

## **O Livro *Escola e Democracia*, Quadragésimo Ano**

### **The Book *School and Democracy*, Fortieth Year**

## **El libro *Escuela y Democracia*, Cuadragésimo año**

*Dermeval Saviani*<sup>1</sup>



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17571>

**Resumo:** Considerando que o foco está posto nos 40 anos do livro *Escola e democracia* chamando a atenção, portanto, para 1983, o ano de seu lançamento, o artigo se inicia num tom coloquial, expondo o modo como surgiu a temática do livro. Na sequência expõe-se a contribuição histórica e novos desafios momento em que se busca responder à questão: em que medida é possível uma educação revolucionária, a partir da qual se dá uma indicação sobre a contribuição histórica resultante da polêmica aberta pelo livro, concluindo com a consideração sobre os novos desafios. O artigo se compõe, portanto, pelos seguintes tópicos: 1. **Introdução. Lançando mão da “teoria da curvatura da vara”** no qual se esclarece sobre o contexto em que surgiu a temática do livro e como o mesmo foi composto indicando-se a origem dos quatro capítulos que o constituem; 1. **É possível uma pedagogia revolucionária?** em que se discute se e em quais condições se pode atribuir à pedagogia o atributo de revolucionária; 2. **A contribuição histórica do livro *Escola e democracia***, momento em que se mostra que a principal contribuição do livro foi abrir caminho para a elaboração de uma teoria da educação crítica emancipatória fundada no materialismo histórico-dialético que, a partir do ano seguinte (1984), recebeu a denominação de *pedagogia histórico-crítica*; 3. **Desafios atuais**, em que se examinam as condições decorrentes da crise estrutural da forma social vigente, cujas determinações impõem desafios que a pedagogia histórico-crítica necessita explicitar e enfrentar; **Conclusão: desafios do campo educativo.** Indicados os desafios de ordem geral, abordam-se, à guisa de conclusão, os desafios que a perspectiva aberta pelo livro *Escola e democracia*, representada pela pedagogia histórico-crítica, necessita enfrentar no campo específico da educação.

**Palavras-chave:** Escola e Democracia; Curvatura da Vara; Pedagogia Revolucionária; Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-3055>. E-mail: [dermeval.saviani.2013@gmail.com](mailto:dermeval.saviani.2013@gmail.com)



**Abstract:** Considering that the focus is on the 40th anniversary of the book *School and Democracy*, therefore drawing attention to 1983, the year of its release, the article begins in a colloquial tone, explaining how the book's theme emerged. Next, the historical contribution and new challenges are exposed, a moment in which we seek to answer the question: to what extent is a revolutionary education possible, from which an indication is given about the historical contribution resulting from the controversy opened by the book, concluding with consideration of new challenges. The article therefore consists of the following topics: **Introduction.** Using the "theory of the curvature of the stick", which clarifies the context in which the theme of the book emerged and how it was composed, indicating the origin of the four chapters that constitute it; **1. Is a revolutionary pedagogy possible?** in which it is discussed whether and under what conditions the revolutionary attribute can be attributed to pedagogy; **2. The historical contribution of the book *School and Democracy*,** a moment in which it is shown that the main contribution of the book was to pave the way for the elaboration of a theory of emancipatory critical education based on historical-dialectical materialism which, from the following year (1984), received the name historical-critical pedagogy; **3. Current challenges,** which examine the conditions resulting from the structural crisis of the current social form, whose determinations impose challenges that historical-critical pedagogy needs to explain and face; **Conclusion:** challenges in the educational field. Having indicated the general challenges, by way of conclusion, we address the challenges that the perspective opened by the book *School and Democracy*, represented by historical-critical pedagogy, needs to face in the specific field of education.

**Keywords:** School and Democracy; Rod Curvature; Revolutionary Pedagogy; Historical-Critical Pedagogy.

**Resumen:** Considerando que el foco está en el 40º aniversario del libro *Escuela y Democracia*, por lo tanto llamando la atención hacia 1983, año de su publicación, el artículo comienza en tono coloquial, explicando cómo surgió la temática del libro. A continuación, se expone el aporte histórico y los nuevos desafíos, momento en el que buscamos responder a la pregunta: ¿hasta qué punto es posible una educación revolucionaria, a partir de lo cual se da una indicación sobre el aporte histórico resultante de la polémica abierta por el libro, concluyendo con la consideración de nuevos desafíos. Por tanto, el artículo consta de los siguientes temas: **Introducción.** Utilizando la "teoría de la curvatura del palo", que aclara el contexto en el que surgió el tema del libro y cómo fue compuesto, indicando el origen de los cuatro capítulos que lo constituyen; **1. ¿Es posible una pedagogía revolucionaria?** en el que se discute si y en qué condiciones se puede atribuir a la pedagogía el atributo revolucionario; **2. El aporte histórico del libro *Escuela y Democracia*,** momento en el que se muestra que el principal aporte del libro fue allanar el camino para la elaboración de una teoría de la educación crítica emancipadora basada en el materialismo histórico-dialéctico que, desde al año siguiente (1984), recibió el nombre de pedagogía histórico-crítica; **3. Desafíos actuales,** que examinan las condiciones resultantes de la crisis estructural de la forma social actual, cuyas determinaciones imponen desafíos que la pedagogía histórico-crítica necesita explicar y afrontar; **Conclusión:** desafíos en el campo educativo. Señalados los desafíos generales, a modo de conclusión abordamos los desafíos que la perspectiva abierta por el libro *Escuela y Democracia*, representada por la pedagogía histórico-crítica, debe afrontar en el campo específico de la educación.

