

# A “CRISE DA EDUCAÇÃO” EM TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO: A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA COMPREENDER O PRESENTE

THE “CRISIS OF EDUCATION” IN TIMES OF NEOCONSERVATISM: THE CONTRIBUTION OF THE HISTORY OF TO UNDERSTANDING THE PRESENT

Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro<sup>1</sup>

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*

## Resumo

Busca-se refletir sobre a contribuição do conhecimento produzido em História da Educação para pensar o momento atual de desmonte da educação no país, em particular, a educação pública. Nesse sentido, discute-se o papel da educação como um campo de disputa entre várias propostas de sociedade, entre diferentes concepções do mundo, como um terreno onde os grupos sociais lutam pela hegemonia, pela conquista do consenso para seus diferentes projetos societários.

**Palavras-chave:** História da Educação; luta de hegemonia; educação

## Abstract

We seek to reflect on the contribution of knowledge produced in History of Education to think about the current moment of dismantling of education in the country, in particular, public education. In this sense, the role of education is discussed as a field of dispute between various proposals of society, between different conceptions of the world, as a terrain where social groups fight for hegemony, for achieving consensus for their different societal projects.

**Keywords:** History of Education; hegemony struggle; education

## Introdução

**A**s tendências autoritárias têm sido uma constante na História do Brasil. Atualmente, desde o golpe jurídico-parlamentar de 2016 e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, abre-se caminho para um novo regime ditatorial no país, depois das experiências do Estado Novo (1937-1945) e da Ditadura Militar (1964-1985). As forças comprometidas com

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de História da Educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ – *campus* Duque de Caxias) e Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras (RJ). Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

tal regime de exceção, a serviço dos interesses do capital financeiro internacionalizado e em aliança com o que vem sendo chamado de “ultrarreacionarismo”, buscam uma saída anti-povo para a grave crise que afeta o Brasil nos últimos anos. As medidas apontadas como saída para a crise são voltadas para restringir os direitos trabalhistas e previdenciários dos setores populares. E articuladas a elas, vem a necessidade de reduzir a educação a um insumo econômico – e, conseqüentemente, uma oportunidade de negócios – ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária, em conformidade com os interesses e as agendas do capital financeiro e do neoconservadorismo ascendente, respectivamente.

Em suma, as declarações, medidas e decretos do governo brasileiro apontam, claramente, para uma tentativa de enfraquecimento das instituições, de frear a democratização da sociedade brasileira e de desconstruir o que se avançou daquilo projetado na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, os desmontes e cortes na educação pública impactam em perda da soberania do país, favorecendo os interesses do capital financeiro internacionalizado e, antes de tudo, aos setores ligados ao imperialismo estadunidense. Assim como o ataque desenfreado ao pensamento crítico e ao direito à educação – entendido em um sentido geral e por consequência, como o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, dos saberes e conhecimentos historicamente acumulados – pavimenta o caminho para o avanço de pensamentos anticientíficos e de uma educação subserviente aos ditames dos donos do poder.

A situação é muito grave. Uma vez que o rumo do desenvolvimento histórico jamais está pré-traçado, tudo dependendo da correlação de forças em cada momento, pode-se alcançar vitórias, mas também colher derrotas. É preciso agir, deter a escalada da extrema-direita e avançar na criação de condições para que transformações profundas da sociedade sejam colocadas na ordem do dia, para que uma sociedade mais justa e mais igualitária possa ser conquistada.

Nos dias de hoje, a luta ideológica está posta na ordem do dia, sendo uma das principais formas da luta de classes, que não deixará de existir enquanto perdurarem o capitalismo e a exploração do homem pelo homem. Contudo, a violência, ou coerção, estará sempre presente, quando necessária na manutenção do poder. As classes dominantes buscam a hegemonia através do consenso. Mas, quando necessário, apelam para a coerção.

Conhecer a história do país, incentivar o debate em torno do papel da “história oficial” – aquela que é produzida pelos intelectuais comprometidos com os interesses dos grupos

sociais dominantes – e de uma outra história, comprometida com os interesses e os anseios dos explorados e oprimidos, ter ciência dos desafios da educação brasileira ao longo do processo de construção e consolidação do Brasil como nação, compreender o lugar da educação nos projetos político-sociais são combustíveis para a batalha das ideias na construção de alternativas às ideias dominantes, visto que, como disse Karl Marx, são sempre as ideias das classes dominantes. Quer dizer, as classes dominantes continuam sendo as proprietárias dos meios materiais de produção, em escala nacional e internacional.

A elaboração da “história oficial” adquire uma importância crescente nas sociedades contemporâneas, uma vez que trata de proclamar e difundir as vitórias e os sucessos alcançados pelos donos do poder (as classes dominantes), de hoje e do passado, nos permanentes conflitos sociais presentes na história mundial e nas histórias nacionais. Em relação aos ideais e às lutas dos setores, que não obtiveram êxito em seus propósitos revolucionários e transformadores e, muitas vezes, sofreram duras derrotas, a lógica da “história oficial” é aquela do esquecimento, silenciamento, deturpação e ataque. Em nossas sociedades contemporâneas, são os intelectuais orgânicos, comprometidos com a burguesia que cumprem a função de produzir tal “história oficial”, consagrando inúmeras deformações históricas, inúmeras inverdades históricas e silenciados numerosos acontecimentos que não são do interesse dos setores dominantes que sejam do conhecimento da grande maioria das pessoas e, em particular, das novas gerações.

### **“Para que a História da Educação?”**

Na apresentação da série de livros *Histórias e memórias da educação no Brasil*, António Nóvoa (2005, p. 10-11) ensaia quatro respostas à pergunta acima. A saber:

- Para cultivar um saudável ceticismo, no sentido de “uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado”.
- Para compreender a lógica das identidades múltiplas, “através da qual se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades. [...] À história cumpre elucidar este processo e, por esta via, ajudar as pessoas (e as comunidades) a darem um sentido ao seu trabalho educativo”.

