uma práxis intencional é, dentre outras, "aquela práxis social que leva à produção de uma nova realidade política, econômica ou propriamente social". Poder-se-ia dizer, portanto, que assim aconteceu historicamente com a burguesia. Ela desejou a transformação de uma ordem existente e se colocou em campo na busca de seus interesses: fez uma revolução. Bem:

Uma revolução pode-se caracterizar como práxis intencional na medida em que tem como ponto de partida uma intenção. um plano ou objetivos fundamentais concebidos programaticamente que, pelas vicissitudes de um processo prático peculiar, se modificam até adotar a forma que se plasma definitivamente em seu resultado real (*ibid.*).

Não é o caso aqui de apontar todo o ideário construído historicamente pelos intelectuais que expressam a intenção, o plano. Os objetivos fundamentais da Revolução Burguesa, mas sim de registrar que, pelas vicissitudes de um processo prático particular, eles se modificaram e plasmaram em um resultado real que não é exatamente idêntico ao proclamado, ou seja: a ordem social burguesa vencedora não é uma ordem de liberdade, de justiça, de igualdade ou de fraternidade entre os homens.

Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal (MARX, ENGELS, Manifesto do Partido Comunista).

Houve, sem dúvida, uma grande Revolução Burguesa, mas a nova sociedade não corresponde ao ideário revolucionário e isso importa ter presente. S. Vazquez (1968, pp. 322-331) bem explicitou:

Quando se trata de julgar uma revolução, não se pode ignorar ou subestimar o resultado do processo prático revolucionário para superestimar o projeto, o plano ou o programa de que se partiu e que, sem dúvida, não é o que aparece objetivado, realizado, já que as exigências do citado processo, os fatores imprevistos que nele se apresentaram obrigaram que ele fosse modificado, sem que isso implique necessariamente no abandono de seu conteúdo essencial. A revolução, da mesma maneira que a obra de arte, é um produto, uma nova realidade que transcende os projetos ou intenções dos revolucionários, do partido ou vanguarda que a dirigiu e organizou. *E deve ser julgada como tal realidade objetiva* (grifos meus).

Conclui-se, portanto, que o resultado final de um processo revolucionário pode estar aquém ou além daquilo que foi idealmente concebido.

Nos dias atuais, o julgamento crítico do pensamento marxista pode se estender para muito além do tempo imediato à Revolução Burguesa. Hoje, já há uma história da evolução da sociedade

burguesa estruturada no modo de produção capitalista. É possível, portanto, apesar da reiteração modernizada do discurso burguês, apesar também da sua reiteração globalizada, de objetivamente se explicitar a prática social burguesa em aspectos até muito mais amplos do que aqueles observados por Marx e Engels no século passado. Somente no nosso século, para lembrarmos de poucos exemplos, essa prática social produziu duas grandes guerras mundiais, o fascismo, o nazismo, a guerra fria, o holocausto das bombas atômicas, inúmeras guerras regionais, o extermínio de minorias, a corrida armamentista, a divisão do mundo em países ricos, remediados e miseráveis, a fome de milhões de homens e, agora, o fantasma mundial do desemprego. É esta, pois, a totalidade a ser julgada, inclusive para que se evidenciem também as suas contradições intrínsecas.

Não me convencem os argumentos desalentadores da utopia de se superar esta ordem. Mesmo para as condições atuais da sociedade burguesa capitalista, condições já bastante ampliadas em relação àquela realidade analisada por Marx e Engels, aplica-se com extrema oportunidade o que segue:

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais... Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes [...].

Impelida pela necessidade de mercado sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram e continuam sendo destruídas diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja

introdução torna-se uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas também em todas as partes do globo.

Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se num intercâmbio universal uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todos. A estreiteza e o exclusivismo nacional tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal (MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista).

Em face do texto acima, escrito muito antes da Segunda Revolução técnico-industrial⁸⁴, é difícil dizer que o seu conteúdo, explicitado entre dezembro de 1847 e janeiro de 1848, não se aplica cada vez mais à realidade que as sociedades burguesas capitalistas vivenciam neste final de século. No caso específico da sociedade brasileira, seus programas de internacionalização econômica, sua inserção no chamado processo de globalização, as privatizações, com as reformas educacionais e o ideário neoliberal que a todos se impinge, nada disso surpreende a um leitor do *Manifesto*.

⁸⁴ A primeira revolução "pode ser situada entre o final do século XVIII e o início do século XIX e cujas transformações ninguém hesita hoje em chamar de *revolução*, teve o grande mérito de substituir na produção a força *física* do homem pela energia das máquinas (primeiro pela utilização do vapor e mais adiante sobretudo pela utilização da eletricidade). A segunda revolução, que estamos assistindo agora consiste em que as capacidades *intelectuais* do homem são ampliadas e, inclusive, substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços" (SCHAFF, 1995, p. 22).

Voltemos, entretanto, à questão pendente para finalizá-la, pelo menos no âmbito deste artigo: a incapacidade da burguesia e, talvez fosse melhor dizer, os limites objetivos da burguesia, para concretizar um ideário revolucionário comprometido com uma sociedade de liberdade, igualdade, justiça e fraternidade, estão dados pelo próprio modo de produção capitalista. O fato de a burguesia ter se constituído em classe dominante, proprietária dos meios de produção, proprietária do capital e, enfim, sob todos os aspectos ser uma classe não só dominante, mas também hegemônica, leva-a a ser também uma defensora desse status quo, do qual é a única e grande beneficiária. As possíveis mudanças pretendidas ou intencionalmente desejadas por ela, agora, são aquelas que alimentam ou realimentam a sobrevivência dessa mesma ordem. Nada a impede, entretanto, que continue a difundir aquele discurso que não quer e não pode materializar.

Conforme apontei anteriormente, citando Manacorda, são por essas razões objetivas que o marxismo não só critica a burguesia, mas também assume radical e conseqüentemente as premissas revolucionárias, uma vez que passa a ser ele o portador da vontade de mudança e de superação da sociedade burguesa, pela construção de uma sociedade qualitativamente superior àquela.

Lenine (1974), já no início deste século e por ocasião do trigésimo aniversário da morte de Marx, afirmava:

A doutrina de Marx suscita, no conjunto do mundo civilizado, a maior hostilidade e o ódio de toda a ciência burguesa (tanto oficial como liberal), que vê no marxismo qualquer coisa como uma "seita de malfeitores". Não se podia esperar outra atitude, pois, numa sociedade fundada na luta de classes, não será possível haver ciência social "imparcial". Toda a ciência oficial e liberal defende, de um modo ou outro, a escravatura assalariada, enquanto que o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravatura. Pedir uma ciência imparcial numa sociedade fundada sobre a escravatura assalariada, é de uma ingenuidade tão parcial como pedir aos fabricantes para serem imparciais na questão de saber se convém diminuir os lucros do capital para aumentar o salário dos operários.

Mas não é tudo. A história da Filosofia e a história da Ciência Social mostram com toda a clareza que o marxismo não tem nada que se assemelhe a "sectarismo", no sentido de uma doutrina dobrada sobre si mesma e ossificada, surgida à margem da grande via do desenvolvimento da civilização universal. Pelo contrário, Marx teve de genial o responder às perguntas que a humanidade avançada tinha já levantado. A sua doutrina nasceu como continuação direta e imediata das doutrinas dos representantes mais eminentes da filosofia, da economia política e do socialismo.

A doutrina de Marx é toda poderosa. Porque é justa. É harmoniosa e completa; dá aos homens uma concepção consciente do mundo. inconciliável com toda a superstição, com toda a reação, com toda a defesa da opressão burguesa. É a sucessora legítima de tudo quanto a humanidade criou de melhor no século XIX: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (LENINE, 1974. P. 73-74).

Estaríamos, como Lenine, no início do século, assistindo no final do mesmo século à maior hostilidade e o ódio de toda a ciência burguesa - tanto oficial como liberal - ao marxismo considerado seita de malfeitores? Será que somente não se alteraram os adjetivos pelos quais a ciência burguesa se refere ao marxismo?

Não vou me ater às indagações anteriores. São indagações para uma outra reflexão. Volto, portanto, ao meu propósito com a seguinte pergunta: Por que foram feitas, até agora, todas essas considerações?

Posso dizer que são várias as razões que me levaram a apontá-las, mas dentre outras enumero as seguintes: é ingênuo não reconhecer o papel histórico que a burguesia vem desempenhando na produção material das condições de sua própria manutenção, tanto quanto é ingênuo não reconhecer que a grande maioria da humanidade, cada vez mais, não é materialmente constituída de homens burgueses; é absolutamente primário o abandono do pensamento marxista sob o pretexto de sua fossilização em face do desenvolvimento global do modo de produção capitalista ou do insucesso das tentativas de se construir sociedades socialistas, e o debate progressista das questões educacionais pode ter forte amparo teórico-prático no pensamento marxista, mas isso tem sido "esquecido".

Seguem (abaixo), portanto, algumas considerações sobre os três itens apontados. O primeiro deles é lembrado porque trata-se de reconhecer que a sociedade capitalista, a saga do capital e o seu agente burguesia, além de todas as maravilhas tecnológicas que vêm conquistando revelam também que no passado

[...] em lugar do homem expulso pela máquina, a fábrica pôde talvez ocupar três crianças e uma mulher! Ora, não deveria ser o salário do homem suficiente para as três crianças e a mulher? Não deveria o mínimo de salário ser bastante para preservar e aumentar a espécie? Que prova então essa maneira de se exprimir tão agradável ao burguês? Nada mais que isto: vidas operárias são consumidas quatro vezes mais que anteriormente para fazer viver uma só família operária (MARX, 1977, p.81).

Em sua consciência, como se comportam hoje os assalariados em face das suas necessidades básicas de consumo e de subsistência? Como se comportam os membros de um grupo familiar em face da realidade objetiva da redução real dos salários individuais? Não é verdade que cada vez mais pessoas de um mesmo grupo passam a buscar o mercado de trabalho também cada vez mais cedo? Não é verdade que as mulheres buscando o mercado de trabalho, e aqui não há nenhum preconceito, potencialmente duplicaram a oferta de mão de obra e viabilizaram à lógica capitalista a redução de todos os salários? É possível, portanto, discordar da lógica do pensamento marxiano?

A discordância poderia surgir se uma análise se reduzisse a situações bem particulares da realidade do mundo do trabalho, mas ela não se sustentaria na medida em que fosse ampliada para toda a realidade capitalista contemporânea.

Ademais, a classe operária é recrutada também nas camadas superiores da sociedade. Uma quantidade de pequenos negociantes e de pessoas que vivem de rendas é lançada nas fileiras da classe operária e só lhes resta erguer os braços ao lado dos braços operários. Eis por que a floresta de braços que se erguem, pedindo trabalho, se

torna cada vez mais densa, enquanto os braços se tornam cada vez mais finos (MARX, 1977, p. 81).

É substantivamente diferente o conteúdo do parágrafo anterior do que o nosso olhar diário constata nos meios de comunicação ou do que as estatísticas científicas vêm demonstrando? Não há cada vez mais redução de empregos, redução de jornadas e redução de salários?⁸⁵ Não há as falências de todos aqueles que não podem competir no grande mercado?

Mas há mais:

É evidente que o pequeno industrial não pode sobreviver numa luta em que a primeira condição de sucesso é a de produzir em escala sempre maior, isto é, ser precisamente um grande e não um pequeno industrial" (ibid.).