**Palabras clave:** Escuela y Democracia; Curvatura de varilla; Pedagogía Revolucionaria; Pedagogía Histórico-Crítica.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>2</sup>

Já que o foco está posto nos 40 anos do livro *Escola e democracia* chamando a atenção, portanto, para 1983, o ano de seu lançamento, começo num tom coloquial, apresentando o modo como surgiu a temática do livro. Na sequência abordarei a contribuição histórica e novos desafios, momento em que procurarei responder à questão: em que medida é possível uma educação revolucionária a partir da qual darei uma

---

<sup>2</sup> Conferência de Encerramento da XVI Jornada Internacional do HISTEDBR e VI Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho, versando sobre o tema "40º. aniversário do livro *Escola e Democracia: contribuição histórica e novos desafios*".



indicação sobre a contribuição histórica resultante da polêmica aberta pelo livro, concluindo com considerações sobre os novos desafios.

## 2 LANÇANDO MÃO DA “TEORIA DA CURVATURA DA VARA”

O livro se originou de minha participação na Primeira Conferência Brasileira de Educação, a I CBE, realizada na PUC de São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, sintomaticamente nos mesmos dias em que, em 1964, se desencadeou e se consumou o golpe que instaurou a ditadura militar no Brasil. E, convidado a participar desse evento, me foi atribuída a tarefa de atuar, como expositor, no Simpósio sobre “Abordagem política do funcionamento interno da Escola de Primeiro Grau”. E aqui quero externar um aspecto de minha trajetória que já comentei com alguns colegas, mas que não cheguei a registrar por escrito para apresentar em eventos de grande porte. Trata-se da seguinte particularidade: desde o início de minha carreira docente sempre considerei como duas atividades inteiramente diferentes proferir conferências e publicar artigos em revistas. Assim, se me convidavam para uma conferência eu não escrevia. Articulava mentalmente a estrutura da exposição e, no momento do evento, eu desenvolvia oralmente o tema proposto. Em contrapartida, sendo convidado para publicar um artigo em uma revista ou para escrever um capítulo de determinada coletânea, eu sentava e escrevia o texto correspondente. Sempre procedia assim, desde a primeira conferência que consta em meu currículo na qual discorri sobre o tema *Aspectos gerais do desenvolvimento no Brasil*, proferida na Primeira Semana Universitária de Fernandópolis, no interior do estado de São Paulo, em julho de 1968. Observo, entre parêntesis, que esse meu procedimento se alterou quando nossos programas de pós-graduação foram objeto de intenso produtivismo. Nessa nova situação passou a ocorrer que eu pronunciava a conferência e a organização do evento vinha me pedir o texto da fala para publicação. Isso envolvia um complicador que era a necessidade de colocar na forma escrita o conteúdo da fala ou proceder à transcrição no caso de ter sido eventualmente gravada. Então passei a escrever os textos correspondentes às minhas conferências. E ultimamente, além do motivo ligado ao produtivismo, emergiu outra razão para eu não deixar de escrever previamente os textos correspondentes às conferências. Trata-se dos lapsos de memória que me sobrevêm com certa frequência à vista da idade que já atingi.

Foi assim que, diante do tema “abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau” que eu deveria desenvolver no simpósio da I CBE, fiquei pensando no tratamento que eu deveria dar ao referido tema. E me ocorreram uns três tipos de entrada tais como: já que se propunha uma abordagem política, eu poderia entrar



no tema pela via das políticas educativas; outra forma seria pela via da estrutura e funcionamento do ensino, uma vez que o objeto de análise era o funcionamento interno da escola; uma terceira entrada era pela via dos determinantes político-sociais da escola. Articulei mentalmente essas três entradas e até o momento em que me dirigi ao local do evento eu não havia decidido sobre qual delas eu iria adotar.

Considerando que, além de mim, foram convidadas três outras colegas sendo que não conversamos previamente para dividirmos as tarefas, eu decidiria por uma das três entradas tendo em vista as abordagens que seriam adotadas pelas minhas colegas. E ocorreu que o referido simpósio foi programado para a manhã do primeiro dia logo após a cerimônia de abertura. Tendo em vista que a I CBE foi, de fato, o primeiro grande evento da área da educação no processo de abertura do final da ditadura, pois aconteceu logo após a anistia aprovada em 1979, a ela acorreu um grande público abrangendo professores de todo o país. Dessa forma, após a abertura que se alongou com as falas dos representantes das quatro entidades organizadoras do evento, os participantes se distribuíram pelos vários simpósios programados. Ao simpósio sobre a abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau foi atribuído um auditório do segundo andar do prédio novo da PUC com cerca de 250 lugares. E uma multidão foi se deslocando para o referido auditório ficando claro que era impossível acomodar toda ela naquele espaço. Então, procuramos a coordenação do evento para resolver o problema. Assim foi que nosso simpósio foi transferido para o mesmo espaço onde havia ocorrido a cerimônia de abertura, ou seja, o Teatro da Universidade Católica (TUCA) que comportava cerca de 1.200 lugares entre a plateia e o balcão. E mais um tempo se passou até todas as pessoas se deslocarem até o TUCA e se acomodarem no novo espaço.