- Para pensar os indivíduos como produtores de história, entendendo que “a reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para ‘descrever o passado’, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências”.
- Para explicar que não há mudança sem história, compreendendo que “as políticas conservadoras revestem-se de vernizes ‘tradicionais’ ou ‘inovadores’”, dependendo o seu sucesso “de um aniquilamento da história, por excesso ou por defeito”, respectivamente, “pela referência nostálgica ao passado, à mistificação dos valores de outrora” e “pelo anúncio repetido até a exaustão, de um futuro transformado em prospectiva e em tecnologia”. Sendo “importante denunciar a vã ilusão da mudança, imaginada a partir de um não lugar sem raízes e sem história”.

Não se pode pensar a História da Educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Trata-se de uma área que se ocupa de abordar temáticas relacionadas a aspectos dos processos educativos criados nas diferentes sociedades existentes ao longo do tempo. Busca-se realizar análises que consideram o contexto histórico e suas contingências para a problematização e compreensão dos processos educativos pesquisados. Contudo, são análises que apresentam uma variedade de abordagens historiográficas ao longo do desenvolvimento da História da Educação como disciplina e campo de pesquisa. Isto é, essas análises são norteadas por diferentes perspectivas e concepções históricas, que reflete um posicionamento diante do mundo e daquela realidade que está sendo descrita nos estudos históricos. Não existe História neutra ou História que seja uma mera reprodução dos fatos ocorridos em determinado momento histórico. Enquanto uma construção, a História pode ter maior ou menor compromisso com a evidência, mas na qual existe sempre uma carga indiscutível de subjetividade. De acordo com a historiadora Anita Prestes, isso significa afirmar que:

Numa sociedade atravessada, e movida, por conflitos sociais, ou seja, numa sociedade onde há explorados e exploradores, onde há classes antagônicas, a História Oficial é sempre uma construção que reflete os interesses dos grupos sociais dominantes. Em outras palavras, é uma construção das classes sociais que detém o poder e os meios de comunicação. E isso é verdade, mesmo quando tal situação está mascarada, não explicitada, quando não é evidente (PRESTES, 2010, p. 92).

A autora prossegue fazendo as seguintes considerações:

Por isso mesmo, o historiador, aquele que se propõe a compreender e explicar os fenômenos que têm lugar nas sociedades humanas, precisa ser um questionador, uma vez que ele, sendo um personagem do seu tempo, inserido em determinada sociedade de uma determinada época, não é nem pode ser neutro. No máximo, conseguirá manter uma neutralidade aparente. Qual deve ser, pois, a postura do historiador diante da História Oficial - aquela elaboração histórica que convém aos grupos dominantes na sociedade e que se encontra consagrada e difundida principalmente nos livros escolares e na mídia? Tanto o historiador quanto o professor de História, no mundo de hoje, e, em particular no Brasil, diante de cada versão ou construção concreta apresentada pela História Oficial, tem que se posicionar, tem que se definir ideológica e politicamente. E se não o fizer conscientemente, estará na prática aceitando de maneira acrítica os postulados dessa História Oficial, que nos é imposta pelos donos do poder. A partir de quais postulados teóricos será possível alcançar tal posicionamento ideológico e político? A diversidade de opções é enorme, desde o liberalismo clássico até as concepções de cunho autoritário ou fascista [...]. (*Idem*).

Nesse sentido, “posto que não há leituras inocentes, comecemos por confessar de que leituras somos culpados”, conforme ressalta Louis Althusser (apud GRÜNER, 2007, p. 101).

A produção do conhecimento científico-social, “desde a formulação das hipóteses à condução teórica, passando pela observação, seleção e estudo dos fatos”, conforme salienta Michel Löwy, “é atravessado, impregnado, ‘colorido’ por valores, opções ideológicas (ou utópicas) e visões sociais de mundo” (LÖWY, 2003, p. 203). As contradições do mundo social impregnam não só as práticas intelectuais, mas também as concepções e as palavras com que as nomeamos. Como salienta Nildo Viana, “a emergência, o desenvolvimento e a abordagem de determinados termos (científicos, filosóficos, teóricos, etc.) são produtos sociais e envolvidos nas lutas sociais, bem como as opções que os indivíduos assumem no uso ou determinado tipo de uso destes termos” (VIANA, 2008, p. 7).

A História é uma construção fundada em concepções teóricas e critérios metodológicos que devem ser, de alguma forma, explicitados pelo historiador. Apesar da produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas estar ligada à visão social de mundo de uma classe social e de uma carga indiscutível de subjetividade, é possível um conhecimento objetivo da realidade (LÖWY, 1989, p. 9-34; PRESTES, 2010). O compromisso dos historiadores com a evidência dos fatos está relacionado com a preocupação metodológica de distinguir entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são, enfatizando o real como seu objeto de investigação (HOBSBAWM, 1998, p. 8-9). Nós, historiadores, afirma Nathan

Wachtel, “tratamos de uma realidade que existiu; não é ficção, de maneira nenhuma” (WACHTEL, 2012, p. 51).

