

# A EVOLUÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL REPUBLICANO

*Paulo Ghiraldelli Jr.*

Do Departamento de Educação do Instituto  
de Biociências da UNESP – Rio Claro

Texto elaborado no sentido de fornecer subsídios para o Autor na participação de Simpósio por ocasião da IV-CBE, realizada em Goiânia-1986.

---

## RESUMO

O artigo trata de forma sucinta o desenvolvimento das concepções pedagógicas no Brasil. O período abordado vai de 1889 a 1986, ou seja, toda a República. São mencionadas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Técnica, as Pedagogias Não-Diretivas, as Teorias Crítico-Reprodutivistas e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Pedagogia Histórico-Crítico).

## SUMMARY

This article relates briefly the development of pedagogical concerning ideas in Brazil. The period approached refers 1889 – 1986 which covers the entire republican era. Many tendencies are analysed such as: Traditional Pedagogy, the New Pedagogy, Anarchist Pedagogy, the Socialista Pedagogy, Libertarian Pedagogy, Technician Pedagogy and All Non-Directives Pedagogies. It includes also Preproductive-Critic-Theories and Social-Critic Pedagogy of Contents.

Os primeiros 30 anos do regime republicano representaram um período de formação e consolidação da Pedagogia Tradicional brasileira<sup>1</sup>. As teorias pedagógicas pestalozzianas e herbartianas mescladas com princípios positivistas aportaram no país e, paulatinamente, se acomodaram com os procedimentos pedagógicos até então vigentes, pautados pela influência jesuítica. É possível dizer, portanto, que a Pedagogia Tradicional brasileira originou-se de um amálgama entre tendências pedagógicas católicas (de inspiração jesuítica) e as concepções pedagógicas modernas, científicas, inspiradas nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart. Tais concepções chegaram ao país através da influência americana que, moderadamente, já se fazia sentir nos anos iniciais da República<sup>2</sup>.

O período de transição do Império para a República assistiu a uma certa efervescência intelectual e ideológica. A possibilidade de construção de um novo país, livre do regime de trabalho escravo e do arcaico arcabouço jurídico-político monárquico, entusiasmava as elites intelectuais que, euforicamente, discutiam os rumos da nação professando idéias sobre federalismo, democracia e educação para todos (Nagle, 1978, p. 261).

É na dinâmica desse contexto que se iniciaram reformas de ensino, circunscritas a algumas capitais, no sentido de implantar novas idéias educacionais necessárias – segundo as elites intelectuais da época – à construção de uma nação moderna. Na verdade, ser moderno no Brasil da Primeira República era ser liberal (Faoro, 1979), o que implicava em acreditar na educação como fator decisivo na resolução dos problemas sociais<sup>3</sup>.

Esse esboço de "entusiasmo pela educação" não durou muito. O governo republicano, inicialmente, era uma composição de fazendeiros do Oeste paulista, militares e intelectuais das camadas médias. As posições mais avançadas, que defendiam a construção do país sobre bases urbano-industriais, eram assumidas pelos militares e pelos intelectuais das classes médias. Todavia, uma vez consolidado o novo governo, uma vez afastada a possibilidade de um contra-golpe monarquista, essas facções mais progressistas foram alijadas do aparelho de Estado. As oligarquias agrárias (os fazendeiros do café) exigiram o monopólio do poder, insistindo numa política identificada com a "vocaçãõ agrária" do país. Com essas posições conservadoras assumidas pelo Estado, principalmente a partir de 1894 (eleição de Prudente de Moraes), a sociedade brasileira recebeu um incentivo para a manutenção de um estilo de vida ruralístico e oligárquico, onde a política era padronizada pelo "voto de cabresto", fraudes eleitorais, formação da milícias de jagunços, coronelismo, etc. Os grandes temas nacionais, e entre eles o problema da educação, ficaram abafados por essa espécie de "freio ruralístico" imposto à sociedade brasileira.

Os anos entre 1894 e 1917 foram marcados por um visível arrefecimento da discussão educacional e pedagógica no seio das elites dominantes. Em contrapartida ao desinteresse das classes dominantes pela educação popular, o nascente proletariado urbano desenvolveu experiências educacionais inovadoras e independentes do Estado. Os trabalhadores socialistas,

anarquistas e anarco-sindicalistas fundaram escolas agregadas aos seus sindicatos, a maioria delas inspiradas na Pedagogia Libertária de Francisco Ferrer<sup>4</sup>. Essas experiências nem sempre puderam sobreviver por muito tempo, dada a violência dos setores dominantes frente ao Movimento Operário.