Dessa forma, quando a sessão começou já era em torno das onze horas da manhã e, sendo eu o último a falar, fiquei pensando em como obter a atenção de todo aquele povo já cansado e com fome ouvindo um discurso na hora em que já deveriam estar liberados para o almoço. Foi então que, olhando para todas aquelas faces voltadas para a mesa do palco em que nós, os expositores, nos encontrávamos, me passou pela cabeça o seguinte: a grande maioria dessas pessoas que estou vendo tanto na plateia como no balcão devem possuir uma cabeça de certo modo escolanovista. Com efeito, são professoras em sua maioria, mas também professores formados nas décadas de 1950, 1960 e início dos anos 70, exatamente o período marcado pela hegemonia das ideias da Escola Nova. Então, decidi: é por aí que vou desenvolver minha fala lançando mão da “teoria da curvatura da vara”. Eis porque iniciei minha exposição distinguindo a



abordagem centrada nas atividades-meio e nas atividades-fim e optando pela abordagem das atividades-fim para tratar das funções políticas desempenhadas pelo ensino, uma vez que o enunciado do tema pedia uma abordagem política. Daí eu ter dito que “já que a abordagem é política, vou logo me colocar no coração do político”. E enunciei, como fio condutor de minha fala, três teses polêmicas esclarecendo que assim iria proceder guiado pela metáfora de Lênin da “teoria da curvatura da vara”.

Minha fala foi gravada e transcrita tendo sido publicada em 1981, no primeiro número da Revista da ANDE, a Associação Nacional de Educação que havíamos fundado em 1979. E o título *Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara* foi atribuído pela Comissão Editorial da revista. Depois, como expliquei na Apresentação da primeira edição, tendo sido convidado pela Fundação Carlos Chagas para publicar um artigo na Revista *Cadernos de Pesquisa* para o número especial sobre “Educação e marginalidade na América Latina”, dado que nesse artigo eu passo em revista as principais modalidades de teoria da educação, ao organizar o livro resolvi colocá-lo como o primeiro capítulo seguido de “Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara” como segundo capítulo” e, como terceiro capítulo, o artigo que escrevi para o número 3 da Revista da ANDE, publicado em 1982, denominado “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” e, fechando o livro, o quarto capítulo “Onze teses sobre educação e política” foi escrito especialmente para integrar essa obra.

Sobre o terceiro capítulo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” esclareço que sua ideia surgiu de um seminário do qual participei na UFSCar quando, após minha fala, um dos participantes, um pouco a título de provocação, me interpelou, tendo em vista minha exposição no mencionado Simpósio da I CBE, indagando: é verdade que você é um defensor da pedagogia tradicional? Tendo em vista que essa pergunta integrava certa polêmica que se levantou após aquela minha intervenção no Simpósio, respondi de uma forma brincalhona: bem, essa é uma questão que, para esclarecer, estou pensando em escrever um novo texto que vou denominar de “escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”. Embora minha resposta tenha sido dada mais num sentido jocoso, os colegas da Comissão Editorial da Revista da ANDE abraçaram a ideia e insistiram comigo: ótimo! Escreva mesmo esse texto para publicarmos no próximo número da revista. E, de fato, aceitei o desafio e escrevi o referido texto que, após ser publicado no número 3 da revista em 1982, foi incluído como terceiro capítulo do livro. Finalmente redigi, especificamente para integrar o livro, o texto “Onze teses sobre educação e política” que figura como o quarto capítulo.



### 3 É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA?

Tendo em vista o uso polêmico da “teoria da curvatura da vara” e considerando a tendência da pedagogia nova de, em contraposição à pedagogia tradicional, considerar-se uma teoria revolucionária, joguei com essa expressão, “pedagogia revolucionária”, e, invertendo a tendência corrente, polemizei afirmando que, em verdade a pedagogia tradicional, especificamente em sua vertente laica, é que poderia ser considerada revolucionária, pois se ligava à revolução burguesa e, inversamente, a pedagogia nova seria reacionária, pois reagia à mudança revolucionária que significaria a apropriação dos conhecimentos preconizada pela pedagogia tradicional. Contra essa reivindicação das massas a pedagogia nova postulava priorizar as vivências cotidianas da população com o que ela seria levada a aceitar como permanente sua condição subalterna no interior da sociedade capitalista. E eu concluía o capítulo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara” dizendo que acreditava ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. Mas acrescentava que a minha expectativa era justamente que com essa inflexão a vara viesse a atingir o ponto correto, o qual não estaria também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontassem para uma pedagogia revolucionária. E mantive, no capítulo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara a expressão “pedagogia revolucionária” para indicar a via de superação das pedagogias tradicional e nova. Então, a pergunta que se impõe é: é possível uma pedagogia revolucionária? Passo, pois, a tratar dessa questão. Efetivamente, essa problemática foi agitada e difundida nos meios educacionais por meio das sucessivas edições do livro *Escola e democracia* que completa, agora, 40 anos circulando ininterruptamente. Faz sentido, pois, indagar, após esses quarenta anos de circulação do livro “Escola e democracia”: é possível uma pedagogia revolucionária? Vou tentar responder a essa questão apontando previamente e de forma esquemática o estado da questão e indicando diferentes pontos de vista sobre o conceito de revolução.