Enfim, na metade do século passado indicavam-se aspectos do funcionamento da sociedade capitalista cujo cerne lógico pode ser identificado por todos os lados ainda agora. Veja-se a reflexão atualizada de Schaff (1995, p. 27):

O primeiro problema importante decorrente da nova revolução industrial é o de como assegurar a manutenção de um exército de pessoas estruturalmente desempregadas, que perderam seus empregos em consequência da automação e da robotização da produção e dos serviços. No que se refere aos países industrializados avançados (para os países em desenvolvimento a situação será ainda mais difícil quando não inteiramente trágica, em razão de sua pobreza), isto é, países em que a renda nacional possibilita, em princípio, satisfazer as necessidades do conjunto da população num

⁸⁵ Hoje, a segunda revolução técnico-industrial encontra sua analogia com a primeira revolução "no salto qualitativo operado no desenvolvimento da tecnologia de produção que acabou por romper a continuidade dos avanços quantitativos que se iam acumulando nas tecnologias já existentes; a diferença porém está em que enquanto a primeira revolução conduziu a diversas facilidades e a um incremento no rendimento do trabalho humano, a segunda, por suas consequências, aspira à eliminação total deste" (SCHAFF, 1995, p.22).

alto nível, defrontamo-nos inevitavelmente com o problema de como poderá ser distribuída essa renda numa nova situação.

Então, o modo de produção capitalista vem demonstrando capacidades de atualização, modernização e sobrevivência? Sim, e dentro da lógica que o caracteriza,

Quanto ao segundo aspecto, aquele que se refere a um abandono do pensamento marxista por uma sua possível fossilização, quero apenas lembrar que Engels (1974, p. 70) reconhece o esplendor filosófico de Hegel, verdadeiro apogeu da filosofia moderna alemã, porque

[...] pela primeira vez - e é esse o seu grande mérito - se concebe todo o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e evolução, tentando, além disso, demonstrar o encadeamento interno desse movimento e dessa evolução.

Pois bem, afastado o fundamento idealista hegeliano, uma vez que o marxismo sempre teve princípios materialistas, prevalece neste a herança dialética. A dialética não só do real, da história, mas também a dialética do pensar. Neste ponto é impossível tentar bestializar Marx ou suas análises como se nelas não se auto aplicasse a própria dialética, como se o pensamento e a análise tivessem caráter dogmático.

Afinal de contas, é possível esquecer a recomendação consequente de que, quando os meios necessários para eliminar as anomalias descobertas se fazem necessários em uma determinada realidade social, "[...]esses meios não devem ser tirados da cabeça de ninguém, mas a cabeça é que tem de descobri-los nos fatos materiais da produção, tal qual eles existem"? (ENGELS, 1974, p. 78). Ou seja, se a realidade objetiva se transformou e exige novas respostas, é nessa mesma realidade objetiva que devemos encontrar as saídas. Se isso não se aplicasse, portanto, ao próprio pensamento marxista, de fato ele não seria dialético.

Tanto quanto Hegel, idealista, o marxismo materialista trabalha eminentemente com mudanças, transformações qualitativas, movimento, relações e contradições. Isso tudo, quer no âmbito material quer no ideal e, insisto, de forma autoaplicável por absoluta exigência lógico-dialética. Fossilizar por aclamação o pensamento marxista, e já vão longe os anos em que alunos de graduação liam Marx ou outros clássicos da filosofia, é no mínimo postar-se junto ao "dinossáurico" pensamento formal e metafísico⁸⁶ ou uma recusa pura e simples do pensamento materialista. Mas é compreensível, estes opositores são dialeticamente necessários.

Minha preocupação, entretanto, é fundamentalmente com o desatino, até em certos meios acadêmicos, para com pensadores clássicos, como Marx e Engels, cujas obras, além do valor histórico, científico, revelam ainda grande potencial explicativo e crítico da realidade capitalista, apesar de esta já não ser a mesma, mas ainda ser capitalista. Por outro lado, assiste-se a um pensar crescente pouco empenhado em compreender a totalidade, cada vez mais apegado

⁸⁶ Para o metafísico. as coisas e as suas imagens no pensamento, os conceitos são objetos de investigação isolados, analisados um a seguir do outro, de per si, fixos, rígidos, dados uma vez por todas. Só pensa em antíteses, sem meio-termo possível; para ele, das duas uma: sim, sim; não, não; o que for além disso nada vale. Para ele, uma coisa ou existe ou não existe; uma coisa não pode ser ao mesmo tempo ela e outra diferente. O positivo e o negativo excluem-se em absoluto; a causa e o efeito opõem-se também de forma rígida. Esse modo de pensar parece-nos, à primeira vista, perfeitamente razoável, porque é o método do senso comum. Mas o próprio senso comum – personagem muito respeitável no domínio prosaico das suas quatro paredes - conhece peripécias verdadeiramente maravilhosas quando se aventura pelo vasto mundo da investigação; e o modo metafísico de pensamento, por mais justificado e até necessário que seja em vastos domínios do pensamento, mais ou menos extensos, segundo a natureza dos objetos de que se trata, tropeça sempre, mais cedo ou mais tarde, em uma barreira para além da qual se torna unilateral, limitado, abstrato, e se perde em contradições insolúveis, pois, absorvido pelos objetos concretos, não consegue perceber o seu encadeamento, preocupado com a sua existência, esquece a sua origem e a sua morte; diante do repouso esquece o movimento; obcecado pelas árvores, não consegue ver o bosque (ENGELS, 1974. pp. 67-68).

ao micro, à subjetividade ou ao irracional.⁸⁷Cabe perguntar: será que em tempos de globalização econômica nossa atenção não está sendo direcionada para o particular? Será que isso não dificulta cada vez mais compreender efetivamente o que a sociedade capitalista está mundialmente construindo? Será que não está havendo um barateamento improdutivo do fazer científico?

Quanto ao terceiro aspecto, aquele que diz respeito a um debate progressista das questões educacionais pode ter amparo teórico-prático no pensamento marxista, além do fato já apontado no início deste artigo, quando me referi à assunção que ele faz das grandes teses gerais mais avançadas da humanidade, é preciso considerar ainda que:

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época, o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es. al mismo tiempo. su poder espiritual dominante.

La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello. al mismo tiempo. de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan. al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes

⁸⁷ Um primeiro grupo de críticas ao paradigma 'iluminista' em seu conjunto tem um caráter amplo - filosófico e epistemológico - que até certo ponto deriva de um abandono dos pontos de referência filosóficos até então preferidos (a alternativa: Hegel e Marx de um lado ou Kant do outro), inseridos no grande âmbito do racionalismo moderno, em favor de outros que são semi-racionalistas (Karl Popper. Noam Chomsky) ou irracionalistas (Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger) e. no campo da filosofia da ciência. P. Feyerabend e Thomas Kuhn C. [...] Este conjunto de críticas desemboca, metodologicamente, na contestação da possibilidade de explicação racional do social, do humano, que não passaria de uma ilusão cientificista desprovida de conteúdo efetivo, mas perniciosa porque em torno dela se constituiria num saber terrorista a serviço do poder (agora entendido à maneira nietzscheana) e evacuador de outros saberes (CARDOSO e VAINFAS, 1997. p. 10).

concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas, los individuos que forman la clase dominante tienen también. entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello por eso. en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica. se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulen la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean, por ello mismo, las ideas dominantes de la época (MARX; ENGELS, 1974. p. 50).

Dessa tese pode-se inferir que é necessário ter a máxima desconfiança para com as ideias que emanam do Estado ou das agências a ele atreladas, uma vez que não podem estar acima da determinação que lhes é intrínseca enquanto representantes dos interesses da classe dominante. Se assim é. por um lado, não se pode. entretanto. tomar a constatação numa dimensão mecanicista e não dialética. A desconfiança para com o Estado, além dessa relação crítica, tem que estabelecer a explicitação das contradições de que é também portador.

Isso posto, penso que em relação aos ideais educacionais oficiais, ou seja, aqueles que estão contemplados nas Constituições das democracias burguesas, nos Planos de Educação, nos acordos das agências mundiais e dos diferentes países, na legislação maior, nos livros didáticos que orientam e condicionam a prática educativa das sociedades, não se pode ter atitude diferenciada. Também aqui a desconfiança crítica e a compreensão dialética se impõem. É necessário, mais do que nunca, superar a mesmice das críticas reiterativas à nossa escola, à nossa prática educativa, em direção a uma prática intencional por sua superação qualitativa. Árdua tarefa, sem dúvida, numa conjuntura adversa, mas plausível se não for entendida como tarefa individual e sim, sempre, como tarefa orgânica. Pode parecer curioso, mas só há uma profunda razão para isso: podemos continuar desejando e construindo a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Podemos continuar

desejando e construindo a educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. A pior das hipóteses, é que não temos nada a perder comprometendo nos com esses ideais. Se os estados burgueses realizaram parte disso, queremos mais. Se os estados burgueses querem retroceder, nós vamos tentar resistir. Se os estados burgueses fizeram a educação a seu modo e para os seus fins, nós queremos fazer da nossa maneira. para os nossos interesses e de todos os homens. A história com certeza, e já temos sérios indícios, não se eternizará nesse *status quo*.

Este discurso simples e objetivo é também reiterativo, mas não em decorrência do fato de ser anacrônico e sim em decorrência da objetividade histórica que ainda não o materializou. Vamos ter que continuar a repeti-lo de forma sempre antecipatória dos ideais perseguidos e que realmente queremos realizar. São também esses ideais que podem consequentemente orientar nossa prática educativa e política cotidianas.

Finalmente, e isso não tem nenhum caráter conclusivo, cabe então perguntar: qual o futuro que nos aguarda? Ou, dito de outra maneira, qual o futuro que queremos construir? Acompanha essa indagação uma outra que se torna imperativa; podemos abrir mão de um ideário prospectivamente indicativo de uma sociedade qualitativamente superior à atual? Mas sejamos coerentes: os problemas postos por essas perguntas não são problemas apenas de caráter teórico ou conceitual, são problemas imediatamente práticos.

Por conta do que acaba de ser dito, lembramos, agora com um certo caráter conclusivo, as teses abaixo indicadas:

a) A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, saber, a efetividade, o poder e a criteriosidade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento isolado da práxis - é uma questão puramente *escolástica*.

b) A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação não se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser

educado. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária*.

c) Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem às doutrinas do misticismo, encontram sua solução racional na *práxis* humana e no compreender dessa *práxis*.

d) Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo* (MARX, 1974, pp. 57- 59).

Por enquanto, não creio que haja algo mais a dizer nos limites deste artigo, mas reconheço que muito poderia ainda ser apontado sobre ideias sempre tão estimulantes.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

LENINE, N. *O que é o marxismo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

Manacorda, M.A. *História da educação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

MARX. K.; ENGELS F. *Da ideologia alemã*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1974.

MARX. K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Alfa –Ômega, 1977.

MARX. K. *Teses Contra Ferrebach*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

SANCHEZ VAZQUES, A. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SCHAFF. A. *A sociedade informática*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Brasiliense, 1995.

A CONTRIBUIÇÃO DE ERIC HOBSBAWM (1917-2012) PARA COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORIOGRÁFICO⁸⁸

A missão sugerida a essa mesa é, no seu ponto de partida, quase impossível de ser atingida no ponto de chegada. Trata-se, nada mais nada menos, de prestar uma homenagem a três brilhantes intelectuais do século XX. Todos eles longevos e responsáveis por uma imensa produção. Sempre ficará ausente alguma observação relevante que deveria ter sido feita e, não o foi. Quero crer, entretanto, que no trabalho coletivo que daqui resultará, sejam diminuídas as lacunas que, ainda assim, persistirão⁸⁹. Vou me restringir a Eric Hobsbawm (1917-2012) e a alguns aspectos da sua contribuição para a produção do conhecimento⁹⁰.

Com uma vida de quase um século, boa parte dela dedicada ao estudo e à escrita da história, resulta daí uma imensa obra que até pode ser adjetivada de monumental. Não vou fazer uma apresentação biográfica ou um arrolamento comentado da sua, perdoem-me, fantástica produção. Obra monumental e fantástica pela quantidade, qualidade, erudição, rigor metodológico e coerência assumida nos campos da historiografia, da política e inserção no seu tempo.