Sem negar as novas possibilidades abertas pelo estudo das representações, proposto pela Nova História Cultural, o presente texto parte do entendimento de que o marxismo – materialismo histórico ou filosofia da práxis – é o que melhor consegue responder aos grandes problemas enfrentados pela humanidade, que melhor consegue explicar racionalmente o funcionamento das sociedades humanas, principalmente na época atual. Nos seus contornos atuais, muitas das pesquisas na área de História da Educação, fortemente influenciadas pela História Cultural, correm e caem na “tirania do cultural”. Ao tentar-se escapar do “primado quase tirânico do social”, segundo R. Chartier (VAINFAS, 1997, p. 153), incorrer-se numa absolutização de sinal contrário. O historiador Ciro Flamarion Cardoso ressalta que: “O problema surge é quando se pretende suplantar, com o emprego de alguma noção de cultura (hoje em dia, quase sempre aquela de Clifford Geertz, ou alguma outra própria do perspectivismo hermenêutico), a de sociedade, formação social ou estrutura social” (CARDOSO, 2005, p. 278; grifo do autor).

É preocupante sobremaneira a produção historiográfica em que são absolutizados sejam as representações sejam outros aspectos culturais dos fenômenos estudados, deixando-se de lado os demais aspectos tão ou mais importantes. Chega-se, ou pode-se chegar, a uma caricatura das comunidades humanas pesquisadas, cujo funcionamento seria explicado exclusivamente a partir de um viés culturalista, perdendo-se, assim, a visão de conjunto da sociedade e de suas diferentes instâncias. Desta maneira, corre-se o risco de desconsiderar que “a história é um conjunto dentro do qual existem interconexões contínuas”, conforme nos reitera o historiador Pierre Vilar (VILAR, 1998, p. 285), ou seja, desconsiderar a busca de uma visão globalizante das sociedades humanas.<sup>2</sup>

Quanto à micro-história, tendência que tem exercido significativa influência sobre os historiadores da educação, da maneira como foi enfocada, por exemplo, por Giovanni Levi, em artigo incluído na coletânea *A Escrita da História*, organizada por Peter Burke (LEVI, 1992), é perfeitamente aceitável para quem mantém a preocupação com as articulações entre a escala micro e o conjunto social. Afirma Giovanni Levi: “A questão é (...) como definir as margens – por mais estreitas que possam ser – da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam” (*idem*, p. 135).

---

<sup>2</sup> Trata-se, entretanto, de uma totalidade hierarquizada, que não deve ser confundida – como querem alguns – com um simples inventário dos acontecimentos do passado, algo impossível e absurdo de ser realizado. Uma totalidade que englobe os aspectos substantivos e essenciais da realidade social pesquisada, contribuindo para que esta possa ser racionalmente explicada.

Semelhante postura metodológica choca-se, contudo, com aquela adotada em alguns trabalhos, que acabam incorrendo na absolutização do particular, desligado de suas interconexões com o geral, dando origem a uma “história em migalhas”, expressão já consagrada na historiografia.

Não obstante os problemas teóricos e metodológicos de alguns estudos em História da Educação no Brasil, a produção da área tem contribuído em possibilitar uma melhor compreensão de outros tempos e do presente, procurando combater o esquecimento e problematizar as visibilidades já produzidas acerca das experiências educativas ao longo da história do Brasil, desde a colônia até momentos históricos mais recentes. Pensar projetos para a sociedade brasileira e suas relações com as forças, formas e sujeitos envolvidos com a educação do povo.

Na perspectiva marxista aqui assumida, não há como analisar as experiências no campo educacional sem considerar que “se o fato educativo é um politikum e um social”, por conseguinte, conforme é ressaltado por Mario Manacorda, “toda situação política e social determina sensivelmente a educação” e, portanto, “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (MANACORDA, 2010, p. 432). Faz-se necessário levar em conta “como as ideias, as normas, as leis, os valores, as medidas de lei e as ações que constituem o universo dos fatos econômicos, políticos e sociais concretizam-se no mundo dos fenômenos da educação” (CIAVATTA, 2009, p. 405).

A educação está irremediavelmente associada ao projeto político-social de uma classe, ou seja, à maneira pela qual se organizam, formulam e expressam as vontades socialmente organizadas. Trata-se de um espaço de luta hegemônica e contra-hegemônica nas sociedades de classes.

Numa sociedade socialmente tão lacerada [...], na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido [...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. [...] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai-se desde as reformistas até as revolucionárias..., desde as que visam a uma emancipação como integração (na sociedade burguesa) das classes populares [...] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários (CAMBI, 1999, p. 408-409).

Com a advento da Modernidade, a partir do século XV, a educação torna-se um campo de disputa entre várias propostas de sociedade, entre diferentes concepções do mundo, como um terreno onde os grupos sociais lutam pela hegemonia, pela conquista do consenso para seus diferentes projetos societários. “Liberdade-libertação e governo-conformação marcam sua identidade mais profunda. A educação moderna vive exemplar e constantemente esse duplo impulso, problematizando-se em torno dele” (*idem*, p. 216). Nesse sentido, “a educação escolar ocupa um lugar estratégico no cenário moderno ao integrar parte dos projetos de Estado-nação, orientados segundo a noção da ordem e do progresso sociais” (VALLE, 2014, p. 17).

Entre a conformação e a emancipação, a educação torna-se um importante campo de disputas de projetos de poder, sejam as práticas educativas que ocorrem dentro da escola ou fora dela. São vários espaços e instituições onde ela ocorre. Assim como a escola, a cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais, a família e as igrejas têm um grande poder de inserir pessoas em mundos culturais específicos, funcionando como aparelhos hegemônicos, aparentemente “privados”, de controle social. Contudo, “o centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado” (CAMBI, 1999, p. 201).

A luta de classes atinge de diferentes formas diversos aspectos da vida social, inclusive o setor da educação. Ele se apresenta como importante na configuração das formas de dominação ideológica das classes dominantes, sendo um alvo constante das forças conservadoras.