Vamos, então, ao estado da questão:

a) conceito de revolução. Sabemos que esse conceito possui diferentes acepções nos âmbitos, por exemplo. da astronomia, física, geometria, geologia etc. No caso da educação, trata-se da acepção sócio-econômico-política segundo a qual revolução se reporta a mudanças profundas, radicais, que afetam a própria estrutura da sociedade podendo ser bruscas, repentinas e violentas, o que é mais comum, ou pacíficas. Mas esse conceito é interpretado diferentemente conforme variam os diversos pontos de vista. Vejamos.



b) o ponto de vista sociológico.

Em termos sociológicos prevalece a tendência a considerar a educação como elemento de conservação de determinado tipo de sociedade. Assim entendida, obviamente, a educação jamais poderia ser revolucionária. Como uma instância instituída e determinada pela sociedade, seu papel é o de consolidar e perpetuar a forma de sociedade em que se insere. Nesses termos, a revolução pode ocorrer no âmbito da sociedade emergindo, em consequência, uma nova forma de sociedade a qual irá reorganizar a educação de acordo com as novas necessidades postas por essa nova forma social.

Em síntese, o que ressalta das análises de caráter sociológico é, via de regra, a função da educação, em geral, e da escola, em particular, de conformar os indivíduos à forma de sociedade em que vivem esses indivíduos, mesmo se se trata de uma sociedade que se encontra em processo de transformação tipicamente revolucionário. Isto pode ser ilustrado pelo texto de Anthony F.C. Wallace, “As escolas nas sociedades revolucionárias e conservadoras”, onde identifica três tipos de sociedade: revolucionária, conservadora e reacionária que percorrem, no tempo, um movimento constante passando de um a outro tipo, sempre na ordem acima enunciada. Ele também hierarquiza os três elementos básicos constitutivos da escola (intelectual, moral e técnico) mostrando como se combinam em cada um dos tipos de sociedade: nas sociedades revolucionárias prevaleceria o aspecto moral aliado ao intelectual, ficando em último lugar o aspecto técnico; nas sociedades conservadoras o aspecto técnico teria a precedência, vindo, depois, o moral e, por fim, o intelectual; nas sociedades reacionárias ficaria em primeiro lugar o aspecto moral, seguido do técnico, relegando-se ao último posto o aspecto intelectual. E Wallace irá propor que uma sociedade conservadora, como a dos Estados Unidos, para sobreviver em um mundo revolucionário e permanecer como conservadora sem se tornar reacionária, deve adotar a seguinte hierarquia de valores das escolas: o cultivo do intelecto, seguido da técnica e, por fim, a moralidade (WALLACE, In: GRUBER, 1963, p. 23-47).

Lauro de Oliveira Lima, por sua vez, acrescenta um quarto tipo, a sociedade evolucionária, entendida como “uma sociedade em que a ideia de mudança foi aceita como constante sociológica e política, dispondo organicamente o sistema de válvulas que permitem as reestruturações parciais”. E complementa: “uma sociedade assim é o ideal para o educador cristão” (Lauro de Oliveira Lima, *Educar para a comunidade*, p.66). No fundo, essa é uma solução de certo modo equivalente àquela proposta por Wallace: essa



sociedade evolucionária é aquela conservadora que consegue permanecer como tal sem avançar para a forma revolucionária e sem retroceder à forma reacionária.

Finalmente, observo que um outro indicativo do papel tipicamente conservador da educação próprio da visão sociológica são as teorias crítico-reprodutivistas. Uma síntese dessas teorias se encontra exatamente no primeiro capítulo de “*Escola e democracia*”, p.15-29 da última edição.

c) O ponto de vista dos pedagogos.

Diferentemente dos sociólogos, os pedagogos tendem a atribuir à educação um papel claramente revolucionário, guiando-se pelo princípio da revolução pela educação. Tendem, assim, a enfatizar que mudanças profundas, mudanças radicais, só podem ocorrer mudando-se os próprios homens, a partir de seu interior, agindo-se sobre suas consciências, seus corações e mentes. E somente a educação pode realizar essa tarefa. Para os pedagogos, portanto, a educação não só pode como deve ser revolucionária, além de ser a atividade revolucionária por antonomásia, isto é, nenhuma outra atividade merece tanto o qualificativo de revolucionária como a educação.

d) O ponto de vista histórico.

Historicamente é possível constatar que a educação, como os demais elementos componentes de determinada sociedade, é objeto de disputa entre as forças que se digladiam na história buscando assumir o controle da sociedade em seu conjunto. Isto pode ser visto, por exemplo, no processo de desenvolvimento da revolução burguesa quando a burguesia se empenhou em arrancar as universidades do controle da Igreja e da Nobreza ao mesmo tempo em que ia organizando escolas em consonância com as novas necessidades e interesses, culminando numa espécie de Internacional Cultural Burguesa, o Iluminismo, que desempenhou papel importante na eclosão e na vitória da revolução burguesa, cuja manifestação mais conspícua foi a Revolução Francesa.