⁸⁸ Participação na mesa de encerramento do X Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), realizado em Vitória da Conquista de 28 a 30 de agosto de 2013, sobre a 'Produção do conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos'. Disponível em: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 59, p.299-303, out2014 – ISSN: 1676-2584.

⁸⁹ Participaram da mesa os professores doutores Paolo Nosella (UFSCar), Magdalena Gonzáles (Universidade Complutense de Madri) e Jorge Marco (Universidade Complutense de Madri). A mediação da mesa esteve sob a responsabilidade do mestre Ruy Hermann de Araújo Medeiros.

⁹⁰ Mario A. Manacorda (9/12/1914 – 17/2/2013) e Julio Aróstegui (1939-2013) foram os outros historiadores referenciados na ocasião

Como o tema geral desse evento é a “Produção do conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos”, considere mais oportuno destacar uma reflexão que Hobsbawm realiza em seu livro *Tempos Interessantes – Uma vida no século XX*, publicado entre nós na passagem do século XX para o XXI pela Companhia das Letras, onde ele faz uma indagação que se torna extremamente pertinente para esta ocasião.

A pergunta é: “Que aconteceu, durante minha vida, com a maneira de escrever a história?”. Pela sua longa vida, a pergunta significa, para nós, o que aconteceu com a maneira de escrever a história durante todo o século XX?

Primeiro um testemunho: “Em minha geração não se ensinava sistematicamente na Grã-Bretanha aquilo que Marc Bloch chamou ‘o ofício do historiador’. Íamos aprendendo como podíamos. Muito dependia de quem encontrássemos no tempo de estudantes de graduação” (p. 312).

Mas, o grande conflito que dividia a profissão de historiador entre as décadas de 1890 e 1970 foi, de um lado, a hipótese convencional positivista: *a história é a política do passado*, no interior dos Estados – nações e suas relações com outros. De outro lado, *a história que deve tratar das estruturas e mudanças das sociedades e culturas*, uma menção ao marxismo e aos *Annales*. No primeiro caso *a história como narrativa*, e, no segundo, *a história como análise e síntese*.

“Os jovens marxistas como eu, que começavam a carreira profissional de historiadores, viam-se agora lançados a essa batalha entre a velha e a nova história [...]” (p. 315). Entenda-se a batalha entre positivistas x marxistas e seguidores dos *Annales*. “Uma inovação na qual me vi diretamente envolvido foi sobre história social [...] Com efeito se fazia muito pouca história social ...” (p. 316-317). Entretanto, a atuação dos *Annales*, dos marxistas e dos seus críticos, já por volta da segunda metade do século XX, fez com que a fisionomia da historiografia se tornasse visível.

Hobsbawm esclarece que entre as diversas escolas de historiógrafos modernizados (franceses, alemães, ingleses) havia diferenças ideológicas e de politização decorrentes da Guerra

Fria. Mas estavam todos no mesmo caminho, lutando contra os mesmos adversários e sabiam disso: essencialmente eram contrários ao positivismo.

Em outras palavras, queriam um campo histórico mais ampliado ou democratizado, além de metodologicamente sofisticado. Favoreciam uma história fertilizada pelas ciências sociais [...].

[...] os modernizadores históricos, embora unidos contra os conservadores históricos, nada tinham de homogêneos, política ou ideologicamente (p. 318).

Segundo o ‘depoimento’ de Hobsbawm, vê-se que nos trinta anos após a Segunda Guerra Mundial, os tradicionalistas históricos estavam na retaguarda de uma guerra perdida. Os modernistas avançavam na maioria dos países ocidentais em que a história florescia livremente.

O jornal americano *Daedalus* organizou em 1970 uma reunião bastante otimista, para não dizer triunfalista, a fim de avaliar o estado da história. A não ser os (defensivos) porta-vozes da história militar e política, a assembleia foi dominada pelos modernizadores – britânicos, franceses, e, entre os menos de quarenta anos, pelos americanos. A essa altura havia sido encontrada uma bandeira comum para a frente popular dos inovadores, que estava longe de ser homogênea: ‘história social’. Coadunava-se com a radicalização política da população estudantil em dramática expansão na década de 1960. O termo era vago, às vezes capaz de causar equívocos, porém, como escrevi na época, ao notar o ‘estado notavelmente florescente desse campo’: ‘É um bom momento para ser historiador social. Até mesmo aqueles entre nós que jamais desejaram ser chamados por esse nome não o renegarão’ (p. 319-320).

E, surge uma confissão que indica os condicionantes para o exercício do ‘ofício de historiador’: Hobsbawm declara que se tornou essencialmente um historiador do século XIX por conta da censura historiográfica do Partido Comunista no qual militava e

em decorrência das interpretações dos historiadores soviéticos sobre os acontecimentos nos quais estavam todos imersos. “Felizmente me abstive da história do século XX até que este já estava quase terminado...” (p. 321).

É importante observar os apontamentos de Hobsbawm sobre uma historiografia eurocêntrica, pois antes da guerra a história extra europeia interessou a poucos historiadores. Uma concessão é feita aos historiadores marxistas pois ao se posicionarem contrários ao imperialismo capitalista, voltaram sua atenção para o mundo colonial. Com a descolonização dos antigos impérios e a simultânea ascensão dos Estados Unidos como potência mundial, a história extra europeia passou a ter vida própria. “A história do mundo como história de todo o globo emergiu na década de 1960, com o evidente progresso da globalização” (p. 322).

Um quase lamento: “A história, infelizmente, continua a ser uma série de nichos de mercado para os que escrevem e para os que leem Em retrospecto, esse provincianismo foi talvez a maior debilidade do tema em meu tempo de vida” (p. 323). Evidentemente as razões pelas quais o autor defende o ‘ofício do historiador’ são mais amplas e complexas: “... a maioria dos historiadores, inclusive todos os competentes, sabe que ao investigar o passado, até mesmo o passado remoto, estão igualmente pensando e expressando opiniões a respeito do presente e suas questões, e falando a respeito delas. Compreender a história é importante tanto para os cidadãos como para os especialistas...” (p. 311), conseqüentemente não pode se reduzir a um nicho de mercado.

E Hobsbawm se dá conta do que ocorreu na historiografia ao se aproximar o final do século XX. Ele registra:

[...] por volta de 1970 parecia razoável supor que estava ganha a guerra pela modernização da historiografia, que começara na década de 1890.

[...] Não que os modernizadores, pelo menos exceto os franceses inimigos da ‘história dos acontecimentos’, necessariamente propusessem uma hegemonia da história econômica e social, ou até

mesmo relegar a história política, sem falar na história das ideias e da cultura. Embora acreditassem que a história deve explicar e generalizar, sabiam que ela não é como as ciências naturais. ...

Entretanto, em poucos anos *o panorama mudara completamente*: (desapareceu a distinção entre o importante e o trivial e desapareceu o sentido de prioridades) (p, 323).

[...] Houve movimento de mudança para longe dos modelos históricos ou ‘os grandes porquês’, um movimento de ‘chave analítica para a descritiva’, da estrutura econômica e social para a cultura, da recuperação dos fatos para a recuperação dos sentimentos, do telescópio para o microscópio. ... Talvez houvesse também um elemento daquela curiosa desconfiança intelectual pelo racionalismo das ciências naturais que ficaria ainda mais na moda à medida que o século chegava ao fim. Não que se possa vislumbrar um retorno da história estrutural para a narrativa, entre os acadêmicos, ou à história política de estilo antigo. De qualquer maneira, tanto quanto sei os historiadores das gerações jovens nos últimos trinta anos não produziram qualquer obra-prima histórica narrativa e não analítica. ...

No entanto, assim *sextensãodoocultamentode* temas evidentemente importantes, ou sua relegação ao silêncio, a partir de 1945, deu ampla oportunidade a que houvesse um preenchimento de Lacunas, baseado em arquivos, ou a ‘história dos acontecimentos’ (p. 324).

[...]

Embora os historiadores modernos que lutaram com tanto êxito contra os antigos até o final da década de 1960 constituíssem uma aliança de que faziam parte os marxistas, o desafio a sua supremacia não vieram da direita ideológica ... *as gerações de esquerda após a década de 1960 desejavam particularmente outra coisa*. Porém, repito, essa não foi uma reação específica contra o marxismo [...].

Pelo menos uma parte das mudanças na história acompanharam a extraordinária revolução cultural da segunda metade da década de 1960, cujo epicentro estava nas universidades e mais especialmente nas artes e humanidades. Não era tanto um desafio intelectual

quanto uma mudança de humor ... a história não era tanto uma forma de interpretar o mundo, mas um meio para a autodescoberta coletiva (feminismo?), ou, na melhor das hipóteses para obter reconhecimento coletivo (minorias?) (p. 325-26).

Face às mudanças na historiografia, uma clara menção aos insurgentes paradigmas e ao que entre nós se denomina de Nova História, Hobsbawm adverte sobre alguns perigos do novo embate e que bem nos serve nessa já segunda década do século XXI. Sintetizo: o perigo dessas novas posições é que elas solapam a universalidade do universo do discurso, que é a essência de toda a história como disciplina erudita e intelectual (particular x geral); prejudica aquilo que os antigos e modernos tinham em comum, isto é, a convicção de que as investigações dos historiadores, mediante regras geralmente aceitas de lógica e de evidência, distinguem entre fato e ficção, entre o que pode ser estabelecido e o que não pode, aquilo que é e aquilo que gostaríamos que fosse (tendências de se converter a história em literatura ou de se tomar o discurso como a própria realidade); mais perigoso ainda: as pressões políticas sobre a história vindas dos Estados ou dos grupos de identidade; a moderna sociedade mediática que confere ao passado proeminência sem precedentes e potencial de mercado. “Mais do que nunca a história é atualmente revista ou inventada por gente que não deseja o passado real, mas somente um passado que sirva a seus objetivos. Estamos hoje na grande época da mitologia histórica. A defesa da história por seus profissionais é hoje mais urgente na política do que nunca. Somos necessários” (p. 326).

O futuro? [...] dispomos de uma estrutura adequada para uma história genuinamente global, restaurada a seu devido lugar central, nem englobada nas humanidades ou nas ciências naturais e matemáticas, nem tampouco separadas delas, porém essencial a ambas” (p. 327).

Finalmente, acredito que já se dirigindo aos historiadores do século XXI:

Os jovens historiadores necessitam que sua atenção seja dirigida nos dias de hoje para a interpretação materialista da história tanto quanto, ou talvez até mais, na época em que ela era condenada como propaganda totalitária, pois até mesmo as modas acadêmicas igualmente a desprezam. Afinal de contas, venho procurando convencer as pessoas durante mais de meio século de que a história marxista tem mais substância do que imaginam, e se a associação do nome do historiador a ela ajuda nesse trabalho, tanto melhor (p. 333).

E nada indica que Hobsbawm tenha mudado de ideia até a sua morte. Tendo vivenciado o movimento da escrita da história por todo o século XX, os seus registros soam como depoimentos que trazem consigo as diferentes maneiras que a produção do conhecimento histórico praticou. Suas esperanças de que os jovens historiadores atentem para a interpretação materialista da história, parecem decorrer da sua convicção da substância dela e da constatação de que pouco se realizou de significativo nas décadas finais do século XX, sob a inspiração de outras referências.

REFERÊNCIA

HOBSBAWM, E. *Tempos interessantes. Um avião no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FLORESTAN FERNANDES: UM INTELLECTUAL DA EDUCAÇÃO⁹¹

A oportunidade que me é concedida, de participar da mesa redonda intitulada: “Os intelectuais e a educação: história e historiografia”, acabou provocando a necessidade de fazer alguma escolha. No princípio surgiu a tentação de buscar uma abordagem puramente teórica do tema, mas como a X Jornada Nacional do HISTEDBR foi denominada de “História da Educação: intelectuais, memória e política”, minha decisão final foi eleger e apresentar um intelectual que considero da maior relevância para a História da Educação brasileira. Estou me referindo ao professor, cientista e político Florestan Fernandes. Espero que ao longo das minhas considerações se justifique a escolha.