A década de dez foi palco de sensíveis transformações na sociedade brasileira. A Guerra Mundial (1914-18) contribuiu para a diminuição do fluxo de importações, o que, em parte, possibilitou ao Brasil um surto industrial e, conseqüentemente, uma elevação no grau de urbanização e o retorno das polêmicas em torno dos destinos da nação. As elites intelectuais, imbuídas de um fervor nacionalista, constatavam horrorizadas que 85% da população era analfabeta e que a República, depois de 20 anos de vigência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de "transformar o súdito em cidadão".

- 1 O período anterior à República não pode ser considerado fundamental para a formação da Pedagogia Tradicional, conforme ela é entendida neste texto. Na Colônia e no Império a teoria educacional hegemônica era a Pedagogia Jesuítica. Neste artigo a Pedagogia Jesuítica compõe, juntamente com as teorias pedagógicas científicas, uma síntese responsável pela Pedagogia Tradicional brasileira, e tal síntese se consubstanciou principalmente na Primeira República.
- 2 Sobre a penetração das idéias de Pestalozzi e Herbart no meio intelectual, na transição do Império para a República, ver: Lourenço Filho, M.B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo. Melhoramentos, 1954, p. 54. Sobre a Pedagogia Tradicional como fundamento da teoria educacional endossada pelos educadores liberais e positivistas do início do século, ver: Reis Filho, C. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981, p. 49-68.
- 3 O pensamento liberal atribuía à ignorância popular a culpa pelos problemas sociais. O discurso de Rui Barbosa, na transição do Império para a República, é significativo nesse sentido: "Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país" (Lourenço F., 1954, p. 61).
- 4 A Primeira República foi testemunha da gênese do Movimento Operário brasileiro. Pode-se dizer que seis correntes políticas disputaram a hegemonia do Movimento Operário no período: socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas (PCB), católicos, "trabalhistas" e "amarelos". Dentre a correntes de esquerda (socialistas, libertários e comunistas) proliferaram iniciativas em favor da educação popular. Os socialistas tiveram hegemonia no Movimento Operário no período 1889-1906. Fundaram "escolas operárias", jornais, bibliotecas populares, etc. Os libertários dominaram o Movimento Operário entre 1906 e 1922, contribuindo para a educação com três iniciativas características: Universidade Popular, Centros de Estudos Sociais e Escolas Modernas baseadas na Pedagogia Racionalista de Ferrer. Os comunistas, através do PCB (1922) contribuíram através da educação política (formação de quadros) e da formulação de uma plataforma de política educacional para o Movimento Operário. Mais detalhes sobre o assunto ver: Ghiralde, P. *Pedagogia, educação e Movimento Operário na Primeira República*. São Paulo, PUC, 1986.

Foi no bojo dessa vontade de "republicanizar a República" que nasceram, em várias cidades, as "ligas de combate ao analfabetismo", inspiradas diretamente na Liga de Defesa Nacional (1916) e na Liga Nacionalista de São Paulo (1917), entidades que aglutinavam elementos da burguesia e das camadas médias professando um credo nacionalista (até certo ponto industrialista), patriótico e militarista. As "ligas" materializaram o "entusiasmo pela educação" empunhado pela burguesia da época que chegou a pensar na alfabetização como instrumento político no sentido de abrir espaço no poder, até então monopolizado pelas oligarquias agrárias.

Ao adentrar nos anos 20 o Brasil passou a conhecer uma nova disposição quanto ao jogo de forças da política internacional. A Inglaterra, que desde os tempos do Império era o tradicional credor do Brasil, e quem financiava a política de valorização do café ("socialização de perdas") instaurada pelas oligarquias agrárias, saíra cambaleante da Primeira Guerra Mundial. Os Estados Unidos emergiram do conflito mundial como potência vitoriosa, com uma economia poderosa capaz de ocupar o lugar da Grã-Bretanha no cenário internacional.