A partir daí a educação continuou sendo objeto de disputa quando, no âmbito da sociedade burguesa, se defrontam os interesses da burguesia com aqueles dos trabalhadores. Eis porque a educação ocupa lugar importante nos movimentos socialistas, desde os utópicos e anarquistas, passando pelo Manifesto do Partido Comunista, pela experiência da Comuna de Paris, pelos programas dos partidos operários, pelos líderes políticos e intelectuais e pelas experiências de implantação do socialismo em diversos países ao longo do século XX.

Considerando, então, o uso da expressão “pedagogia revolucionária” no contexto do livro *Escola e democracia* cabe perguntar:

Em que sentido se pode falar numa “pedagogia revolucionária”?



Tendo em vista que a revolução é um processo que busca resolver a contradição entre forças produtivas e relações de produção, o que implica o amadurecimento de condições tanto objetivas como subjetivas, constatamos que a educação participa desse processo atuando no aspecto do preenchimento das condições subjetivas. A esse respeito cabe levar em conta a citação de Sánchez Vázquez que reproduzi às p. 58-59 da última edição de “Escola e democracia”:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 206-207)..

Segue-se, pois, que uma pedagogia revolucionária, ou seja, uma pedagogia explicitamente voltada para o processo de transformação da sociedade situa a educação na luta pela hegemonia, entendimento que eu já havia antecipado no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, cuja primeira edição é de 1980:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1977, p. 31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2013, p.3).

O leitor de “Escola e democracia” terá notado que, quando me referi às teorias não-críticas, após expor brevemente o conteúdo de cada uma, procurei mostrar a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica veiculada pela teoria. Já em relação às teorias crítico-reprodutivas isso não foi feito. Na verdade, essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não



poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais. Note-se, pois, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Assim, as teorias que chamei de crítico-reprodutivistas são teorias da educação, mas não são pedagogias.

No que se refere à pergunta sobre se é possível uma pedagogia revolucionária, o problema permanece em aberto, como assinali no último tópico do primeiro capítulo do livro “Escola e democracia” (p. 25 na ed. de 2021). E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dos dominados? Da perspectiva do atual momento histórico a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do capitalismo, isto é, capaz de contribuir para a revolução socialista?

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

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que vem se desenvolvendo um promissor esforço coletivo de elaboração teórica. Um primeiro esboço dessa teoria se encontra no terceiro



capítulo do livro *Escola e democracia*. No referido capítulo tal teoria ainda foi referida como “pedagogia revolucionária”. No entanto, como essa expressão resulta um tanto ambígua, pois, via de regra, cada teoria que se propõe como inovadora tende a postular o epíteto de revolucionária, procurei uma denominação que estivesse a salvo de possíveis interpretações ambíguas ou equivocadas cunhando, em 1984, a denominação “pedagogia histórico-crítica”.

#### **4 A CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICA DO LIVRO *ESCOLA E DEMOCRACIA***

Podemos, então, considerar que a principal contribuição histórica do livro *Escola e democracia* foi abrir caminho para o desenvolvimento de uma teoria da educação crítica não-reprodutivista. Com efeito, a principal limitação das teorias da educação crítico-reprodutivistas é a prevalência da sincronia em detrimento da diacronia; ou seja, dá precedência à conformação estrutural sobre a gênese histórica. Com a denominação “pedagogia histórico-crítica” me propus a indicar que sua referência epistemológica é o materialismo histórico. Aliás, observo que algo semelhante ocorreu com a corrente psicológica formulada na União Soviética pela assim chamada “Escola de Vigotski” que, em lugar de se denominar “psicologia dialética” ou “psicologia marxista” ou ainda “psicologia revolucionária” optou-se pela denominação “psicologia histórico-cultural”.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. São essas as considerações que retomei a partir do tópico “Para uma teoria crítica da educação” estampadas no final do primeiro capítulo de *Escola e democracia* às páginas 24 a 26 da 44ª ed. de 2021, desenvolvidas depois no capítulo terceiro “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, p. 47-64, cuja sistematização adquiriu novas determinações no primeiro capítulo do livro “*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*” denominado “Sobre a natureza e especificidade da educação”, p. 11-20 da 12ª ed. lançada também em 2021.

Considerando a polêmica que abri contra a Escola Nova emergiu uma interpretação de que o livro *Escola e democracia* se posicionou como uma espécie de anti-Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um anti-Manifesto de 1932.



No entanto, como já afirmei e reiterarei várias vezes, este não é um livro contra o movimento da Escola Nova. Se for lido como manifesto tratar-se-á, no caso, do manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. Sim. Este livro pode ser considerado o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica. Lido como manifesto, eis sua estrutura:

- O **primeiro capítulo** apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.

- O **capítulo segundo** é o momento da denúncia. Pela via da polêmica, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo que se abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora. Por isso afirmei no texto do Colóquio que o que estava em causa na virada da década de 1970 para a de 1980 era tornar o grupo social dos professores autônomo em relação a um ideário que ele havia acolhido sem crítica e sem “benefício de inventário”. Não estava em jogo desvelar uma suposta “verdadeira história dos pioneiros da Educação Nova” nem a “fixação de uma outra memória”. O contexto do discurso era, pois, a polêmica e não a historiografia.