Começo, então, a apresentação com uma síntese biográfica extraída do verbete FERNANDES, Florestan que faz parte do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB* e de autoria de Libania Xavier⁹². Por se tratar de uma síntese, não estou em busca de originalidade.

Florestan Fernandes nasceu em 22 de julho de 1920, em São Paulo. Começou a trabalhar aos seis anos de idade como ajudante de barbeiro, engraxate e mais tarde num açougue, depois numa marcenaria e em diversos locais – alfaiataria, padaria, restaurante e bar. Após ter completado 17 anos se matriculou num curso de madureza e, de 1938 a 1940 concluiu o equivalente a sete anos de estudos. Prestou o serviço militar e aprendeu datilografia. Trabalhou em botequim, como entregador de amostras de material dentário e passou a chefe da seção de dentes, acabando por transferir-se para a área de artigos dentários. Em 1941 ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP).

⁹¹ Revista HISTEDBR On-line. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1670Campinas>, n. 56, p.252-265. Mai 2014. Acesso em 12/09/2020.

⁹² www.fgv.br/CPDOC - Acesso em 21/07/2011.

Com a ajuda de custo e as comissões recebidas pela venda de artigos dentários, frequentou a faculdade. Três fontes fundamentais serviram de matrizes científicas para sua formação acadêmica: a sociologia clássica e moderna, a corrente crítica do pensamento brasileiro e o pensamento marxista. Em 1943 bacharelou-se em ciências sociais, completando a licenciatura no ano seguinte.

Em 1944 e 1945 frequentou pós-graduação em sociologia e antropologia na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) de São Paulo e a partir de 1945 atuou como pesquisador e professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, ocupando o cargo de segundo assistente da cadeira de Sociologia II, cujo titular era Fernando de Azevedo. Traduziu *A crítica da economia política*, de Karl Marx, publicada em 1943 com prefácio dele próprio. Em 1947 obteve o título de mestre em ciências sociais, com um trabalho sobre a organização social dos Tupinambá, consagrado em 1948, ao obter o Prêmio Fábio Prado.

Em 1951 obteve o título de doutor em sociologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Tornou-se livre docente em 1953 e foi elevado à categoria de professor contratado em 1954. Desenvolveu pesquisa que desmentiu a tese sobre a inexistência de preconceito e discriminação no Brasil inovando a prática sociológica.

Desfez o mito que vigorava no país uma democracia social. A partir de 1959, participando da Campanha em Defesa da Escola Pública, movimento organizado para promover o projeto de lei original de Diretrizes e Bases da Educação nacional e combater o substitutivo encaminhado pelo deputado carioca Carlos Lacerda, Florestan proferiu conferências em diversos estados, aplicando análise e interpretação sociológicas à elaboração e à apresentação de diagnósticos sobre a situação educacional do país, avaliando seus limites, potencialidades e necessidades, ao mesmo tempo em que esclarecia os efeitos nefastos da alternativa de Lacerda, que beneficiava a escola particular em detrimento da educação pública. Em 1964 tornou-se catedrático em sociologia I. Preso por ocasião do movimento civil-militar de 1964, não ficou muito tempo na cadeia

devido à grande repercussão alcançada pela carta aberta que fez publicar na imprensa, afirmando que 'se a grande virtude do militar era a disciplina, a do intelectual era o espírito crítico'. Nos anos subsequentes utilizou os instrumentos da sociologia para denunciar e lutar contra o regime militar. A publicação de *Educação e sociedade no Brasil*, em 1966, reuniu estudos do autor sobre questões educacionais produzidas entre 1946 e 1962. Incorporando o marxismo do ponto de vista sociológico, o professor exerceu ampla repercussão na formação das gerações de sociólogos que saíram da USP na década de 1960.

Sua militância em prol da educação brasileira prosseguiu com o processo de discussões em torno da reforma universitária. Conferências e entrevistas desta época culminaram no texto intitulado *Os dilemas da reforma universitária consentida*. Submetido a inquérito policial militar, processado, julgado e afinal declarado inocente pela Justiça Militar, não obstante Florestan Fernandes foi afastado da USP em 1969 e aposentado pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5). Em novembro, transferindo-se para os Estados Unidos, Florestan atuou como professor visitante na Universidade de Colúmbia e, posteriormente, lecionou na Universidade de Toronto, até 1972. Vinculado à Universidade de Yale de 1975 a 1978, retornou ao Brasil para tornar-se professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Simpatizante e contribuinte do Partido dos Trabalhadores (PT) desde a sua fundação em 1980, publicou a partir de outubro diversos artigos na Folha de São Paulo. Em 1986, a convite do presidente nacional do PT, Luís Inácio Lula da Silva, filiou-se à agremiação. *A questão da USP*, lançado por ocasião do centenário da universidade, inscreve-se no contexto da militância do autor em prol da educação pública. Em novembro de 1986 elegeu-se deputado federal constituinte pela legenda do PT. Na fase de elaboração complementar da Constituição, coube a Florestan coordenar a ação do PT nas áreas educacional e cultural. Posteriormente à promulgação da nova Carta, participou ativamente do processo de elaboração, discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciado em dezembro de

1988. *O desafio educacional* (1989) reúne artigos publicados em jornais e revistas, entrevistas, textos de conferências e ensaios sobre a questão educacional dos anos 1980. Reeleito em outubro de 1990, iniciou o novo mandato em fevereiro de 1991. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, Florestan publicou vários livros centrados na conjuntura política, entre os quais *LDB: impasses e contradições* (1993) e *Tensões da educação* (1995). De junho de 1989 a agosto de 1995 manteve uma coluna semanal regular na Folha de São Paulo. O seu falecimento ocorreu em São Paulo em 10 de agosto de 1995.

Com essa síntese espero ter trazido um rápido perfil do intelectual militante que dedicou grande parte das suas ações às questões educacionais em alguns dos seus momentos bastante cruciais: na tramitação do projeto da primeira LDB; na Campanha em Defesa da Escola Pública; na Reforma universitária da ditadura civil-militar de 1964; na elaboração da última Constituição e na construção da nova LDB. Ficaram aqui esmaecidas as atividades do docente e sociólogo, mas foi intencional.

Um artigo de Saviani (1996) permite diminuir as lacunas acima. Ele considera, por exemplo, que as preocupações educacionais de Florestan Fernandes estiveram presentes em todas as suas ações e aborda quatro facetas em destaque: a docência, a pesquisa, a militância e a publicística tomadas como indissociáveis e resultantes de grande coerência de propósitos. Marx teria sido o pensador com o qual Florestan Fernandes mais se identificou.

O Professor-educador

[...] em lugar de se constituir simplesmente como um professor – sem dúvida sério, consistente e responsável, ministrando um ensino de qualidade a sucessivas turmas de alunos conforme a expectativa social e institucional estabelecida – foi levado a converter a cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que ficou sob sua responsabilidade a partir de 1952-53, num verdadeiro espaço educativo destinado a formar quadros de alto nível no campo das ciências sociais (SAVIANI, 1996, p. 72, grifos meus)

Fiz os grifos na citação para ressaltar que Saviani buscou demonstrar o quanto Florestan Fernandes foi ambas as coisas, ou seja, professor-educador. Pondera Saviani, com base nos escritos de Florestan Fernandes que mesmo não sendo um pedagogo ou cientista da educação, no sentido especializado dessas expressões, que “a partir da experiência de sua própria formação e do processo formativo que passou a liderar como professor”, isso o levou “a atuar como um verdadeiro educador, isto é, aquele que pratica a educação com a consciência clara de que a está praticando, o que o leva a formular conceitos de máxima significação para o conhecimento da essência própria dos fenômenos educativos” (Ibid: 72).

O cientista e a educação

Mergulhando nos escritos de Florestan Fernandes, Saviani considera que ele evidenciou as esperanças que depositava na educação e sempre com a preocupação de demonstrar como os cientistas sociais deveriam encarar a sua participação e responsabilidade nos projetos de reconstrução do sistema educacional brasileiro, num processo de cooperação com os educadores. Sobressai à obra

a figura do sociólogo crítico e militante, que encara a educação seja como objeto de análise científica seja como campo de intervenção prática, ambos os aspectos requerendo, de forma articulada, a contribuição do sociólogo[...] (Ibid.: 78).

O militante da educação pública

Saviani considera a militância de Florestan Fernandes desde os anos quarenta do século XX ainda como estudante e depois como professor universitário. São suas ações políticas, suas publicações na imprensa e outras atividades que a comprovam.

Entretanto, é com a ‘Campanha em Defesa da Escola Pública’ desencadeada em 1959 em torno da discussão e aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sua condição de militante da educação pública aflora plenamente projetando-se por todo o país. Com efeito Florestan Fernandes constituiu a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública naquele período (Ibid.: 79).

Mas não foi só isso. Florestan Fernandes ainda faria expressivas intervenções na questão da reforma universitária nos anos de 1964 a 1969 quando proferiu conferências e contribuiu com textos analíticos que resultaram em novas publicações; participando do centenário da Universidade de São Paulo e, a partir, de 1986, quando foi eleito para o Congresso Constituinte, se dedicou à luta pela educação pública popular, à elaboração do capítulo da educação na Constituição e, na sequência, a todo o processo de elaboração da nova LDB (Ibid.: 81-82).

O publicista da causa educativa

Florestan, ao longo de sua trajetória, frequentou assiduamente a imprensa escrita, divulgando incansavelmente um saber crítico da sociedade encarado como instrumento para a necessária ação transformadora a ser protagonizada pelos de baixo (Ibid.: 82).

Saviani identifica em Florestan um sentido crítico e revolucionário no trato das funções da universidade: a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como uma postura gramsciana que reivindica a difusão crítica das verdades já descobertas, socializando-as.

B. Freitag (2005) compara Florestan Fernandes aos intelectuais da estirpe de Henriach Heine, J. P. Sartre, Jüige Habermas e outros equivalentes. Lembra que seus professores na USP foram Roger Bastide, Emilio Willems, Radcliff-Brown e Donald Pierson. E, para demonstrar a coerência do intelectual aponta que ele não trabalhou para o Cebrap que havia sido fundado com recursos da Fundação

Ford uma vez que “atribuía aos EUA a iniciativa de iniciar e sustentar o golpe militar no Brasil”. E, quando do seu ingresso no Partido dos Trabalhadores, só o fez com a certeza de que o partido não o financiaria, mas o sociólogo financiaria o partido.

A autora acima citada fez sua dissertação de mestrado (1965-1967) e a defendeu no Departamento de Ciências Sociais da Freie Universität Berlin. Seu trabalho foi de comparação das obras de Gilberto Freire, Florestan Fernandes e Celso Furtado “focalizando suas concepções sobre o passado, o presente e o futuro do desenvolvimento socioeconômico brasileiro” (Ibid.: 233).

Em relação a Florestan Fernandes, B. Freitag destaca a leitura que ele fez da primeira metade do século XX destacando as contradições e os dilemas presentes: o dilema social, o dilema racial e o dilema educacional.

Esses três dilemas explicariam porque na sociedade brasileira da primeira metade do século XX, aparentemente não há nem conflito nem discriminação racial. Em verdade, existe uma sobreposição de classe e raça, em que as diferenças e injustiças socioeconômicas encobrem o conflito racial. Os pobres são, em sua maioria, negros ou mestiços. A pobreza ofusca a raça. Nas escolas (mesmo públicas) e universidades, os negros e mestiços estão sub-representados, reservando-se a maior parte das vagas para os brancos.