O imperialismo americano, diferentemente do inglês, não se continha em explorar "de fora" os países da América Latina, Ásia e África. O imperialismo americano penetrava desde a origem nas novas linhas de produção instaladas nesses continentes (Singer, 1985, p. 372). Assim, o Brasil dos anos 20 passou a sentir uma razoável influência americana que não se limitava à área econômica, mas evoluiu rapidamente para o campo cultural e educacional. Em 1928 a maioria dos filmes exibidos nos cinemas brasileiros eram distribuídos pela *Metro Goldwin Mayer* e *Universal Picture*; as informações internacionais reproduzidas pela imprensa brasileira eram cedidas, exclusivamente, pela *United Press*. Da mesma forma, a literatura educacional do país passou a receber uma influência decisiva das universidades americanas, que produziam e disseminavam o ideário pedagógico da Escola Nova. Em pouco tempo, grande parte dos intelectuais jovens interessados nos problemas de educação no Brasil passaram a consagrar as idéias da Pedagogia Nova, principalmente nas versões de Dewey-Kilpatrick<sup>5</sup>.

Tanto os aparelhos de governo como as entidades da sociedade civil ligadas à educação serviram de canais de veiculação da Pedagogia Nova. Assim, por obra dos governos estaduais efetivou-se o chamado "ciclo de reformas do ensino" dos anos 20 e 30, em grande parte confeccionado sob a luz dos princípios escolanovistas. Pelo lado da sociedade civil, a ABE (Associação Brasileira de Educação) realizou as célebres Conferências Nacionais de Educação, que colaboraram para tornar a Pedagogia Nova conhecida no conjunto dos educadores brasileiros<sup>6</sup> (Ferreira, s. d.).

Em suma, é possível dizer que a Primeira República se caracterizou por manter uma estrutura social marcada pelo ruralismo, com uma industrialização forjada e subjugada pela reorganização capitalista da cafeicultura. No plano político manteve os industriais como meros parceiros secundários das oligarquias no

interior dos PRs (partidos republicanos estaduais), apoiando a manutenção da política do "café com leite" e o modelo econômico agrário-exportador-dependente. No âmbito pedagógico esse período consolidou a Pedagogia Tradicional, sufocou a organização da Pedagogia Socialista e da Pedagogia Libertária e assistiu o advento da Pedagogia Nova.

A política inaugurada após 1930, paulatinamente, foi retirando das oligarquias agrário-exportadoras o monopólio do exercício do poder, abrindo espaço para os grupos coligados de tecnocratas, militares e empresários industriais. O país passou a conhecer uma situação de redirecionamento de suas atividades econômicas, com uma sensível melhora no grau de industrialização via substituição de importações. A urbanização, a expansão do mercado interno e o início do ciclo de migrações no sentido Nordeste-Sul foram modificando as características sociais do país.

A década de 30 acentuou a radicalização política que se esboçava desde os anos 20 (Tenentismo), aglutinando forças à direita (Ação Integralista Brasileira) e à esquerda (Aliança Nacional Libertadora). O governo de Vargas namorava com as idéias fascistas, todavia, pelo menos nos primeiros anos do novo regime, preferia a busca de uma política autônoma, aparentemente equidistante dos grupos ideologicamente definidos.

As Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE acompanharam a progressiva radicalização política do país. Católicos e liberais passaram a se degladiar nesses encontros até que, após a IV Conferência, os liberais vieram a público expressar formalmente

---

5 Para uma descrição das idéias básicas da Pedagogia Nova (sob uma ótica escolanovista), ver: Gilbert, R. *As idéias atuais em pedagogia*. Santos, Martins Fontes, 1974. Um confronto entre a Pedagogia Nova (Dewey) e a Pedagogia Tradicional (Herbart) (também sob uma ótica escolanovista), ver: Brubacher, J. *A importância da teoria em Educação*. Rio de Janeiro, INEP, 1961, p. 23-40. Para um estudo sobre a Pedagogia Nova no Brasil ver o livro que é, praticamente, o marco histórico da entrada dessa concepção no país: Lourenço Filho, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo, Melhoramentos, s.d. (publicado pela primeira vez em 1929).

6 Tanto o "ciclo de reformas" como as Conferências projetaram no cenário nacional os jovens intelectuais que se colocaram na vanguarda desses movimentos. Reformas: Sampaio Dória (1920-São Paulo); Lourenço Filho (Ceará-1922); Anísio Teixeira (Bahia-1924); Bezerra de Menezes (Rio Grande do Norte (1925); Antônio Carneiro Leão (Distrito Federal-1922); Antonio Carneiro Leão (Pernambuco-1928); Lisímaco da Costa (Paraná-1927); Francisco Campos (Minas Gerais-1928); Fernando de Azevedo (Distrito Federal-1928).

Sobre o movimento de modernização do ensino nos anos 20 e 30 ver: Leme, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65(150): 255-72, maio/ago. 1984. Ver também: Azevedo, F. *A Cultura Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1964, p. 655-711.