### **A educação na constituição do ser social**

A educação é uma atividade inerente à vida dos seres humanos. Desempenha um papel importante no processo de produção da existência humana. Diferentemente dos outros animais, os homens não se mantêm em um estágio de adaptação meramente passiva à realidade natural. O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, inclusive os próprios homens. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que transformam a natureza, os seres humanos têm também alterada sua própria natureza. Cria-se o mundo humano, o mundo da cultura, das realizações humanas.

O momento essencial da mudança da relação homem-natureza não é a fabricação de produtos, mas o papel da consciência na realização desse trabalho. Ora, pode-se



argumentar, muitos animais “trabalham”. Por exemplo, a abelha, o castor, a formiga e o joão-de-barro constroem suas habitações. Estudos recentes de etólogos (especialistas em comportamento animal) tem observado a existência de uma “tecnologia” símia (a utilização de pedras como “martelo” e o uso de galhos como “lança” para caçar ou como “vara” para pescar), em especial nos grandes macacos africanos e nos macacos-prego, há tempos com a fama de “chimpanzés das Américas”. No entanto, “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 2005, p. 211-212). É a atividade vital consciente que diferencia o homem imediatamente da atividade vital animal (*idem*, 2004, p. 84). Como escreve Marx, “o homem vive da natureza significa” que “a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer”, de modo “que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma”, porque “o homem é parte da natureza” (*idem*; grifos do autor). Considerado aqui em sua acepção geral, o trabalho é “atividade produtiva”, a determinação ontológica fundamental da “humanidade”, isto é, o modo realmente humano de existência. “A atividade produtiva é então a fonte da consciência” (MÉSZÁROS, 2006, p. 80). Pode-se afirmar, então, que o homem que trabalha é o animal tornado homem através do trabalho.

O processo de produção da existência humana, em primeiro lugar, implica a garantia da sua subsistência material. Entretanto, para produzir materialmente, para além das formas instintivas de trabalho, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação. Desse modo, o produto é um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2005, p. 212). Ou seja, toda atividade laborativa surge como resposta, ainda que nem sempre perfeita, para solucionar o carecimento que a provoca. Eis porque Marx considera que a sociedade se constitui a partir de condições materiais de produção e da divisão social do trabalho, que as mudanças históricas são determinadas pelas modificações naquelas condições materiais e naquela divisão do trabalho, e que a consciência humana é determinada a pensar as ideias que pensa por causa das condições materiais instituídas pela sociedade. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (*idem*, 2008b).

A educação tem aqui um papel fundamental. Uma vez que a “natureza humana” não é dada ao homem, mas deve ser produzida pelos próprios homens, eles precisam aprender a produzir a sua própria existência. O processo histórico de formação (*Bildung*) do homem representa em si um processo educativo. A educação “é, ao mesmo tempo, uma

exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12). Nesse sentido, o trabalho educativo “é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (*idem*, p. 7). Como indica Mészáros (2006, p. 172), a educação – não em um limitado sentido institucional – “abarca todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais”. Portanto, a educação é um momento essencial da vida humana, presente em toda atividade humana, articulada a toda práxis, como o próprio processo de constituição do ser social. A existência humana é um constante aprendizado. Não é forçoso afirmar, com base na percepção paracelsiana sobre a educação, que a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato até a morte; ninguém passa nenhum instante sem nada aprender (SOUSA JR, 2010, p. 21, nota 8).<sup>3</sup>

A educação existe (e sempre existiu) em todas as sociedades. Cada época a define e encara de um modo diverso. “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263). Como qualquer outro aspecto do mundo humano, a educação é uma dimensão que se transforma historicamente, articulada às transformações do modo como os homens produzem a sua existência, vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de constituição da sociabilidade humana.

Da antiguidade aos dias atuais, estão séculos de reflexões sobre a educação. Não somente intelectuais diretamente ligados ao campo da pedagogia, mas também sociólogos, filósofos e tantos outros influenciam em questões fundamentais do debate educacional: O que é educação? Quem educa? Quem é educado? Por que se educa? Desde quando e até quando se educa? Onde se educa? Que vínculos devem existir entre educação e sociedade? Que valor tem o contexto cultural na educação? Viu-se aparecer, ao longo desses anos, uma rica elaboração teórica acerca da problemática da educação, abrangendo uma pluralidade de contextos, com uma variedade ainda maior de significados e conotações ideológicas. A diversidade de postulados teóricos é enorme, um quadro abrangente de afiliações filosóficas: idealismo, naturalismo, existencialismo, empirismo, humanismo, evolucionismo, positivismo, liberalismo, marxismo.

---

<sup>3</sup> O texto literal de Paracelso, pensador do século XVI, é o seguinte: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato até quase a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (apud Mészáros, 2006, p. 267)

Não obstante as imagens distintas e ecos e ressonâncias específicos nos diferentes interlocutores, segundo a acepção e/ou o uso que a ideia de educação tenha para cada um, é impossível perceber o sistema educacional<sup>4</sup> de uma sociedade sem expressa referência histórica ao seu modo de produção – conjunto das relações de produção historicamente determinadas em que se configura a estrutura econômica da sociedade. Em termos gerais, o modo de produção da vida material dos homens condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual, não desprezando, evidentemente, o papel da subjetividade na história humana, isto é, do acidente, da casualidade e das opções pessoais nos acontecimentos históricos, como assinalou Marx em diversas ocasiões. Segundo István Mészáros:

As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “próprios fins” não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. [...] Além da reprodução [...] das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. [...] Os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões internas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade [...] como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264; grifos do autor).

Assim, os indivíduos contribuem para a manutenção de uma concepção de mundo e de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo (*idem*, p. 264). Partindo do exposto, educação é “o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (PINTO, 2010, p. 31-32).