[...] Fernandes não esconde sua simpatia e solidariedade incondicionais pelos oprimidos, excluídos, desprivilegiados. Longe de estar ‘desprendido’ de sua origem social (...), Fernandes usa-a como arma para denunciar o cinismo e a ideologia de uma sociedade hipócrita que se diz democrática, mas que, em verdade, acumula privilégios para minorias tradicionalmente beneficiadas, reforçando injustiças, cristalizadas em uma das concentrações de renda mais elevadas do mundo (Ibid.: 235).

B. Freitag revela que na conclusão da sua dissertação de mestrado deparou-se com um paradoxo: F. Fernandes havia recorrido a uma sociologia positivista, mas era um cientista social crítico e engajado, sem a neutralidade pretendida pelo positivismo e, capaz de

defender uma causa política como, por exemplo, na Campanha em Defesa da Escola Pública. A autora entende que sua dissertação parecia “confirmar a tese marxista de que nossa Weltanschauung (visão de mundo) é reflexo das condições materiais em que vivemos. *Das Sein bestimmt das Bewusstsein*, ou seja, ‘o ser determina a consciência’” (Ibid.: 236). E, isso explicaria o paradoxo.

Vinte anos após ter concluído a sua dissertação de mestrado, B. Freitag participou da Jornada Florestan Fernandes realizada na UNESP – campus de Marília – SP em 1986. Discursou sobre o sociólogo no bloco dedicado à questão da ‘Universidade e Democracia’ debatendo o tema ‘Democratização, Universidade, Revolução’. Na ocasião, analisando então obras mais recentes de F. Fernandes, defendeu a tese de que havia ocorrido uma ruptura epistemológica na produção do sociólogo.

Argumentei que a produção intelectual de Fernandes sofre, na virada da década de 1960 para 1970, uma profunda reorientação. A fim de pontuar essa mudança, batizei a sua obra de antes da ruptura como sua fase ‘acadêmico-reformista’ e seu período posterior ao AI-5 como ‘político-revolucionária’ [...] (Ibid.: 236).

Para a autora, na primeira fase aparecia um F. Fernandes com um conceitual teórico baseado em Durkheim, Weber, Mannheim, Freyer e Radcliff Brown, com uma metodologia funcionalista, privilegiando a reflexão sobre a Sociologia como disciplina, a análise antropológica do índio brasileiro e o estudo pormenorizado da realidade brasileira.

Na segunda fase surge um F. Fernandes alicerçado por um referencial teórico buscado nos conceitos de Marx, Engels e Lenine, no método do materialismo histórico e em outros marxistas. A temática que se destaca agora é a guerrilha urbana, a revolução cubana e a ditadura militar brasileira. Antes F. Fernandes via na educação, na ciência e na universidade um potencial decisivo para a transformação da sociedade brasileira. Em seguida passa a

argumentar em prol da ação revolucionária na sociedade como um todo para também revolucionar a educação.

Finalmente B. Freitag faz algumas ressalvas sobre a questão da ruptura epistemológica que F. Fernandes teria vivenciado, dizendo que no sociólogo reformista já se encontrava o embrião do revolucionário. Considera ainda que F. Fernandes assumiu uma terceira fase em sua vida como membro do Partido dos Trabalhadores e da Assembleia Constituinte, período em que não mais voltou a trabalhar numa instituição de ensino superior. “Em conversas e cartas exprimia seu desprezo pela burocratização da universidade e pelo carreirismo egocêntrico da maioria dos professores e pesquisadores, que repassavam essas atitudes às novas gerações de universitários” (Ibid.: 241). E, destaca ainda que, como articulista da Folha de São Paulo, ele não procurava somente formar opiniões e consciência política, mas ‘educar’ o seu leitor, pois via no jornalismo um instrumento mais eficaz do que o professor em sala de aula. “Ele foi simplesmente um dos maiores intelectuais que o Brasil conheceu até agora” (Ibid.: 242).

Embora dez anos antes de produzir o artigo acima B. Freitag já tivesse publicado um texto que denominou *Florestan Fernandes por ele mesmo*, preferi romper com a ordem cronológica para ressaltar a fala do próprio Florestan, agora. A correspondência entre eles é referente a um período de quase trinta anos: 1966-1994. B. Freitag explica as condições sob as quais ocorreu a troca de missivas, os critérios de que se utilizou para selecioná-las e considera: “O teor das cartas é autoexplicativo, dispensando a caracterização do contexto em que foram escritas. Florestan Fernandes encarrega-se, ele próprio de situar o leitor no momento histórico, no lugar em que vive, revelando o estado de ânimo no qual se encontra ... eu não hesitaria em socializar essas cartas no devido momento, pois o autor que vive nelas pertence a todos” (B. Freitag, 1996).

Da minha parte, farei uma brevíssima indicação de trechos que não são para matar a curiosidade do leitor, mas para acrescentar alguns elementos ao que já foi dito sobre o sociólogo.

De S. Paulo, 3-8-66

Durante minha estadia nos Estados Unidos, escrevi um trabalho que interessaria muito, sobre 'A dinâmica da mudança sociocultural no Brasil'. Dele foi publicada em 1965 uma edição mimeografada, em inglês, pela Universidade de Columbia ... Em português, o trabalho foi publicado pelos Cadernos Brasileiros ... Para uma reunião sobre ciências sociais, realizada sob o patrocínio do The Social Science Research Council, apresentei um trabalho de interesse para os seus propósitos; e, ainda agora, escrevi um ensaio de 39 p. sobre crescimento econômico e instabilidade política no Brasil, para os colóquios que se realizarão no próximo mês em Harvard [...] (Ibid.: 1996).

De S. Paulo, 1.2.67

Quanto aos dados biográficos, não sei o que dizer. Os dados que já mandei não são suficientes. Seria melhor, no caso de precisar alguma informação, de pedi-las especificamente. Nasci em 22.7.1920; sou casado, tenho 6 filhos e uma neta; quanto aos livros, as teses e os diplomas, já mandei dados a você. Se tiver ocasião (dependendo do trabalho de minha secretaria), procurarei atualizar um curriculum meu. Todavia não posso prometer nada, porque isso exigiria algum tempo e é provável que eu não disponha dele, neste período do ano e com os acontecimentos que estamos enfrentando na esfera da reforma universitária (Ibid.: 1996, grifos meus).

Em longos parágrafos F. Fernandes explica para B. Freitag as influências intelectuais que recebeu e como reagiu seletivamente a elas. A influência francesa na sociologia, na política, na economia e na filosofia; a influência alemã na etnologia e na sociologia; a influência norte-americana na sociologia e, com menos intensidade, a influência italiana na estatística. Tudo por conta da presença de inúmeros professores estrangeiros na Universidade de São Paulo.

[...] impus-me o dever de conhecer tão profundamente quanto possível as diferentes tendências da sociologia, dos precursores aos modernos e atuais ...; aprendi as técnicas de investigação empírica

mais exploradas nos Estados Unidos ...; valorizei muito a ligação entre teoria e pesquisa empírica sistemática. Por fim, graças à ligação com o marxismo, me interessei deveras pela sistematização teórica da sociologia aplicada. ... fui além de Mannheim que nunca conseguiu superar o impasse do pensamento liberal ...

Acho que consegui algum êxito: nos alvos relacionados com a pesquisa empírica (imprimi o rigor possível à pesquisa da reconstrução histórica ...; e pude encadear pesquisa histórica e pesquisa de campo de modo mais amplo e preciso ... no ensino, sempre procurei evitar um dogmatismo prematuro. Sempre preferi orientar os meus estudantes de uma forma ampla, mais informando-os e preparando-os para fazer escolhas, do que escolhendo por eles próprios. Doutro lado, procurei instiga-los a partir das pesquisas, por julgar deformadora a antiga via 'filosófica', que dava preeminência, ao domínio de ideias gerais, mas esquecia que o cientista se forma trabalhando objetivamente sobre dados de fato, ainda que com propósitos lógicos de explicação da realidade (Ibid.: 1996, grifos meus).

F. Fernandes ainda faz referências às condições precárias do trabalhador da pesquisa no Brasil que isolado ou em pequenos grupos tem que se dedicar a um "faz tudo". Lamenta-se das dificuldades que o sociólogo tem de se comunicar com os leigos letrados por conta da insuficiente secularização da cultura e arrola dezenas de livros e autores alemães, franceses, ingleses, italianos e dos Estados Unidos que foram objeto de seus meticulosos estudos:

Seria difícil dizer quais foram as influências principais. Por ordem, de magnitude, poria em primeiro plano e com grandeza análoga Durkheim, Marx e Mannheim ... Doutro lado, seria bom ressaltar que sempre valorizei o conhecimento das ciências afins, procurando informar-me quanto ao desenvolvimento da antropologia, da economia, da psicologia social e da política" (Ibid.: 1996, grifos meus).

De São Paulo: 6.4.67

Os cientistas sociais, pelo menos os melhores, avançaram bastante para vencerem as limitações da velha tradição acadêmica. Acabaram como eu e Celso Furtado: ele com os direitos políticos cassados e eu preso e tendo de bater nas portas da justiça para defender a liberdade de pensamento e a dignidade intelectual do investigador (Ibid.: 1996).

De São Paulo: 4.11. 68

Infelizmente a minha vida anda numa barafunda. Não é tanto desorganizada; eu é que não tenho mais controle do tempo. Muitas conferências, como dizem os estudantes – para ‘conscientizar’ e lá vai o meu tempo. Como se trata de uma forma de luta, acedi ...

A nossa escola foi bombardeada: pelos ‘alunos’ do Mackenzie, ou melhor, pelo CCC (comando de caça comunista). Em um dia o conflito foi localizado; no dia seguinte, os jovens da extrema direita atacaram rijo, com a polícia espiando e apoiando como se a faculdade fosse um parque de tiro ao alvo. Destruíram tanta coisa, de cortar o coração. Fiquei furioso. Mas, nada pude fazer – nem posso nem poderei. O remédio não está em responder ódio com ódio. Mas, em corrigir a sociedade brasileira. O que é difícil. Para mim a violência é um recurso político: só deve ser usada para atingir certos fins quando não existem outros meios e existem probabilidades de mudança da situação. A luta atual está entre o meio fascismo (o fascismo disfarçado existente) e o fascismo declarado, que a extrema direita quer impor ao País. É difícil ter êxito político em tal contexto, principalmente porque a violência faz parte da opressão organizada, manipulada a partir de cima pelas classes no poder.

Estou preparando um novo livro. Reúne algumas conferências ... que pronunciei no decorrer da campanha que fiz em prol da reforma universitária que deverá ser também uma reconstrução da sociedade: R. U. quer dizer, para nós, construção de uma sociedade democrática (Ibid.: 1996, grifos meus).

De São Paulo: 24.2.69

Quanto a mim, fiquei surpreso com o diagnóstico: não pertenço apenas teoricamente, mas também praticamente à esquerda. Só não participo de um partido, porque não existe; e, por formação

universitária, só poderia ser um marxista na tradição europeia, isto é, democrática e heterodoxa ... coloquei em primeiro plano a solução dos problemas, nunca me manifestei, de modo sistemático, como 'socialista'; preferi fazê-lo numa posição que acarreta os seus equívocos: a do 'sociólogo participante', empenhado nos processos de democratização das estruturas sociais, econômicas e políticas do seu País (Ibid.: 1996).

De São Paulo, 2.6.69

[...] eu e outros professores da USP (e de outras escolas) fomos aposentados compulsoriamente pelo Governo Estadual (grifo no original). Trata-se de uma medida que esperava desde 20 de dezembro do ano passado. Os seus resultados nefastos: perda súbita de parte substancial da renda; necessidade de acumular alguns trabalhos remunerados de natureza intelectual; premência de sair do Brasil (pois o artigo 3º do ato institucional nº 10 fecha-nos as portas do ensino, da pesquisa e da tecnologia, ao alvitre das autoridades). (Ibid.: 1996).