Sobre as Conferências Nacionais de Educação ver: Cunha, L. A. A organização do campo educacional: As Conferências de Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas(9): 5-48, maio 1981.

suas idéias através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

O texto do *Manifesto* se desenvolveu em dois níveis: no plano da política educacional e no pedagógico-didático. No âmbito da política educacional o *Manifesto* reivindicava a educação como responsabilidade do Estado através da institucionalização da "escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica". Em relação ao plano pedagógico-didático o Manifesto endossava os conceitos e propostas provindos do escolanovismo americano<sup>7</sup> (Manifesto, 1984).

Durante a década de 30, Vargas intensificou e esmerou um tipo de política trabalhista esboçada nos governos de Hermes da Fonseca e Arthur Bernardes, que pautava-se pela cooptação e desmobilização dos trabalhadores através de medidas paternalistas e do incentivo ao sindicalismo corporativista (nos moldes da Itália de Mussolini). Dentro dessa política (que não excluía a violência contra o proletariado) o discurso educacional utilizado pelos liberais era útil ao governo. Os signatários do *Manifesto* insistiam na necessidade de uma expansão quantitativa e, principalmente, numa reformulação qualitativa da rede escolar, através da criação e incentivo às escolas técnicas agrícolas, industriais e comerciais. O governo, preocupado, entre outras coisas, com o inchamento das cidades, encampou esse mesmo discurso no sentido de acenar aos trabalhadores com uma "válvula de escape" dentro do sistema capitalista que se instalava no país. O discurso escolanovista vinha, portanto, se encaixar no conjunto da política trabalhista getuliana, que eficazmente marcou a história das relações de trabalho do Brasil contemporâneo.

O acirramento do conflito ideológico, em torno de temas educacionais, entre liberais e católicos, obrigou Getúlio a tomar distância para não comprometer o governo, deixando à Assembléia Nacional Constituinte a arbitragem da disputa. De fato, a Constituinte de 1933-34 mediou o conflito entre a LEC (Liga Eleitoral Católica) e os escolanovistas, aceitando sugestões de ambos os lados e incorporando-as à nova Carta<sup>8</sup>.

O regime liberal, instituído com a Constituição de 34, durou pouco tempo. O crescimento da ANL (Aliança Nacional Libertadora) e a popularidade do "Cavaleiro da Esperança" (Luís Carlos Prestes) nas camadas populares assombravam Vargas. O episódio de 1935 (a chamada Intentona Comunista) foi o pretexto que o governo precisava para desencadear violência repressão às esquerdas e preparar o fim do regime constitucional (Dulles, 1973 e 1985).

Com a onda de repressão desencadeada após 1935 o grupo dos Pioneiros, que transitavam em cargos públicos, foram atingidos e, em parte, divididos. Anísio Teixeira demitiu-se do cargo de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Paschoal Leme, que vinha trabalhando com cursos noturnos para adultos sob a supervisão de Anísio Teixeira e do Prefeito Pedro Ernesto, foi preso. Os escolanovistas mais comprometidos com a causa democrática ou simpatizantes de idéias de esquerda não escaparam à temporada de "caça às bruxas" desencadeada nesse período de violência.

Apesar de manter boa parcela das forças democráticas e de esquerda na prisão, o governo ainda não estava contente. Desejosos de exterminarem de vez com o regime constitucional, os grupos reacionários forjaram o *Plano Cohen*, pelo qual existiriam "estrangeiros comunistas orquestrados para desestabilizar o regime". Com base em documentos falsificados (pelos próprios elementos do governo), Vargas desfechou um golpe (1937) e implantou a ditadura do Estado Novo que "salvaria a Pátria do comunismo".

O regime ditatorial do Estado Novo foi um divisor de águas no campo político e no campo da legislação educacional, porém, não foi o bastante para abalar a concepção pedagógica endossada pela maioria das vanguardas dos educadores do período. Vários escolanovistas se afastaram (ou foram afastados) dos cargos públicos. Todavia, outros, pelo contrário, se entusiasmaram com o novo regime, sonhando com as possibilidades educacionais que se criariam com "um governo forte e centralizado".

Os anos 40 e 50 se caracterizaram por um processo de acelerada industrialização e acentuada urbanização. No final da década de 50, pela primeira vez na história do país, a população urbana se aproximou, em número, da população rural. As décadas de 40 e 50 assistiram a implantação, em território nacional, de indústrias de caráter monopolista; entre 1933-35 tais indústrias se organizaram sob a égide do capital estatal; a partir desse período tal processo de crescimento industrial de caráter monopolista se fez através de uma participação maior do capital internacional (Singer, 1984, p. 226).