Como aponta Aníbal Ponce, nas antigas sociedades sem classes sociais, a educação deriva da estrutura homogênea do ambiente social e identifica-se com os interesses comuns do grupo e se realiza igualmente em todos os seus membros (PONCE, 2007, p. 21). Desse modo, segundo o autor, trata-se de um processo educativo espontâneo e integral. Espontâneo, na medida em que não há nenhuma instituição destinada a inculcá-los, e integral no sentido que cada membro incorpora mais ou menos

<sup>4</sup> Trata-se não apenas das instituições educacionais formais, mas do sistema global de “internalização” historicamente prevaiente. As instituições formais de educação são uma parte importante desse sistema, porém apenas uma parte. Muito do processo contínuo de aprendizagem dos seres humanos se situa fora dessas instituições. (Cf. MÉSZÁROS, 2008, p. 44, 52 e 53)

bem tudo o que é possível receber e elaborar naquelas sociedades (idem, p. 22). Com o aparecimento das sociedades divididas em classes sociais, a educação sofre uma partição: “a *desigualdade econômica entre os ‘organizadores’* – cada vez mais exploradores – e os *‘executores’* – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a *desigualdade das educações respectivas*” (idem, p. 26; grifos do autor). Ponce prossegue afirmando que:

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes tem ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela *natureza* das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se. (idem, p. 36)

Trata-se, como já citado anteriormente, “de uma “questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). A educação concebida segundo esse esquema conforma-se sob o signo da dominação, implicando uma assimetria nas relações sociais. Por esta razão, a estrutura econômica da sociedade, ou seja, a base real sobre a qual se eleva um edifício jurídico, político e cultural, “dita os fins gerais da educação, que determina se em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum” nas sociedades atravessadas, e movidas, por conflitos sociais, onde há explorados e exploradores, “ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender” (PINTO, 2010, p. 34).

No entanto, a relação entre a base econômica, princípio diretor do desenvolvimento histórico, e a educação, como fenômeno social de superestrutura, não pode ser considerada como um mero nexos causal, no qual o primeiro termo figura apenas como causa e o segundo aparece unicamente como efeito. “Num processo tão multiforme e estratificado como o é a evolução da sociedade, o processo total do desenvolvimento histórico-social só se concretiza em qualquer dos seus momentos como uma intrincada trama de interações” (LUKÁCS, 2010, p. 13). Em outras palavras, deve-se levar em conta a relativa autonomia do desenvolvimento dos campos particulares da atividade humana – neste caso, a educação –, mas sem cair na armadilha da absolutização do particular. Aliás, Paulo Freire aponta duas maneiras antidialéticas de entender a educação e que devem ser superadas:

De um lado, o otimismo ingênuo [de natureza idealista] que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de

outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais. (FREIRE, 2007a, p. 100).

Como nos mostra Aníbal Ponce, a educação só pode ser compreendida através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém. Ele coloca em evidência o princípio da dialética da relação entre consciência e a estrutura econômica, demonstrando que a educação não está separada da luta de classes. A luta pelo direito à educação e à cultura acompanha a luta pelos demais direitos (PONCE, 2007). Desde o surgimento da sociedade dividida em classes, o conhecimento é propriedade quase exclusiva das classes dominantes, dos intelectuais e setores da sociedade a serviço das classes dominantes. No entanto, observa-se ao longo do desenvolvimento histórico uma progressiva “popularização” do conhecimento. Se a educação é, inicialmente, negada quase que completamente às classes menos favorecidas, por que se dá esse processo de “popularização”?

As transformações econômicas por que passaram inevitavelmente todas as sociedades foram provocando modificações sensíveis no *status quo*, foram fazendo com que massas cada vez maiores de indivíduos tivessem acesso a uma educação conveniente. Todavia, é claro que essas transformações mencionadas não ocorreram sempre suavemente. Muito ao contrário. As mais das vezes, as classes desfavorecidas tiveram de lutar, e frequentemente de modo violento – Revolução Francesa e Revolução Soviética, os dois exemplos principais, a emancipação da burguesia e a libertação do proletariado – pelos seus direitos. (PEREIRA, José S. de Camargo. Prefácio da tradução brasileira. In: PONCE, 2007, p. 11)

Nesse sentido, é de suma importância o estudo das lutas mantidas pelas classes populares contra as classes dominantes, no sentido de conquistarem o direito de se educarem, de ter o conhecimento necessário para transformar e compreender criticamente a sociedade em que vivem. Por isso, é fundamental ter clareza da articulação entre a estrutura, impondo certos limites às ações dos sujeitos históricos, e a conjuntura, em que os homens reais se movimentam e operam, tomando iniciativas e lutando pela destruição, pela defesa ou pela conservação de determinadas estruturas econômico-sociais.

As análises históricas devem consistir em “saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional”, fazendo a devida “distinção entre ‘movimentos’ e fatos orgânicos e movimentos e fato de ‘conjuntura’” (GRAMSCI, 2002: p. 37). Preocupação esta para não incorrer no erro de “expor como imediatamente atuantes causas que, ao contrário, atuam mediatamente”, excedendo-se de “economicismo” ou de “doutrinarismo” pedante, superestimando as causas mecânicas; ou então, “afirmar que as causas imediatas são as

únicas causas eficientes”, tendo “ideologismo” em demasia, exaltando “o elemento voluntarista e individual” (*idem*).