De Toronto, 22.4.70

O homem é limitado por sua condição humana. Não vou mais longe que os outros e talvez tenha certas limitações incuráveis, que nascem de cicatrizes do passado. São as cicatrizes que me tornam um tanto relutante para aproveitar as vantagens que minha posição me proporciona (como o caso da dotação oferecida pela Fundação Volkswagen, com a qual vou fazer o mesmo que já fiz com ofertas análogas da Fundação Ford), e que percebo me levam a agir de forma irracional. Um paradoxo. Tentar ser 'racional' por vias irracionais. O que fala, porém, é o meu passado, tão vivo em minha consciência crítica, de criança que começou a enfrentar a vida em toda a plenitude do meu passado, não posso ser mais que uma aberração no mundo em que vivemos, no qual as criaturas se 'valorizam' através do mercado (como diria o circunspecto Max Weber) e trocam o hoje pelo amanhã e o amanhã pelo depois do amanhã. A fonte de minha força não passa, portanto, de uma mesma fraqueza, já que estou condenado a ser um mero intelectual. ... O círculo se fecha, vim para cá pensando em um

ano. Andei considerando convites para passar tempo. Porém, agora vejo que tenho de mudar meus planos. (Ibid.: 1996).

De Toronto, 1.12.70

[...] numa fase em que ando no fundo do poço – cansado do meu trabalho, cansado de ser professor e até cansado da comida, da cidade e do tipo de vida que levo em Toronto. Acho que atingi o limite da saturação.

Ainda por cima, as notícias que vem do Brasil sempre ajudam a afundar o poço ... para terminar tudo vem a notícia (...) de que a polícia foi duas vezes à minha casa para me prender. Não é cabo de esquadra? De emprego que é bom nem ouço falar. Minhas cartas, por enquanto (há quase 3 meses) estão aguardando resposta. Como diz o ditado brasileiro: em tempo de murici, cada um cuida de si (grifo no original). Continuo com ânimo. Enquanto se vive, se luta ou então não se entrega a rapadura. (Acho que estou em verve folclórica, pois repeti outro provérbio). Todavia, torna-se cada vez mais difícil para mim estabelecer uma ponte entre o que sou e o que faço e o que desejaria ser e fazer. Não tenho pena do Florestan, velho e calejado; mas às vezes olho para mim mesmo com certa ironia, pois me especializei em dar murros em ponta de faca e agora que me vejo lançado realmente no mercado, como mercadoria estimada em dólares, sinto que as minhas técnicas estão superadas e que seria melhor vender sorvetes numa rua quente de São Paulo do que ser professor de sociologia no Norte das Américas.[...] quanto ao desejo de voltar ao Brasil, já nem é mais coragem. É parte de uma mecânica, em que a vida obriga e em que o tu cede. Quero muito voltar. Mas, mesmo que não o quisesse, teria de fazê-lo. Vamos ver se as chamadas ‘condições externas’ não cortam essa necessidade, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, pela essência dialética. (Ibid.: 1996)

De Toronto, 29.1.71

A ‘ciência’ está injetando na Europa a mesma dose de pusilanidade, de co-optation e de conformismo deliberado (embora também bem disfarçado) que já instilou nos Estados Unidos. Hoje, aprende-se mais lendo um bom artigo de orientação crítica – quando os jornalistas fazem

uma descrição ‘honestá’ – ou um romance, do que se lendo obras de cientistas políticos, sociólogos e economistas de ‘alto nível’. Fico cada vez mais revoltado com esse ‘alto nível’, os ‘modelos’ sofisticados e o vazio total que eles envolvem, uma ciência útil para quem comanda burocraticamente e pode pagar um ‘preço funcional’ pelas decisões impostas de cima para baixo [...].

Eu estava engajado numa merda de uma política pequeno-burguesa, na qual os pressupostos do jogo político consistiam em nossa fraqueza. Um punhado de intelectuais, de estudantes, de líderes sindicais e políticos de esquerda, tentando enfrentar a avalanche da fome católica pelo controle das consciências e dos setores conservadores pela destruição da escola pública independente. Naquela situação, recorri a um equivalente da simulação: os pressupostos ideais do Estado democrático. Uma maneira de fazer a ‘crítica moral’, que desarma os inimigos e cria aliados, por ser irretorquível. Funda-se nos dados e nas exigências do ‘sistema’. Se ele existe, logo tem de manter-se e de aperfeiçoar-se. Nesse quadro, no qual imergia como uma putaine respectuese e com dor de cornos (tendo de falar ao público reiteradamente – o que as vezes não consta dos escritos – que aquilo não correspondia aos valores da minha posição pessoal, socialista), o argumento era por essência político e visava fazer aliados. O que consegui (e outros junto comigo). Uma boa parte dos ‘liberais’ de várias gamas saíram do convento e se puseram na liça (inclusive os atuais arautos da Revolução, educadores como Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Carlos Correa Mascaro e tantos outros). (Ibid.: 1996).

De São Paulo, 21.7.75

A sua pergunta a respeito do que ando escrevendo. Não estou escrevendo nada e também não sinto vontade de escrever. Depois de escrever tanto ando de maré baixa e não sei quando retomarei o antigo entusiasmo. Leio muito, mas sem método, como se fosse um adolescente desorientado. Também, falta-me um objetivo central. Os livros correm-me pelas mãos e, aqui ou ali, fixo-me em um, e leio-o de cabo a rabo. (Ibid.; 1996);

De São Paulo, 19.3.76

[...] andei um pouco fora dos trilhos e, como sucede comigo, lendo e escrevendo à la neurótico [...]

Estou um pouco saturado de tudo isto e de uma luta sem fim que não conduz a nada, como se eu fosse uma reedição empobrecida do herói mais quixotesco da pobre cena histórica latino-americana e brasileira. Nem me resta dizer: fiz o que pude. O que se deve fazer depois disso? Não pense que se trata de pessimismo. Acho que transcendi aos quadros de uma situação que foi devorada pela condição periférica do intelectual brasileiro. A sociologia crítica pode servir para a pose de alguns felizardos europeus e norte-americanos. Para nós ela não é nem o sucedâneo de um envelope de cafeaspirina

...

Mas a história tem os seus ritmos e a sua direção; pior para os lúcidos ou para os honestos ou para os inquietos e pior ainda para os que são tudo isso de uma vez ... que a Adriana consiga viver em uma sociedade socialista, porque não acho que alguém possa ter 'paz e amor' ou felicidade no sentido autêntico da palavra dentro do mundo criado pela 'civilização industrial capitalista' (Ibid.: 1996, grifos meus).

De New Haven, 22.3.77

Não posso dizer uma coisa e fazer outra. Seria muito fácil – o que não está no meu gênero. Além do mais, acho que o meu ciclo institucional está encerrado. Poderei fazer algo aqui ou ali, mas retomar o trabalho acadêmico intensivo e cerrado não me atrai mais. O rato que escapuliu, da ratoeira não volta a ela, mesmo que seja atraído pelo melhor queijo do mundo. Imagine um homem. Por que deveria?

[...] E a horrível sensação de que perdemos a batalha, apesar de termos pelo menos alguns entre nós – feito o possível para vencê-la. Isso, contudo importa pouco. A guerra continua. Enquanto existir capitalismo nada pode impedir essa realidade (Ibid.: 1996, grifos meus).

De São Paulo, 4.11.77

O que é um intelectual de vanguarda? Nós não temos ‘vanguarda’, de modo que ataco como posso e tento segurar as pontas ... Apoio mesmo só de um ralo grupinho de inocentes. Parece que os inocentes irão salvar o mundo, aqui e aí. [...] comecei a lecionar na PUC ... poderia parecer que deveria ficar contente. Não fiquei. A minha reação é melancolia. Perdida a identidade profissional, o ensino não traz aquelas compensações maravilhosas. Gosto do contato com os jovens e eles ainda me consideram parte da grei. Todavia, já sou pão amanhecido. Há quem goste. Contudo, eu próprio não tenho ilusões. O meu momento já passou. Faço o que posso, à maneira artesanal, com consciência do ‘dever’ e do ‘melhor possível’. A magia, porém, se quebrou há tempo e eu contento-me com esse desdobramento do artesanato que sempre viveu dentro de mim.

Sinto muita falta do velho ambiente. Trabalhava-se, lutava-se, discutia-se, vivia-se. Hoje, como na política, o clima é de desencanto. Não perdi a tempera, mas sinto-me como se combatesse moinhos de vento, sem ser um Quixote ... A sociologia, por sua vez, resvalou e o socialismo continua sempre muito difícil. Eu próprio, ao que parece, compliquei o meu caminho e tenho de renascer das cinzas ... ou levar à breca. No interim, a volta às salas de aula tem a importância de ocupar-me física e mentalmente, saturando um vazio que quase me destruiu. (Ibid.; 1996, grifos meus).

De São Paulo, 25.8.78

Consegui abrir minha coleção sobre ‘Pensamento socialista’ com o Q que fazer? De Lenin, para a qual fiz uma apresentação curta, mas que está sendo muito apreciada. Além disso saiu o meu livrinho sobre Lenin, pela Ática, e foi um estouro editorial [...]

Lamentavelmente, já não gosto de dar aulas. É um sacrifício, que tenho de aceitar. Quanto à PUC nela me sinto um estranho. E não deveria sentir-me? (Ibid.: 1996).

De São Paulo, 17.8.79

[...] sinto-me cada vez mais distante da ‘academia’ (por que academia?) e a sociologia já foi. Gostaria de uma boa revolução socialista, dessas que não deixam espaço para qualquer social

democracia à germânica. Isso sim. Então, sou um herege. Levo bafo de onça para o ser puritanismo sociológico. (Ibid.: 1996).

De São Paulo, 3.5.83

Lamento ser um homem desvalido – deliberadamente desvalido –, pois me desinstitucionalizei voluntariamente. Os estudantes costumam a compreender e parece que não se conformam com isso Há rupturas e rupturas. A minha levou ao fundo do poço, onde fiquei isolado e sem os riscos de ser salvo por uma caravana de mercadores. A cisterna é boa e posso movimentar-me e sem os constrangimentos e as violações do encurralamento institucional. Voltei a condição de homem, de vagabundo, embora tenha mais dinheiro que em qualquer outra época de minha vida ...

Muitos acham que desprezo a universidade e o trabalho acadêmico. Que inversão. O que desprezo é a universidade voltada sobre si mesma e o trabalho acadêmico que não tem outro fim que o da ‘carreira’, do ‘êxito profissional’ e da ‘produção’ para o currículo.

1964 mostrou-me que a universidade que eu tinha na cabeça nunca existirá no Brasil e que o verdadeiro campo de batalha só existe quando o intelectual pode mergulhar em movimentos que arrasam para construir, o que ainda é uma miragem em nossa pobre cena política, que mais se parece com um teatro de marionetes. Por conseguinte luto como posso, na certeza que os tais movimentos virão – na verdade, se há alguma esperança, desde 1978, ela vem daí – embora seja difícil que eu próprio venha a aproveitar essa revirada liberdade da história (Ibid.: 1996, grifos meus).

De São Paulo, 24.4.94

Mas penso que um partido socialista deve restringir o número de mandatos a dois, para evitar a ‘profissionalização política’, com suas consequências nefastas. (Ibid.: 1996).

Espero, com os excertos acima, ter contribuído um pouco para dimensionar a relevância de F. Fernandes naqueles aspectos ressaltados por Saviani (1996), a saber, o docente, o pesquisador, o militante e o publicista. Nas cartas do sociólogo há sempre muita

presença unitária das múltiplas facetas do seu incansável trabalho. Houve momentos de desânimos, perante grandes adversidades, mas, na sequência, sempre surgiam novas esperanças e a vontade da luta renascia. Pelos excertos das cartas a humanidade de F. Fernandes se expõe. Penso ter sido uma razoável lembrança trazer à X Jornada do Histedbr “História da Educação: intelectuais, memória e política” a presente reflexão, mais do que uma singela homenagem a F. Fernandes, um convite: revisitemos todas as suas obras, só teremos a ganhar intelectualmente.