A partir dos anos 50, também o campo passou a se transformar em ritmo mais veloz. As relações capitalistas atingiram a zona rural, forjando um pro-

7 Dentre os signatários do *Manifesto* era possível encontrar três correntes de pensamento: os "liberais elitistas" liderados por Fernando de Azevedo; os "liberais igualitaristas", cujo expoente máximo era Anísio Teixeira; e os simpatizantes do socialismo, representados por Paschoal Leme e Hermes Lima (8).

Sobre novas hipóteses a respeito do papel histórico do *Manifesto* de 32 ver: Cury, C.J. Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Educação & Sociedade*. Campinas(12): 5-14, set. 1982.

8 Sobre a crítica dos católicos aos escolanovistas é interessante consultar o pensamento de Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaide) através de: Morais, R. *História e pensamento na educação brasileira*. Campinas, Papirus, 1985, p. 81-98.

9 Educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, etc., conviveram e, em vários momentos, apoiaram o Estado Novo. Outros, ao contrário, se posicionaram em favor da democracia, como foi, por exemplo, o caso de Anísio Teixeira, Paschoal Leme, etc. Tais divergências no campo político, todavia, não os impedia de aceitarem como teoria válida os pressupostos da Pedagogia Nova o que, provavelmente, significava um relativo compromisso com a tese liberal da neutralidade da educação e da pedagogia.

Sobre as concepções pedagógicas escolanovistas aceitas por Paschoal Leme ver: Leme, P. *Estudos de Educação*. Rio de Janeiro, Tupã, 1953. Sobre as concepções pedagógicas escolanovistas de Anísio Teixeira ver: Teixeira, A. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.

cesso de expulsão de camponeses (que se intensificou nos anos 60) e criando a figura do trabalhador volante ("bóia-fria"), o que veio agravar ainda mais os problemas sociais das grandes cidades.

Ao apagar das luzes do Estado Novo o país iniciou uma quarta etapa de sua vida republicana: a chamada redemocratização de 1945-64. Foi um período de relativa liberalidade onde floresceu um número significativo de partidos e agremiações políticas. Três grandes partidos dominaram a cena político-partidária: A UDN (União Democrática Nacional), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e o PSD (Partido Social Democrático)<sup>10</sup>.

Tanto o PTB como o PSD foram criados sob a tutela de Vargas. O PSD abrigava os antigos interventores do Estado Novo, elementos da burocracia estatal, grandes fazendeiros e parte da burguesia industrial-empresarial. O PTB foi criado por Vargas para dar continuidade a sua política trabalhista de controle sobre o movimento do proletariado urbano, que passaria a ser uma força eleitoral importante. O PSD e o PTB, em coligação, venceram insistentemente a maioria das eleições nesse período, colocando a UDN na oposição. A UDN reunia os grupos da direita anti-getulista e a parcela da burguesia ligada aos interesses do imperialismo. Assim, pode-se dizer, de uma maneira geral, que o PSD abrigava os setores das classes dominantes que defendiam uma política nacionalista, enquanto que a UDN defendia uma aliança com o capital estrangeiro. A posição a favor de uma industrialização controlada pelo Estado nacional, que era a tônica da burguesia abrigada no PSD, permitia a coligação desse partido com as esquerdas no PTB, no PCB, PSB, etc.

Nesse contexto, findado o Estado Novo, revigoreu-se o debate educacional. Todavia, diferentemente dos anos 30, a década de 50 se pautou por manter a tônica dos debates mais ao nível da política educacional do que no âmbito da discussão pedagógico-didática. De fato, a presença do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>11</sup>, que tramitou no Congresso entre 1948 e 1962, serviu de pano de fundo para a polêmica entre a Escola Pública e a Escola Privada.

A disputa entre a Escola Pública e Escola Privada voltou a aglutinar forças e grupos de pressão sobre o Congresso Nacional. A favor da Escola Particular situaram-se grupos católicos e proprietários de escolas, defendidos no parlamento pelo Deputado Carlos Lacerda (UDN). Pela Escola Pública reuniram-se educadores liberais e socialistas (Buffa, 1979). A imprensa foi, então, abarrotada de artigos das facções em disputa. Analogamente à década de 30, a polêmica culminou com um manifesto de educadores: em 1959 era publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* o *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados* (cuja redação final, como em 32, ficou a cargo de Fernando de Azevedo).