A posição de Gramsci sobre a problemática da autonomia relativa das instâncias superestruturais, na qual a educação está incluída, pode ser identificada no trecho que se segue do livro de Giovanni Semeraro:

O homem, para Gramsci, é impensável fora da história das relações sociais e das transformações operadas na natureza em virtude do trabalho organizado socialmente. (...) Ainda que livre e criativo, portanto, o indivíduo vive dentro dum conjunto de relações sociais cuja totalidade forma o campo do “historicismo absoluto”. Se é na historicidade que se realiza a atividade humana, então, tanto as “condições materiais” como a atividade do “espírito” e da cultura não são outra coisa senão o resultado cristalizado de sujeitos concretos que operam no tempo e buscam superar as contradições com uma práxis consciente e transformadora. (...) A passagem da estrutura à superestrutura, da necessidade à liberdade, para Gramsci é o momento no qual o indivíduo se transforma em ser social, no qual se produz o sentido unitário da sociedade e se forma o “bloco histórico” que permite integrar dialeticamente as forças da esfera econômica com as expressões culturais e a participação política das massas excluídas. (SEMERARO, 2001: p. 154-156)

De forma sucinta, o educador Paulo Freire, em sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*, esclarece bem a questão da relação dialética entre subjetividade e objetividade. Embora longa, a citação expõe eloquentemente uma posição importante para pensar dialeticamente a educação:

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo.

Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2003, p. 37).

A educação é inerentemente contraditória, pois é um dos aspectos substantivos e essenciais do processo histórico da constituição do ser social, perpassada pela incessante dinâmica da realidade concreta que gera as contradições e os conflitos sociais. Na tese IV de seu escrito “Sobre o conceito de história” (1940), Walter Benjamin afirma que é a luta de classes “que um historiador escolado em Marx tem sempre diante dos olhos” (*apud* LÖWY, 2005, p. 58). Uma leitura dialética do que foi a educação até hoje permite descortinar o processo de presentificação da história, em que o devir da história foi esvaziado, uma vez que a classe dominante se apresenta como o fruto e o fim da história – procura-se neutralizar o perigo da história, ou seja, impedir a percepção da historicidade. Trata-se de uma luta ideológica, que é uma das formas da luta de classes, da luta pela hegemonia.

Segundo Marilena Chauí, “a operação ideológica passa por dois ocultamentos: o da divisão social e o do exercício do poder por uma classe social sobre outra” (CHAUI, 2007, p. 39). Esses ocultamentos são obtidos através de uma prática e de um discurso coercitivos, ainda que a coerção não esteja imediatamente visível, uma vez que transformado em consenso invisível e interiorizado. A prática e o discurso dominantes se revestem de generalidade e de universalidade, buscando “criar em todos os membros da sociedade o sentimento de que fazem parte dela da mesma maneira e, que a contradição não existe, ou melhor, a contradição deve aparecer como simples diversidade ou como diferentes maneiras, igualmente legítimas, de participação” na sociedade (*idem*, p. 51-52). Anula-se e se oculta a realidade das classes, visto que as “classes laboriosas” e as “classes dirigentes” são apresentadas “apenas como variantes do cidadão e da pessoa, contidas em germe na natureza humana” (*idem*, p. 52).

A luta ideológica não é somente “batalhas das idéias”, uma vez que estas ideias possuem uma “estrutura material”, articula-se em “aparelhos” estabelecidos para a formação do consenso – ou dito de outra maneira, voltados para manter, defender e desenvolver a frente ideológica de uma classe dominante. Tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública faz parte da estrutura ideológica: a imprensa, as bibliotecas, as escolas, associações de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas (LIGUORI, 2007, p. 90). Este conjunto de trincheiras e fortificações da classe dominante requer um complexo trabalho ideológico para gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, fazendo incutir a ideia de que não há nenhuma alternativa à gestão da sociedade, “seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos

devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Observa-se isso nos fundamentos ideológicos do pensamento medieval, postulando a unidade e organicidade do corpo social, cuja ordem natural do universo culmina na figura de Deus (Tomás de Aquino); assim como no pensamento burguês que se constrói a partir da premissa da harmonia de interesses que se compensam no âmbito do mercado e o Estado, cuja “mão invisível” (Adam Smith) é a expressão abstrata e transcendente do estado de coisas existentes. Ambos aspiram “eternizar” a sociedade defendida respectivamente por cada um e suas instituições. “O autoritarismo existe sempre e toda vez que as representações e normas, pelas quais os sujeitos sociais e políticos interpretam suas relações, sejam representações e normas vindas de um pólo ou de um lugar exterior à sociedade e situado acima dela” (CHAUI, 2007, p. 52).

Nos seus *Manuscritos econômico-filosóficos* e no texto *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, Karl Marx assume uma postura crítica sobre a ideia de naturalização da história, qual seja, o estranhamento do cotidiano como natural, tudo merece ser explicado, nada é natural. Marx adverte que a recorrência ao passado, prática comum na vivência das revoluções burguesas, se constitui numa artimanha política. Trata-se de obscurecer as vivências revolucionárias do presente.

[Quando os homens] “parecem ocupados a revolucionar-se, a si e às coisas, mesmo a criar algo de ainda não existente, é precisamente nessas épocas de crise revolucionária que esconjuram temerosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem e de combate, a sua roupagem, para, com esse disfarce de velhice venerável e essa linguagem emprestada, representar a nova cena da história universal” (Marx, 2008a, p. 207-208).

Com a derrocada do chamado “socialismo real” e a intensa propaganda sobre a “crise do marxismo”, pode-se assistir a mais uma ofensiva da ideologia burguesa, a fim de revigorar a tese de que o capitalismo e a democracia burguesa constituem o coroamento da história da humanidade. Uma das manifestações mais emblemáticas dessa ofensiva foi, primeiramente, o artigo “The end of history”, em 1989, publicado na revista norte-americana *The national interest*, e, posteriormente, o livro “O fim da história e o último homem”, editado no Brasil pela Editora Rocco, em 1992. Ambos de autoria de Francis Fukuyama.