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

## 5 NOVOS DESAFIOS

Desde a publicação do livro *Escola e democracia*, ponto de partida do lançamento da pedagogia histórico-crítica, a construção dessa nova teoria vem enfrentando diversos desafios que apontei em diferentes oportunidades. Agora, passados quarenta anos, pede-se que sejam apontados os novos desafios que se nos apresentam.

Em grandes linhas podemos considerar que os novos desafios decorrem da crise de caráter estrutural em que se encontra a forma social vigente caracterizada pelo domínio do capital. Tendo se estendido por toda a Terra o capitalismo não tem mais para onde se expandir e passa a obter uma sobrevivência por meio da “produção destrutiva”. Isso porque aquilo que é destruído pode ser reconstruído a partir das relações sociais de produção dominantes, baseadas na propriedade privada. Mas já não é mais possível desenvolver novas forças produtivas porque as relações sociais privadas, que até meados



do século XX impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da crise dos anos de 1970, que determinou a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo, passaram a frear o avanço das forças produtivas gerando esses fenômenos a que estamos assistindo de desastres ambientais, acidentes de trânsito, guerras localizadas e, mais recentemente, as manifestações acompanhadas da queima de veículos e outras formas destrutivas nomeadas pela imprensa como vandalismo assim como pelas ações do crime organizado tanto a partir das prisões como nas áreas de controle do tráfico de drogas. Aliás, os dois setores que movimentam as maiores somas de capitais nos dias de hoje são o comércio de armamentos e o comércio de drogas ilícitas.

Mas além desses eventos extrínsecos ao processo produtivo que alimentam a reprodução capitalista, o próprio modo de produzir incorporou intrinsecamente a forma destrutiva ao reger-se pela obsolescência programada mediante a qual os bens são produzidos para durar pouco exigindo em tempos cada vez mais curtos a necessidade de sua substituição. Isso ocorre com todos os produtos sendo mais evidente nos equipamentos eletrônicos que utilizam como matéria prima o plástico cujos artefatos obsoletos inundam o planeta danificando o meio ambiente.

Nesse contexto emerge uma extrema direita raivosa que busca disseminar o ódio por meio das redes digitais. E as potências imperialistas lançam mão dos recursos mais abjetos para manter seu domínio que tende cada vez mais a ser contestado pelas massas esfarrapadas e oprimidas. Assim é que a maior potência de nossa época, os Estados Unidos se converteram, nesta era de declínio de sua condição de império global, num verdadeiro “Estado bandido” com ações que beiram a pirataria não apenas naval, mas também aérea e terrestre. É assim que vêm intervindo nos demais países provocando destruição como ocorreu com o Iraque de Saddam Hussein, com a Líbia de Muammar al-Gaddafi e em tantos outros casos como mais recentemente se evidenciou com a chamada “guerra híbrida”.

Essa condição dos Estados Unidos como um “Estado bandido” também se manifestou na pandemia como evidenciou Jean Ziegler em seu livro *O capitalismo explicado às crianças* que, no posfácio denominado “O capitalismo mata!”, datado de junho de 2020, denuncia que no início de 2020, Trump desenterrou uma lei da Segunda Guerra Mundial, a “Lei de proteção da Defesa” que permitia confiscar qualquer carregamento em nome da segurança nacional, tendo feito amplo uso dessa lei no decorrer da pandemia. E dá um exemplo: emissários do governo da Bahia compraram, no início de março de 2020, 600 aparelhos de respiração artificial de uma empresa chinesa.



E, como o avião que transportava os aparelhos efetuou uma escala técnica em Miami, o governo americano confiscou a carga. E Ziegler conclui que, apesar de recomendações da OMS, “o desvio de carga, o rompimento de contratos, as fraudes, as ameaças e as chantagens continuam ao bel-prazer”. E o autor prossegue relatando, também, que o Brasil, pagando adiantado, fez uma encomenda da China de 200 milhões de máscaras que aguardavam no aeroporto chinês para serem embarcadas. Mas, nesse ínterim, surgiram 23 aviões de carga americanos, cujos emissários negociaram o desvio da carga por um preço muitíssimo superior. Diante do lucro muito maior o empresário chinês rompeu o contrato com o Brasil e os 200 milhões de máscaras foram embarcados para os Estados Unidos (ZIEGLER, 2021, p. 132-133).