O texto do *Manifesto de 59* voltava-se para os temas relacionados à política educacional, assumindo, no plano pedagógico-didático, os ideais escolanovistas descritos no documento de 32<sup>12</sup>.

Durante os anos 50 todas as facções políticas concordavam com a necessidade de industrialização do país. A "vocação agrária", tão aclamada na Primeira República, estava efetivamente afastada dos discursos modernos. Porém, se a necessidade de industrialização era consenso, não o era a forma que deveria adquirir tal processo. A UDN pregava a industrialização via coligação com o capital estrangeiro. As esquerdas e parcela da burguesia empresarial-industrial encontraram um denominador comum na ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista, que se elaborava e se disseminava através do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros)<sup>13</sup>, pela qual a industrialização do país deveria se fazer com capital nacional e com o Estado protegendo as indústrias brasileiras da concorrência das multinacionais.

De fato, a industrialização foi se efetivando sob esse conflito ideológico e, chegado os anos 60, o Brasil contava com um parque industrial diferenciado e importante para a economia da nação. Aí os conflitos

10 O PCB teve vida legal entre 1945-47, quando cresceu vertiginosamente; o PSB (Partido Socialista Brasileiro) abrigou social-democratas, trotskistas, libertários e até elementos de direita. Outros partidos como o PSP (Partido Social Progressista) e o PDC (Partido Democrata Cristão) conseguiam razoável penetração nas camadas médias. Ver: Carone, E. *O Movimento Operário no Brasil*. São Paulo, Difel, 1981.

11 Sobre a cronologia da tramitação do projeto da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ver: Saviani, D. *Educação Brasileira-estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1978, p. 115-37.

Em 1952, o professor Paschoal Leme escrevia que mais importante que a interminável discussão sobre a "Diretrizes e Bases" era a luta pelo "cumprimento expresso do que determina a Constituição em vigor". Para ele, na época, "a primeira e mais tremenda deficiência de nossa organização escolar, em todos os graus e modalidades de ensino, como todos estão fartos de saber, é a deficiência quantitativa". Para maiores detalhes do pensamento de Paschoal Leme sobre a discussão da Lei de Diretrizes e Bases, ver: Leme, P. *Estudos de Educação*. Rio de Janeiro, Tupá, 1953, p. 255-62.

12 É significativo o seguinte trecho do *Manifesto de 59*: "Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva". Para um estudo sobre o *Manifesto de 59* e sobre os textos publicados durante a Campanha de Defesa da Escola Pública, ver: Barros, R.S.M. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, Pioneira, 1960.

A necessidade de manter coesa a Campanha de Defesa da Escola Pública levou os educadores de esquerda a moderarem qualquer ímpeto de críticas às pedagogias liberais. Em 1960, Florestan Fernandes escrevia: "Participam da Campanha de Defesa da Escola Pública pessoas de diferentes credos políticos (...). Limitamo-nos a defender idéias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! (...) Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada tem a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas" (Fernandez, 1966, p. 427).

13 Sobre o ISEB, ver: Sodré, N.W. *História da História Nova*. Petrópolis, Vozes, 1985.

se acirraram. As esquerdas haviam se aliado à burguesia industrial através do nacionalismo-desenvolvimentista. Boa parte dos industriais brasileiros concordavam que o país só sairia de sua situação de semi-colônia se protegesse a indústria nacional. Dessa forma, quando se tratava de proteção cambial à indústria nacional, ou facilidades concedidas pelo Estado para importação de equipamentos, ou ainda, de transferir lucros da agricultura para as indústrias e protegê-las da concorrência das multinacionais, então, nesses casos, os industriais brasileiros apoiavam as teses do nacionalismo-desenvolvimentista. Todavia, quando se tratava de nacionalização de empresas estrangeiras ou de exercer um controle na remessa de lucros para o exterior, os empresários industriais não se entusiasavam tanto (Pereira, 1985, p. 102). Essa "pequena" diferença de enfoque sobre o nacionalismo desenvolvimentista se aprofundou nos anos 60.

Uma vez industrializado o país, as esquerdas passaram a exigir a efetiva democratização da sociedade e uma melhor redistribuição da renda. Parte das lideranças populistas, impulsionadas pelas esquerdas e pela crescente participação do proletariado industrial na vida política embarcaram na defesa das célebres "reformas de base"<sup>14</sup>.