O poder de uma classe dominante não é simplesmente o resultado de sua força econômica e política ou da distribuição da propriedade, ou das transformações econômicas,



mas “pressupõe sempre um triunfo histórico no combate às classes subalternas” (LÖWY, 2005, p. 60). Na manutenção dos “de baixo” no seu devido lugar da estrutura hierárquica vigente. Exerce aqui o sistema de educação da sociedade sua função de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra “a anarquia e a subversão”. Trata-se de proclamar e difundir as vitórias e os sucessos alcançados pelas classes dominantes, de hoje e do passado, nos permanentes embates sociais travados ao longo do processo histórico. Nessa lógica de legitimação da ordem estabelecida como uma “ordem natural” supostamente inalterável, a história deve então ser reescrita e propagandeada de forma ainda mais distorcida pelos órgãos que em larga escala formam a opinião pública, como jornais de grande tiragem e as emissoras de rádio e de televisão, pelo sistema escolar e, também, pelas “supostamente objetivas teorias acadêmicas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 37; PRESTES, 2010). Como diz Walter Benjamin, nem os mortos estão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso, e conclui que “esse inimigo não tem cessado de vencer” – tese VI de “Sobre o conceito de história” (*apud* LÖWY, 2005, p. 65) –, sendo os ideais e as lutas dos setores derrotados em seus propósitos revolucionários e transformadores esquecidos, silenciados, deturpados e combatidos (PRESTES, 2010, p. 94).

À guisa de ilustração do exposto acima, não é de surpreender, por exemplo, um artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 20 de fevereiro de 2011, intitulado “De volta ao leninismo?”, considerando que a imprensa é a parte mais dinâmica da estrutura ideológica dominante atualmente. Neste artigo, para criticar o pacote de afrouxamento das regras para licença ambiental preparado pelo governo brasileiro, Rubens Ricupero, ao invés de analisar os interesses do mercado capitalista por trás da medida, associa o fato a uma volta, por parte do governo, ao lema leninista “o comunismo são os soviets mais a eletrificação”. Adverte, no entanto, que não se refere “ao defunto comunismo e aos olvidados soviets”, mas à essência desta mentalidade de “desenvolvimento visto como mera acumulação material de obras sem preocupação com os efeitos sobre as pessoas ou a natureza”. O resultado, segundo o autor, foi “converter a finada União Soviética no maior canteiro de destruição ambiental do planeta, da secagem do Mar de Aral à explosão da usina nuclear de Chernobyl”. Prossegue afirmando que “os danos ambientais provaram ser irreversíveis, constituindo, ao lado dos milhões de vítimas do stalinismo, testemunho imperecível da loucura bolchevista”. Embora tenha sua parcela de culpa, parece que, seguindo o raciocínio de Ricupero, a finada União Soviética foi, de fato, a grande responsável pela degradação do meio ambiente no século XX. Trata-se, na verdade, de um

exemplo da campanha sistemática com vista a distorcer a história por parte das classes dominantes, através de seus intelectuais orgânicos e dos “aparelhos hegemônicos”. Qualquer outra visão da história, e qualquer outra forma de pensar e de agir, é barbárie e loucura.

As classes dominantes sabem, conforme é apontado por Marta Harnecker, que “um povo sem memória é um povo sem futuro” e por isso mantêm-se empenhadas em desqualificar não somente as suas lideranças, “como também e, fundamentalmente, a memória da luta dos nossos povos” (HARNECKER, 2000, p. 70). O “triunfo histórico no combate às classes subalternas”, longe de ser um argumento para aquilo que Paulo Freire chamou de “pessimismo imobilizante”, mostra, na realidade, que “as classes sociais, o conflito de classes e a consciência de classe existem e desempenham um papel na história” (HOBBSAWM, 2000: p. 33). Se durante o processo de autorreprodução da sociedade existe a necessidade recorrente do falseamento e do silêncio referentes a numerosos acontecimentos que não são do interesse dos setores dominantes que sejam do conhecimento da grande maioria das pessoas e, em particular, das novas gerações (PRESTES, 2010, p. 94), isso significa que a hegemonia das classes dominantes nunca é absoluta, há sempre o risco do aparecimento de propostas libertadoras e de emancipação de homens e mulheres explorados, oprimidos e subordinados de uma sociedade dividida em classes.

A educação – em sentido amplo ou em significado restrito – é um espaço de disputas hegemônicas, em que o processo de ensino-aprendizagem é perpassado por elementos políticos e ideológicos. “Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz essa aprendizagem” (SADER, Emir. Prefácio do livro. In: MÉSZÁROS, 2008, p. 16). A compreensão crítica dos limites da prática educativa está relacionada com o problema do poder, que é de classe e, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. É indispensável o entendimento do nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade para a demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa (FREIRE, 2007a, p. 49). A maior ou menor profundidade com que o conflito de classes vai sendo vivido nos indica as formas de resistência possíveis das classes populares, em certo momento. A luta de classes não está presente apenas “quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam claramente, determinadamente, com suas lideranças, em defesa de seus interesses, mas, sobretudo, com vistas à superação do

sistema capitalista”. Ela “existe também, latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes (*idem*, p. 50).