E, entre os casos atualmente em curso sobressaem a Ucrânia e o conflito entre Israel e Palestina. A Ucrânia historicamente pertencia ao império russo. E, após a revolução de 1917 que resultou na criação da União Soviética, a Ucrânia foi transformada numa das repúblicas integrantes da URSS, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. E, com a dissolução da União Soviética, cuja declaração reconheceu a independência das antigas repúblicas soviéticas e criou a Comunidade de Estados Independentes, a Ucrânia manteve essa condição continuando com estreitas afinidades com a Rússia tendo, inclusive, em seu território comunidades originárias da Rússia, cuja língua era o russo. Extinta a União Soviética, foi extinto também o Pacto de Varsóvia, uma aliança militar criada para se contrapor à OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), aliança militar criada na Europa sob a liderança dos Estados Unidos no contexto da chamada “Guerra Fria”, como foi chamado o confronto entre o Ocidente liderado pelos Estados Unidos e a União Soviética liderada pela Rússia. No entanto, a OTAN não foi extinta e, ao contrário, foi se expandindo e incluindo mais países na dita aliança. Embora houvesse certo acordo da não expansão para o Leste, essa expansão ocorreu abarcando vários países que antes integravam a União Soviética. E, em 2014, os Estados Unidos promoveram a tal da guerra híbrida na Ucrânia levando à deposição do presidente eleito, **Viktor Yanukovich** que mantinha boas relações com a Rússia e instalando um governo interino sucedido por novas eleições que conduziram à presidência **Petro Poroshenko**, de orientação pró-ocidental, apoiado por grupos anticomunistas de direita, centro-direita e extrema-direita, configurando um clima hostil que foi promovendo, inclusive com ações de grupos armados de orientação neonazista atacando as comunidades de língua russa, além da ameaça da adesão da Ucrânia à OTAN. Sendo isso inaceitável, a Rússia abriu uma negociação da qual resultou o acordo de que não haveria essa expansão da OTAN



junto à fronteira russa. No entanto, esse acordo não foi cumprido, o que acabou por detonar a guerra atual que, pelo teatro de operações, se mostra como sendo entre a Rússia e a Ucrânia, mas, de fato, é uma guerra entre Estados Unidos que, contra a Rússia, utiliza a Ucrânia como preposta ou, para usar uma expressão corrente na linguagem popular, utiliza a Ucrânia como bucha de canhão. Tanto assim que os Estados Unidos se opõem a qualquer tentativa de negociação e, em lugar disso, continuam destinando bilhões de dólares e induzindo a União Europeia a fazer o mesmo para armar a Ucrânia levando-a a persistir no esforço bélico que está destruindo o país e impondo sofrimentos inauditos a seu povo. Eis como os Estados Unidos se acreditam no direito de intervir em qualquer país, primeiro por meio do uso direto das forças militares e agora por meio de guerras híbridas, além de impor sanções econômicas ferindo a soberania dos demais países e espionando inclusive governos amigos como revelaram os documentos secretos divulgados pelo *Wikileaks*.

E agora escancaram-se as características de Estado bandido assumidas pelo Estado de Israel desde a sua instalação em 1948 perpetrando verdadeiro genocídio da população palestina com o apoio irrestrito do Estado-bandido mor, os Estados Unidos. Cabe observar, ainda, que a ONU não considera o Hamas um grupo terrorista. Em que pese o fato de que o ataque do Hamas a Israel em 7 de outubro possa ser considerado como um ato terrorista, o Hamas é um partido político que, diante da impossibilidade total de defender o povo palestino por vias políticas normais contra a opressão que vem sofrendo, organizou uma espécie de exército de guerrilha para se defender dos ataques de Israel. Por sua vez, o Estado de Israel procede como um verdadeiro Estado terrorista atacando sistematicamente a população civil na Faixa de Gaza. Seu objetivo declarado é eliminar a população palestina incorporando a si toda aquela região. Por isso é chamado também de um “Estado de Apartheid” que busca intencionalmente aniquilar o povo palestino diferentemente, portanto, do Estado de Apartheid da África do Sul que excluía os negros, mas não postulava o seu aniquilamento.

Vê-se, pois, que estamos vivendo um momento em que a disjuntiva enunciada por Rosa de Luxemburgo no início do século XX, “socialismo ou barbárie”, se traduz, hoje, na fórmula “Socialismo ou destruição do planeta” tendo em vista que a produção destrutiva própria desta fase terminal do capitalismo, à vista dos arsenais atômicos armazenados por diversos países e da devastação que assola o meio ambiente arriscam a destruir o único local do Universo no qual, segundo conhecemos, são possíveis diferentes formas de vida.



Passo, então, à guisa de conclusão, a considerar os desafios específicos da área de educação que devemos enfrentar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

## 6 CONCLUSÃO: DESAFIOS DO CAMPO EDUCATIVO

Nesse contexto de crise com características terminais do capitalismo e com o avanço da extrema direita fomentando ódio e espalhando “fake News” nas redes digitais um desafio importante a enfrentar consiste na necessidade de promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores e celulares pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Além desse aspecto ligado à “sociedade do conhecimento”, nome impróprio porque, de fato, se trata da “sociedade das informações” e não do conhecimento, vou apenas arrolar, sem a possibilidade de explicitação, uma série de pontos que também têm a ver com o modo pelo qual a PHC deve enfrentar o desafio referente à necessária transformação dos currículos escolares e que constituem ações a serem implementadas na área da educação, tais como:

- a) Revogação da autorização para que entidades privadas com fins lucrativos operem no campo da educação.