De fato, o aprofundamento das teses nacionalistas pelas esquerdas enfraqueceu o pacto com a burguesia industrial, colocando em risco a vida constitucional do país. A UDN, infeliz no plano eleitoral, passou todo o período pós-45 tentando seduzir os militares de direita para uma aventura golpista, o que efetivamente conseguiu em 1964, colocando fim ao regime liberal.

Todo o clima de efervescência política e mobilização popular no final da década de 50 e início dos anos 60, em torno das "reformas de base", reacendeu a discussão cultural e pedagógica. O próprio governo, em 1958, através do Ministério de Educação e Cultura, baixou instruções para organização de "classes experimentais" no âmbito do ensino secundário (26, p. 196)<sup>15</sup>, o que despertou o interesse dos educadores no sentido de colocar na prática os princípios da Pedagogia Renovada tão discutidos desde os anos 30. Assim, na rede pública foram criados colégios experimentais (em São Paulo, por exemplo, o Vocacional da Lapa, os Pluricurriculares, o Colégio de Aplicação da USP, etc.). Na rede particular, principalmente nas escolas católicas, iniciou-se um movimento de renovação do ensino; as outrora tão combatidas idéias da Pedagogia Nova penetraram nos colégios confessionais (Colégio Santa Cruz, Colégio Madre Alix, etc.). Através de convite da AEC (Associação de Educação Católica), o educador francês Pierre Faure ministrou cursos de treinamento de professores no Rio e em São Paulo, divulgando os métodos novos inspirados em Montessori e Lubienska (Avelar, 1978). Dessa forma, se os educadores católicos faziam restrições ao pragmatismo de Dewey, paulatinamente foram aceitando a Pedagogia Nova através das correntes renovadas espiritualistas de Montessori e Lubienska<sup>16</sup>.

O movimento cultural dos anos 60 foi intenso e adquiriu uma conotação nova: a preocupação dos intelectuais jovens com a participação popular, com a

"emergência do povo" no processo político nacional. Nesse contexto, onde se criava a CGT (Comando Geral dos Trabalhadores) no plano sindical e revigorava-se a UNE (União Nacional dos Estudantes) no plano educacional e político, nasceram os diversos "movimentos de cultura popular" (MEB, MCPs, CPCs), geralmente guiados por um pensamento cristão e de esquerda (mas também abrigando marxistas-leninistas) (Paiva, 1986, p. 230-258; Wanderley, 1984)<sup>17</sup>.

Do interior dos "movimentos de cultura popular" e "alfabetização de adultos", e nutrido-se da ideologia nacionalista-desenvolvimentista isebiana, do pensamento moderno da Igreja Católica e dos princípios da Pedagogia Nova, floresceu a Pedagogia Libertadora, calcada originariamente nas experiências e teorizações de Paulo Freire (Beisiegel, 1982; Paiva, 1986)<sup>18</sup>.

A Pedagogia Libertadora nasceu como uma espécie de "Escola Nova Popular", porém, paulatinamente, foi se desgarrando de alguns pressupostos liberais e assumindo uma postura mais crítica e próxima das postulações socialistas<sup>19</sup>. O golpe de 64, em parte, abortou

14 Reformas de Base: reforma eleitoral — consistia na extensão do direito de voto ao analfabeto; reforma tributária — aumentar a receita do Estado através da taxaço dos mais ricos; reforma agrária — desapropriação do latifúndio improdutivo; reforma urbana — limitar o número de imóveis que um capitalista poderia ter; reforma bancária — nacionalização e estatização dos bancos; reforma universitária — modernização e democratização da Universidade reorientando sua atuação no sentido de satisfazer interesses populares (Cunha 1983, p. 51).

15 Na exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura para a criação das "classes experimentais" destacava-se a necessidade de se forjar "oportunidade para o ensaio de modalidades de ensino do 2º grau que procurem harmonizar o ensino acadêmico com as tendências a dar ao ensino secundário um sentido mais concreto de formação para tarefas e responsabilidades da vida social e profissional" (Warde & Ribeiro, 1980, p. 196-7).

16 Sobre as divergências entre a corrente deweyana e montessoriana, ver: Eby, F. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre, Globo, 1961, p. 549-550. Sobre a evolução do pensamento educacional católico no Brasil é interessante consultar: Góes, M. "Escola Pública: História e Católicos". In: *Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo, Loyola, 1984, p. 162-83. O professor Flávio Luizetto, que trabalhou no Colégio confessional "Rainha da Paz" (SP), na transição dos anos 50 para os anos 60, acrescenta que também as idéias de Piaget, Freinet, Paulo Freire acabaram penetrando nesses estabelecimentos.