REFERÊNCIAS

FREITAG, B. Florestan Fernandes por ele mesmo. *Estudos Avançados*. vol. 10, n° 26. São Paulo, jan. /abr. 1996.

_____. Florestan Fernandes: revisitado. *Estudos Avançados*. vol. 19, n° 55. São Paulo, set. /dez. 2005.

REVISTA HISTEDBR On-line. Campinas, n. 56, p. 252-265. Mai 2014. periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr . Acesso em 12/09/2020.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*. vol. 28, n° 99. Campinas, maio/ago. 2007.

_____. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. *Cad. CEDES*. vol. 28, n° 76. Campinas, set. /dez. 2008, pp. 357-358.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*. vol. 10, n° 26. São Paulo, jan. /abr. 1996.

XAVIER, L. FERNANDES, Florestan (VERBETE). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB*. Disponível em: (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernandes-florestan>). Acesso em 21/07/2011 e atualizado em 06/09/2020.

8. POSFÁCIO

Aprendemos com Sanfelice, que ao iniciarmos a escrita de um livro ou a organização de uma coletânea, nunca saberemos onde vamos chegar. Ignoramos o tempo necessário para investir na elaboração, na organização dos textos, nas reuniões com os pares e coautores e na busca e efetivação da editoria. Cada texto desta obra é fruto de uma produção acadêmica construída em diversos períodos da trajetória deste educador, pesquisador e intelectual. A materialidade do que apresentamos aos leitores neste momento foi fruto da percepção do próprio Sanfelice sobre a sua produção e o possível ordenamento de cada texto ao decidir incluí-lo ou não.

A densidade da obra justifica-se pela qualidade da trajetória construída nas experiências acadêmicas, que de tão profissionais e humanas evoluíram para vivências compartilhadas com aqueles que puderam aprender, no convívio com o professor, com o orientador e com a sua pessoa.

Cumpriu-se! Não da forma que pensamos e planejamos inicialmente, mas entregamos ao leitor a coletânea, que tão amorosamente e no momento de maior fragilidade humana, Sanfelice reuniu forças para deixar.

ENCANTAR-SE

Encantou-se o professor, com toda sua bagagem de conhecimento
para nossa formação.

Encantou-se o orientador, que humildemente nos ensinou, sem
pretensão nenhuma, o respeito à visão de mundo de cada um.

Encantou-se o amigo, o ser humano e, neste rodopio, a consciência
do espaço encantado em nossa existência.

Um movimento contraditório, de alegria e de dor, que nos leva
para dentro de nós mesmos. Um silêncio, próprio dos encantados,

Presente!

Uma certeza! A importância de sermos felizes!

Sanfelice, Encantado Amigo, muita Gratidão.

Sônia Aparecida Siquelli

(Inverno de 2021)

9. PUBLICAÇÕES COMPLETAS

Livros:

SANFELICE, J. L. *Movimento Estudantil: a Une na resistência ao golpe de 1964*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

SANFELICE, J. L. *Movimento Estudantil: a Une na resistência ao golpe de 1964*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

Organização e coorganização de coletâneas:

SANFELICE, J. L. *A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. L. (orgs.). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

SANFELICE, J. L.; JACOMELI, M. R. Martins; PENTEADO, A. E. de Arruda. (orgs.). *Histórias de instituições escolares: teoria e prática*. Bragança Paulista, SP: Margem da Palavra, 2016.

SANFELICE, J. L.; SIQUELLI, S. A. (orgs.). *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

SILVA, J. C.; BATISTA, E. L.; SANFELICE, J. L. (org.). *História da Educação, intelectuais e instituições escolares*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J.L; ALMEIDA, L, C. (orgs.). *Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições*. Uberlândia, MG: Navegando, 2017.

Capítulos de Livros:

O ato pedagógico e o ensino da filosofia. In: NIELSEN NETO, H. (org.). *O ensino da Filosofia no 2 grau*. São Paulo, SP: SOFIA Editora SEAF, 1986.

Considerações sobre o senso comum e o filosofar. In: NIELSEN NETO, H. (org.). *O ensino da Filosofia no 2 grau*. São Paulo, SP: SOFIA Editora SEAF, 1986.

Sala de aula: intervenção no real. In: MORAES, R. (org.). *Sala de aula. Que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.

Subdesenvolvimento e cultura. In: MARCELLINO, N. C. (org.). *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

A educação nacional. In: OLIVEIRA, Eliézer R. de (org.). *A revisão da República*. Seminários: "a Unicamp e a revisão constitucional". Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e*

temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2001.

Estado e política educacional. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Temas de Pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003; Histedbr: Caçador, SC: UnC, 2003.

Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J. C. & NASCIMENTO, Maria I. M. (orgs.). *Fontes, História e historiografia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

História, instituições escolares e gestores educacionais. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. (orgs.). *Estudo, pensamento e criação*. Campinas, SP: Gráfica FE, 2005.

A problemática do público e do privado na História da Educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELLI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da. (orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Unisal, 2005.

Educação, trabalho e ética. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (orgs.). *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, Maria I. (orgs.). *A escola pública no Brasil*. História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados:Histedbr,2005.

Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

Perspectivas atuais da História da Educação. In: SCHELBAUER, Anaete R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, Maria C. G. (orgs.).

Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Política Sociais: excertos. In: DEITOS, Roberto A.; RODRIGUES, Rosa M. (orgs.). *Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais.* Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

História das Instituições escolares. In: Nascimento, Isabel M. (et al.0, (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.* Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, Carlos. (org.). *Capitalismo, estado e educação.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

A UNE e a Ditadura Civil-Militar de 1964. In: GROppo, Luís A.; Zaidan Filho, M.; Machado, Otávio Luiz. (orgs.). *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje.* Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

O Histedbr e a historiografia da educação brasileira. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. (orgs.). *Navegando pela História da Educação Brasileira.* 20 anos de Histedbr. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2009.

Zila da Costa Mamede; Machado, Charliton J. dos Santos; Sanfelice, J. L.. In: Machado, C. J. dos Santos; Nunes, Maria L. da Silva. (orgs.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações.* João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2009.

O Estado e a política educacional do regime militar. In: Saviani, D. (org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.* Vitória, ES: EDUFES, 2010.

Da pedagogia colonial à educação mercantilista. In: Azevedo, Jô; Dias, Romualdo. (orgs.). *Educação e diálogo.* Encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal, SP: Funep, 2011.

Apontamentos sobre a pesquisa em História da Educação no Brasil do século XX. In: BITTAR, M.; HAYASHI, C. R. M.; OLIVEIRA, R. M. M. A. de; FERREIRA JR. A. (orgs.). *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas*. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2012.

História e historiografia das políticas educacionais. In: LEITE, Yoshie, U. F.; MILITÃO, S, C. Nunes; LIMA, Vanda M. M. (orgs.). *Políticas educacionais e qualidade da escola pública*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

Apontamentos pedagógicos sobre alienação, educação e trabalho. In: PREVITALI, Fabiane S. (org.). *Novos contornos de trabalho, educação e alienação no século XXI*. São Paulo, SP: Xamã, 2013.

Breves reflexões sobre “juventude”, educação e globalização. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (orgs.). *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo, SP: Outras Expressões, 2013.

Desafios às ciências sociais na atualidade. In: BERTONI, L. M.; MORORÓ, L. P.; SANT’ANA, C. de C. (orgs.). *Desafios epistemológicos das ciências na atualidade*. Bauru, SP: Canal 6, 2013.

Educação de surdos: um estudo das Teses e Dissertações de 1990 a 2013. {BRANDÃO, Eleny; SANFELICE, J. L.}. In: DUARTE, D. P.; JACOMELI, M. R. M.; COLARES, M. L. I. S. (orgs). *Teoria e prática em educação mediada pela pesquisa*. Santarém, PA: Gráfica Litorânea, 2014.

Compromisso político e pedagógico da Faculdade de Educação diante das novas tendências de gestão e formação docente. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A da. (orgs). *Faculdades de Educação e políticas de formação docente*. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

História e historiografia das instituições e das políticas educacionais. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. (orgs.). *Histórias da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2014.

Professor José Luiz Sigríst, o Mestre da Palavra. In: GOTO, R. (org.). *Memorandos filosóficos: Rubem Alves e José Luiz Sigríst*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

Da democratização da sociedade e da escola. In: LIMA, A. Bosco. (org.). *PPP: participação, gestão e qualidade da educação*. (org.). Uberlândia, MG: Assis Editora, 2015.

A contribuição de Mario Manacorda (1914-2013), Eric Hobsbawm (1917-2012), Júlio Aróstegui (1929-2013) para a produção do conhecimento. In: DIAS, J. A.; SOUSA, M. A. Silva. (orgs.). *Produção do conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. In: SILVEIRA, H. G. da; MANSAN, J. V.; MARCO, J. (orgs.). *Violência e sociedade em ditaduras ibero-americanas no século XX: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2015.

Gestão escolar- Abordagem histórica: a apropriação das políticas públicas pelos gestores de instituições escolares. SANFELICE, J. L.; OLIVEIRA, L. C.. In: MAZZA, D. (org.). *Relação entre a universidade pública e a rede municipal de educação: uma experiência formativa*. Curitiba, PR: Appris, 2016.

Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. {COUTINHO, Luciana C. S.; SANFELICE, J. L.. In: SANFELICE, J. L.; SIQUELLI, S. A. (orgs.). *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. In: SANFELICE, J. L.; SIQUELLI, S. A. (orgs.). *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

A ciência da história e a história da educação. In: SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L.; ALMEIDA, L. C. (orgs.). *Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições*. Uberlândia, MG: Navegando, 2017.

História, Filosofia e sociedade: breve ensaio. In: BERTONI, L. M.; ALMEIDA, J. R. M. de. (orgs.). *Crise, conflitos e conhecimento no mundo contemporâneo*. Campinas, SP: Librum Editora, 2017.

Transição burguesa: de si para si. In: MANSAN, J. V.; YAFFÉ, J.; SILVEIRA, H. G. da. (orgs.). *Transições à democracia: Europa e América Latina no século XX*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2017.

Da democratização da sociedade e da escola. In: LIMA, A. B. de; SILVA, M. B. (orgs.). *Gestão escolar democrática: teorias e práticas*. Uberlândia, MG: Navegando, UFU/PROEX, 2017.

Os condicionantes históricos da criação da Escola de Formação do Estado de São Paulo. SILVA, Sarah M. F. M. da.; SANFELICE, J. L.. In: OLIVEIRA, A. C. de. (org.). *Campos de saberes da história da educação no Brasil*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2017.

Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, Lurdes. (orgs.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2017.

Artigos em Periódicos:

A Filosofia e a elaboração de objetivos educacionais. *Dimensão*. Corumbá, Mato Grosso: Centro Pedagógico de Corumbá – UEMT, 1975/1977.

Consideraciones sobre el sentido comum y el filosofar. *Resumen Pedagógico*. Montevideo, URU: Prisma Ltda, 1990.

A politécnica no ensino médio. In: GARCIA, W.; CUNHA, Célio da. (orgs.). *Cadernos SENE B; 5*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE B, 1991.

Desafios e compromissos da educação hoje. *Cadernos da Educação, Cultura e Esporte*. Hortolândia, SP: Prefeitura Municipal de Hortolândia/Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, 1995.

Crise, que crise! *Educação e Liberdade*. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. *Programa e Resumos*. III Congresso Municipal de Educação infantil e ensino fundamental: “Construção da autonomia da escola”. Presidente Prudente. SP: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/Secretaria Municipal de Educação, 1999.

História, Instituições escolares e gestores educacionais. *Revista HISTEDBR-On-line*. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC- Campinas*. Campinas, SP: 2006.