- b) Instituição de um verdadeiro sistema nacional de educação;
- c) Discussão, formulação e aprovação do novo Plano Nacional de Educação para substituir o atual, que vence no próximo ano e que se tornou letra morta não tendo nenhuma de suas metas atingida, pois foi deixado de lado nos governos de Temer e Bolsonaro;
- d) Criação de uma rede pública de formação de professores para a educação básica ancorada nas universidades públicas como antídoto à formação de baixo nível provida pelas escolas superiores privadas que atualmente formam (ou deformam) a quase totalidade dos professores da educação básica pública;
- e) Em articulação com a ideia anterior, que prevê uma formação mais qualificada dos professores, cabe instituir uma carreira do magistério da educação básica em regime de tempo integral numa única escola com metade do tempo destinada às aulas e a outra metade à preparação de aulas, acompanhamento dos estudantes com maiores dificuldades e participação nos colegiados de gestão da escola;
- f) Reexaminar e definir melhor o escopo do funcionamento das escolas em tempo integral colocando, como atividade principal do chamado contraturno, a orientação dos alunos em especial aqueles com mais dificuldade de aprendizagem;
- g) Reexaminar e definir o significado, a forma e o objetivo da introdução de novas tecnologias no funcionamento das escolas.

Mas o principal desafio se liga ao modo como a PHC deve procurar colaborar no preenchimento das condições indispensáveis para levar a efeito a revolução socialista. Nesse sentido tenho insistido ultimamente na necessidade de uma forte mobilização dos trabalhadores tendo em vista a criação de espaços autônomos de organização socioeconômica como germes da nova sociedade que queremos construir. Essa mobilização é necessária porque, além da superexploração própria do assalariamento, nas condições atuais sob a hegemonia do “neoliberalismo” a própria regulamentação do processo de trabalho é posta à margem buscando-se transformar o trabalhador em empresário de si próprio. Na medida em que o trabalhador se assume como empresário de si mesmo ele se liberta do trabalho assalariado, pois deixa formalmente de vender sua força de trabalho ao capitalista. E, nesse mesmo ato, ele liberta o capitalista da necessidade de comprar sua força de trabalho sem deixar, porém, de contar com essa



mesma força que passa a ser obtida numa relação de troca com outro suposto "empresário", livrando-se da pecha de explorador da força de trabalho.

De fato, ao transformar-se em empresário de si próprio o trabalhador passa a operar com vantagens ainda maiores para o capitalista, o que nos permite compreender porque são os capitalistas que acenam com essa possibilidade e vêm induzindo os trabalhadores a se transformarem em empresários de si mesmos. E isso configura uma situação que ocorre para cada trabalhador individualmente considerado, pressupondo a condição de seu auto isolamento, vale dizer, sua desvinculação da classe trabalhadora e de suas entidades representativas. No entanto, se os trabalhadores passarem a assumir o empresariamento de forma coletiva como estratégia para abolir o trabalho assalariado, poderíamos inverter a situação colocando transitoriamente os capitalistas na dependência dos trabalhadores, pois sem eles o capital não terá mais-valia para incorporar chegando, no limite, à superação do capitalismo e dos capitalistas. Estaria sendo reeditada, obviamente em condições totalmente novas, o processo da ascensão da burguesia que se tornou classe economicamente dominante antes de se tornar politicamente dominante, o que levou reis e senhores feudais à dependência da burguesia, antes de se consumir a revolução burguesa. Por esse caminho seria resolvido o problema da constituição da base econômica para dar sustentação à revolução proletária.

É, portanto, fundamental que as ações dos trabalhadores se constituam em experiências da nova forma de sociedade. Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista e também porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta dos trabalhadores dispondo-os a novas iniciativas. Temos um exemplo vivo desse processo com as ações do MST que, por sinal surgiu no mesmo momento em os textos que compõem o livro *Escola e democracia* foram gestados dando origem, igualmente à Pedagogia Histórico-Crítica. A forma resoluta com que os militantes do MST arregimentam rapidamente grande número de famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem gérmenes da sociedade socialista e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas. Mas além do meio rural, isso deve ser feito também no meio urbano com as atividades industriais, comerciais e financeiras, como já está ocorrendo com o ingresso do MST no mercado financeiro; com os armazéns do campo do MST em várias cidades do país; e com a iniciativa das organizações sindicais que criaram a *IndustriALL Brasil* visando, pela ação autônoma dos trabalhadores, reverter a desindustrialização. Entre parêntesis observo que o MST é talvez o único movimento dos trabalhadores que assumiu inteiramente o lema inscrito no



final do “Manifesto do Partido Comunista”: Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos!”. Com efeito ele mantém relações frequentes com movimentos de trabalhadores de todo o mundo, além de ter criado a Escola Nacional Florestan Fernandes na qual organiza cursos destinados à formação de lideranças de movimentos de trabalhadores de todo o mundo, inclusive dos próprios Estados Unidos. É preciso, enfim, capitalizar tais iniciativas conferindo-lhes um caráter orgânico na direção da transformação revolucionária da sociedade. Eis aí um grande desafio que se coloca para nós enquanto integrantes do movimento coletivo de construção e implementação da pedagogia histórico-crítica.

## REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. *Letteratura e vita nazionale*. Roma, Riuniti, 1977.

GRUBER, Frederick C. (Coord.). *Antropologia e educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963. LIMA, Lauro de Oliveira. *Educar para a comunidade*. Petrópolis, Vozes, 1969.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo, *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 19ª ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, 44ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 12ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021b.

WALLACE, Anthony F. C. “As escolas nas sociedades revolucionárias e conservadoras”. In: GRUBER, Frederick C. (Coord.). *Antropologia e educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963, p. 23-47.

ZIEGLER, Jean. *O capitalismo explicado às crianças*. São Paulo, Cortez, 2021.