Gramsci afirma que “existe luta entre duas hegemonias, sempre” (*apud* LIGUORI, 2007, p. 29), no qual tanto os dominados quanto os dominadores levam a cabo suas lutas ideológicas. Difícil pensar a educação desvinculada das relações de poder, de hegemonia. No entanto, muitas correntes do pensamento educacional, como o construtivismo e as pedagogias similares, bastante disseminadas na educação brasileira, não enxerguem a educação, em sua relação dialética com a sociedade, como um lugar que se dá uma intensa luta pela hegemonia, um campo de disputa, velada ou aberta, entre propostas de sociedade, entre diferentes concepções de mundo, expressando a mutável correlação de forças entre as classes. De visão idealista, em sua maioria, estas pedagogias estão, propositalmente ou não, impregnadas de ideias e imagens que estão presente na ideologia dominante da sociedade contemporânea. Portanto, bastante compatíveis com aquele processo de presentificação da história falado anteriormente. Isso porque estão centradas no processo de adaptação do indivíduo ao seu meio social. Como diz Newton Duarte: “O objetivo não é que as pessoas se apropriem do conhecimento para utilizá-lo em processos de transformação da sociedade. O objetivo é a adaptação” (DUARTE, 2009, p. 3). Contrariamente as suas aparências sedutoras, estas pedagogias “pós-modernas” fortalecem e renovam a lógica desumanizadora do capital.

Em relação à incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação, István Mészáros afirma que:

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26)

A construção da hegemonia é um ato pedagógico. “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”, que “não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’” (GRAMSCI, 2004, p. 399), em significado restrito da pedagogia clássica, convencional e sistematizada. As relações educacionais constituem o

próprio núcleo da hegemonia, enquanto relações sociais produtoras de sentido e de difusão de uma concepção de mundo convertida em norma de vida (*idem*, p. 321).

## Considerações finais

Não pode existir educação comprometida com os interesses populares fora do processo de luta popular. As situações de sofrimento social que existem não se tornam automaticamente movimento de luta. Para superar essas situações é necessário ter disposição para a luta. Mas é preciso mais do que boa vontade para que um movimento se torne expressivo e realmente representativo daqueles por quem luta. É fundamental que haja organização popular, não somente do ponto de vista de unificar e ter uma estrutura orgânica, mas também lhe dar consciência política. Inicialmente, a ação coletiva de base surge a partir do compartilhamento de uma experiência comum e da identificação de interesses comuns. Trata-se de um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, na perspectiva de transformação das condições de injustiça que os mantêm em sua condição de oprimidos e excluídos.

O avanço das forças conservadoras no Brasil não significa o “fim da história”, embora projete um quadro devastador, em que o regime de exceção que vai se esboçando poderá adquirir um caráter fascista. Surge, então, a questão dos possíveis caminhos a percorrer para que sejam criadas as condições propícias à realização de transformações profundas na sociedade brasileira, no sentido de uma democracia ampliada de participação popular. Em outras palavras, trata-se de criar formas de aproximação ou de transição que possibilitem tal percurso, ou seja, de alcançar objetivos parciais, que não constituam etapas de consolidação do sistema capitalista sob novas formas, mas momentos de um processo ininterrupto de acumulação de forças voltado para a constituição do que Antônio Gramsci denominava bloco histórico.<sup>5</sup> Como sempre, a correlação de forças de classe em confronto será decisiva na definição dos desdobramentos históricos.

De forma poética, o texto se encerra com um chamamento à luta:

Se os poderosos senhores  
Impõe-nos à força bruta  
Silêncio pras nossas dores  
E dor pra nossa labuta  
Não calam os educadores  
Só educa quem reluta!

<sup>5</sup> Sobre o conceito de bloco histórico Gramsci (2004) e Bignami (s.d.).

Quanto mais a gente luta  
Mais a luta nos educa!

Aprendi em movimento  
Que quem para se amputa  
E é vão o conhecimento  
Que não espelha a conduta  
Educa-se o pensamento  
Sendo parte na disputa

Quanto mais a gente luta  
Mais a luta nos educa

Se a luta é educadora  
Então que ela repercuta  
Contra a mão opressora  
Que a educação refuta  
Que a classe trabalhadora  
Una-se toda em luta

Quanto mais a gente luta  
Mais a luta nos educa<sup>6</sup>

## REFERÊNCIAS

BIGNAMI, Ariel. *El pensamiento de Gramsci: una introduccion*. 2 ed. Buenos Aires: Editorial El Folleto, s.d.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. “Sociedade e cultura: conceitos complementares ou rivais?”. In: \_\_\_\_\_. *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru: Edusc, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ClAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

DUARTE, Newton. “A tragédia do construtivismo”. Entrevista com Newton Duarte. In: *Folha do Estudante*, n. 3, p. 3-4, março/abril 2009.

<sup>6</sup> Poema “Luta Educadora”, de Jonathan de Oliveira Mendonça, professor dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras (RJ).



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 8 ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRÜNER, Eduardo. “Leituras culpadas: Marx (ismos) e a práxis do conhecimento”. In: BORON, Atilio, AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

HARNECKER, Marta. *Tornar possível o impossível: a esquerda no limiar do século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOBSBAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mundos do Trabalho*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LEVI, Giovanni. “Sobre a micro-história”. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

LÖWY, Michael. *Método Dialético e Teoria Política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUKÁCS, G. “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels”. In: MARX, K. e ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Crítica da Economia Política. Livro 1, v. 1. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”. In: \_\_\_\_\_. *A revolução antes da revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Nóvoa, António. “Apresentação”. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, v. I: Séculos XVI-XVIII, 2004; v. II: Século XIX; e v. III: Século XX, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRESTES, Anita Leocadia. “O historiador perante a História Oficial”. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Lodrina, v. 1, n. 2, p. 91-96, jan. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUSA JR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. “História das Mentalidades e História Cultural”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VALLE, Ione Ribeiro. “O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social”. In: VALLE, I. R.; HAMDAN, J. C.; DAROS, M. D. (orgs.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Volume 2. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

VIANA, Nildo. *Senso comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru: Edusc, 2008.

VILAR, Pierre. “A memória viva dos historiadores”. In: Boutier, Jean e Julia, Dominique (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1998.

WACHTEL, Nathan. “A versão dos vencidos”. Entrevista. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 76, p. 46-51, janeiro 2012.