História das instituições escolares: desafios teóricos. *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS: UCDB, 2008.

Formação profissional necessária para o exercício da Supervisão do Ensino. *Revista APASE: XXII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério*. São Paulo: SP: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, 2008.

A História da Educação e o currículo escolar. *Quaestio: revista de estudos de educação*. Sorocaba, SP: Uniso, 2008.

O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. *Cadernos do CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade*. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, Cedes, 2008.

Política e financiamento da educação em São Paulo. SANFELICE, J. L.; MINTO, Lalo W.; LOMBARDI, J. C. *Revista Educação e cidadania*. Campinas, SP: Editora Átomo, 2009.

Alguns apontamentos sobre a política educacional do Estado de São Paulo. In: MARCELO, R. *Em defesa da educação*. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, s/d.

A política educacional no Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances. Estudos sobre educação*. Presidente Prudente, FCT/UNESP, 2010.

História e Historiografia das políticas educacionais. *Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS: UCDB, 2013.

A gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil. MOLINA, R. S.; SANFELICE, J. L.. *Educere et Educare*. Revista de Educação. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.

INATEL: Instituto Nacional de Telecomunicações. ROSA, D. B.; SANFELICE, J. L. *Quaestio*. Sorocaba, SP: Uniso, 2018.

Ditadura e educação agrícola: a ESALQ/USP e a gênese do agronegócio brasileiro. MOLINA, R. S.; SANFELICE, J. L. *Educação e Sociedade/CEDES*. Campinas, SP: CEDES, 2018.

Patronato Agrícola Visconde de Mauá: da sua origem ao IFSULDEMINAS- Campus Inconfidentes. {BOAS, A. C, V.; SANFELICE, J. L.}. *Exitus*. Santarém, PA: UFOPA, 2018.

História, historiografia, políticas e práticas: o debate teórico-metodológico atual. *Quaestio*. Sorocaba, SP: Uniso, 2020.

A municipalização do ensino fundamental em Santa Catarina e os reflexos para as escolas rurais multisseriadas de Concórdia. ZOTTI, S, A.; SANFELICE, J. L.). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, SP: UNICAMP, 2020.

Prefácios, Posfácios, Apresentações e Resenhas:

Apresentação. SANFELICE, J. L. *A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

Editorial. Um século de educação republicana. *Pro-Posições*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, Cortez Editora: UNICAMP, 1990.

Prefácio. CARMO, Apolônio, A. do. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/Pr, 1991.

Prefácio. RIBEIRO, Arilda I. Miranda. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)*. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1996.

Prefácio. AFONSO, Cleiza Q. *Fica sem resposta o que os livros dizem... A mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Prefácio. DALAROSA, Adair A. *Estado, educação e cidadania*. Caçador, SC: Ed. Universidade do Contestado, 1998.

Apresentação. BITTAR, Marisa. *Estado, Educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1998.

Presentación. AVILA, Andres T. *Política educacional chilena: de la democracia Cristiana al gobierno militar (1964-1990)*. Villarica, CHL: Imprenta Salesianos, 1999.

Apresentação. FONTANA, Airton. *Construindo o caminho: uma educação orgânica. Experiência do Assentamento Conquista da Fronteira*. São Miguel do Oeste, SC: UNOESC, 1999.

Prefácio. PEREIRA, Maria de F. Rodrigues. *Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina*. Chapecó, SC: Ed. Universitária Grifos, 2000.

Apresentação. DEITOS, Roberto A. *Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD. Os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional*. Cascavel, SC: EDUNIOESTE, 2000.

Resenha. GOERGEN, P. Pós modernidade, Ética e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, 2001.

Apresentação. SILVEIRA, Renê J. T. *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Prefácio. SILVA, Maria A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

Apresentação. AMADOR, Milton C. P. *Ideologia e legislação educacional no Brasil (1946-1996)*. Concórdia, SC: Universidade do Contestado-UnC, 2002.

Apresentação. ZACCARO, C. H. *A arquitetura das organizações aprendentes*. Taubaté, SP: Cabral, 2002.

Apresentação. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

Apresentação. FERREIRA JUNIOR, A. *Professores e sindicalismo em Mato Grosso do Sul (1976-1986)*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

Resenha. SILVA JÚNIOR, J. dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, 2003.

Prefácio à 2ª Edição. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

Apresentação. ZOTTI, Solange A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

Prefácio à 2ª edição. ALVES, Gilberto L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

Apresentação. FERREIRA, Cesário de M. L. *Uma história da escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga: retaliações de Getúlio Vargas à terra de Júlio Prestes?* Itapetininga, SP: Via Sete Editorial, 2004.

Resenha. STEPHANOU, M.; BASTOS, H. C. (orgs.). *História e memórias da educação no Brasil – vol. III- Século X*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Prefácio. TELLES, Helcimara de S. (org.). *A educação desterritorializada: a expansão das fronteiras*. São Cristóvão, SE: Editora UFS; Aracaju, SE: Fundação Oviêdo Teixeira, 2007.

Prefácio à 2ª edição. SANFELICE, J. L. *Movimento Estudantil: a Une na resistência ao golpe de 1964*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

Posfácio à 2ª edição. SANFELICE, J. L. *Movimento Estudantil: a Une na resistência ao golpe de 1964*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

Prefácio. MARASCA, Elaine. *Saúde se aprende, Educação é que cura. Da pedagogia Waldorf à salutogênese*. São Paulo, SP: Antroposófica, 2009.

Prefácio. FERRO, Olga M. dos Reis. (org.). *Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, historiografia, Instituições escolares e fontes*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

Prefácio. DESSOTTI, Maria I. C. *História da Educação de Votorantim. Do apito da fábrica à sineta da escola*. Sorocaba, SP: Create, 2009.

Apresentação. ALMEIDA, Cristina C. A. de. *Origem e fundação da primeira Faculdade de Engenharia de Sorocaba: FACENS*. Itu, SP: OTTONI Editora, 2009.

Prefácio. MACHADO, C. J. dos Santos. *Zila Mamede: trajetórias literárias e educativas*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2010.

Prefácio. CASTANHO, S. *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Prefácio. SILVA NETO, Teresa J. A. da Silva. *História da Educação e Cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência*. Alpiarça, PT, 2010.

Prefácio. MARTINIÁK, Vera L. *Educação e trabalho no ensino agrícola: história das instituições escolares agrícolas*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

Apresentação. LEITE, Yoshie U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Prefácio. LIMA, Paulo G. *Universidade brasileira: por uma perspectiva universal, humana e democrática*. São Paulo, SP: Annablume, 2012.

Apresentação. PENTEADO, Ana E. de A. *De Emília a Amélia: a renovação educacional do Colégio Progresso campineiro, gérmen da Escola Comunitária de Campinas*. Campinas, SP: Editora Medita, 2012.

Apresentação. CASIMIRO, Ana P. B. S. *A procissão de cinza dos terceiros franciscanos da Bahia: uma expressão religiosa, pedagógica e barroca no mundo colonial*. Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.

Apresentação. GODOI, L. C. de Oliveira. *A Escola Primária na boca do sertão paulista: história do Grupo Escolar de Botucatu (1895-1920)*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

Prefácio. BATISTA, E. Leme; Muller, Meire T. *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

Apresentação. ANDREOTTI, A. *O Jornal "A voz da infância" (1936-1950): educação e cultura na modernidade paulistana*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

Prefácio. GONZALES, J. A. *Cultura, educação popular e transformação social: as formulações do MEB e do CPC entre 1961 e 1964*. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2014.

Prefácio. BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (orgs.). *Realidades da educação profissional no Brasil*. São Paulo, SP: Ícone, 2015.

Prefácio. CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. da S.; CUNHA, N. de B. (orgs.). *Gestão educacional e avaliação: perspectivas e desafios contemporâneos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

Prefácio. BATISTA, E, Leme. *Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

Prefácio. MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. *Projeto Burareiro de educação integral: Original*. Porto Velho, RO: Temática Editora, 2016.

Introdução. SANFELICE, J. L.; JACOMELI, M. R. M.; PENTEADO, A. E. de A. (orgs.). *Histórias de instituições escolares: teoria e prática*. Bragança Paulista, SP: Margem da Palavra, 2016.

Apresentação. SANFELICE, J. L.; SIQUELLI, S. A. (orgs.). *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

Apresentação. SILVA, J. C.; BATISTA, E. L.; SANFELICE, J. L. In: SILVA, J. C.; BATISTA, E. L.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *História da Educação, intelectuais e instituições escolares*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

Prefácio. COLARES, A. A.; COLARES, Maria L. I. S. (orgs.). *Educação e realidade amazônica*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações: 2016.

Apresentação. LUCENA, C.; OMENA, A. C.; LIMA, A. B. de. (orgs.). *Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

Editoriais. *Argumentos PRÓ-Educação*. Vol. I, nº 1, 2 e 3. Pouso Alegre, MG: UNIVAS, 2016.

Prefácio. SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L.; ALMEIDA, L. C. (orgs.). *Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições*. Uberlândia, MG: Navegando, 2017.

Prefácio. LIMA, A. Bosco (org.). *CMEs no BRASIL. Qualidade social e política da educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

Prefácio. RIBEIRO, A. I. M.; PRADO, V. M. do; MARIANO, J. L. M. (orgs.). *História da educação brasileira: um olhar didático ilustrado com charges*. Curitiba, PR: Appris, 2017.

Prefácio. ROSA, Daniel B. da. *Instituto Nacional de Telecomunicações. Inatel- 50 anos de história*. Beau Bassin, UM: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

Editoriais. *Argumentos PRÓ-EDUCAÇÃO*. Vol. II, nº 3, 4 e 5. Pouso Alegre, MG: UNIVAS, 2017.

Posfácio. CECCON, P. R. *IFSULDEMINAS: 10 anos de história*. Pouso Alegre, MG: IFSULDEMINAS, 2018.

Editoriais. *Argumentos PRÓ-EDUCAÇÃO*. Vol. III, nº 6, 7 e 8. Pouso Alegre, MG: UNIVAS, 2018.

Prefácio. BATISTA, E. L.; MÜLHER, M. T. (orgs.). *Instituições de educação profissional no Estado de Minas Gerais*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

Prefácio. GOMES, Aguinaldo R. *Educação, utopia e ditadura militar. Um professor comunista no interior do Brasil (1964-1985)*. Curitiba, PR: Appris, 2020.

José Luís Sanfelice
Campinas, primavera de 2020.

10. SOBRE AS ORGANIZADORAS

Lidiany de Oliveira Chianello

Graduada em Pedagogia e Doutora em Educação, na área de História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora titular no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Poços de Caldas. Publicou, no ano de 2010, o livro *A escola primária na boca do sertão paulista: história do grupo escolar de Botucatu, SP (1894-1920)* e *Contos de Minas*, em 2018, além de capítulos de livros em parceria com José Luís Sanfelice.

Sônia Aparecida Siquelli

Graduada em Pedagogia, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, com Pós-doutorado em Educação, na área de Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco-USF, Itatiba-SP. Publicou, em parceria, com José Luís Sanfelice, as coletâneas: *Fundamentos da Educação: Compreensões e Contribuições* (2017) e *Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo* (2016). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB).

Já há algum tempo tenho insistido e repetido de forma mais ou menos exaustiva, principalmente em aulas, palestras e conferências, que não compartilho das ideias muito generalizadas de que em se tratando da educação brasileira, tudo, mas absolutamente tudo se encontra em crise [...]. O prezado leitor que até aqui me acompanhou, deve estar desesperado para fazer com que eu ouça a sua possível consideração, ponderando-me que estou praticamente cego porque não vejo, com tudo o que acabo de dizer, a expressão da própria crise generalizada. Talvez, até tivesse vontade de gritar: mas é esta, a tal da crise!

José Luís Sanfelice (1996)