17 Sobre os "movimentos de cultura popular", ver: Fávero, O. *Cultura Popular — Educação Popular — memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983. E também: Góes, M. *De pé no chão também se aprende a ler — 1961/1964 — Uma escola democrática*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

18 Ver: Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio, Paz e Terra, 1976; *Pedagogia do oprimido*. Rio, Paz e Terra, 1985; *Extensão ou Comunicação?*, Rio, Paz e Terra, 1983; *Conscientization*. Buenos Aires, Busqueda, 1974.

19 Ver: Freire, P. *Ação Cultural para a liberdade*. Rio, Paz e Terra, 1982.

o desenvolvimento da Pedagogia Libertadora, que se refugiou no exterior e também no movimento de pré-escolas da década de 70, ressurgindo nos anos da "abertura política" nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base)<sup>20</sup>.

Como foi colocado, a aliança entre as esquerdas e a burguesia industrial, através daquilo que ficou conhecido como "pacto populista", se tornou inviável na década de 60. Enquanto a burguesia tendia a deixar-se seduzir pelo imperialismo, e ante o temor da "república sindicalista" para a qual — segundo a direita exaltada — o país se encaminhava, as esquerdas uniam-se em torno das "reformas de base" e se dirigiam para o confronto. Pouco organizadas, as esquerdas foram pegas de surpresa pelos golpistas de 64 que, numa operação rápida, derrubaram um Presidente legitimamente eleito pela vontade popular (Jango) e levaram o país para o período ditatorial mais longo de sua história.

O período pós-64 promoveu uma reorganização do poder. A burguesia industrial, que praticamente direcionou o desenvolvimento do país entre 45-64, foi substituída (mas não excluída dos benefícios) no comando do Estado por uma tecnoburocracia militar e civil aliada ao capital internacional. O proletariado urbano teve suas associações e instituições fechadas e a organização sindical passou a ser controlada de forma mais rígida pelo Ministério do Trabalho. A repressão se estendeu ao campo, onde as Ligas Camponesas foram dissolvidas com violência. Os órgãos de representação popular foram submetidos drasticamente ao controle do Executivo e os partidos políticos foram extintos. Grande parte das lideranças de esquerda foram cassadas impiedosamente. Com a nação sufocada, o novo bloco no poder garantiu a preservação dos interesses do capital internacional promovendo a manutenção e expansão daquilo que ficou conhecido como processo de "internacionalização da economia brasileira" (Singer, 1984, p. 233-45).

O nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela ideologia da Segurança Nacional, que passou a ter na ESG (Escola Superior de Guerra) o seu ponto de elaboração e irradiação. O "desenvolvimento com segurança", carro chefe da ideologia do Estado pós-64, interpretava os problemas culturais, educacionais e artísticos dentro dos limites de uma representação excessivamente estreita. Toda produção cultural de 1964 a 1978 passou a receber controle rígido do Estado através da censura explícita ou velada. Toda a produção cultural passou a ser vigiada, a partir do pressuposto que os organismos culturais e educacionais mais facilmente abrigavam "elementos subversivos" e "simpatizantes do comunismo".

A política educacional também teve de se adaptar rapidamente às diretrizes do Estado-policial. A educação passou a ser vista como fator propício para o assistencialismo e para a difusão da nova ideologia oficial que visava, antes de tudo, "neutralizar os focos de subversão interna" (Saviani, 1984, p. 28-36).

A escola brasileira passou a ser acusada pelos tecnocratas como excessivamente politizada e de baixo rendimento. Para resolver essa situação aprovaram-se os acordos MEC-USAID que deveriam "modernizar o

sistema escolar"<sup>21</sup>. As escolas (do primário à universidade) eram responsabilizadas pela baixa qualidade da mão-de-obra nacional e pela distribuição desigual da renda. Além disso, esse "mau ensino" era culpado pelo "despreparo da população para a vida democrática", fazendo com que o povo acabasse votando em "líderes demagógicos" (na verdade, na ausência de lideranças legítimas, o povo votava no "menos pior").

A proposta pedagógica oficial do Estado pós-64 se consubstanciou na Pedagogia Tecnícista, baseada nos princípios da Teoria Geral da Administração (Taylor-Fayol), que procurava impôr padrões de racionalização, eficiência e redução de gastos ao ensino brasileiro, nos moldes da visão empresarial-tecnocrática assumida pelo Estado (Mello, 1986, p. 29-52)<sup>22</sup>.

Paralelamente ao desenvolvimento da pedagogia oficial, outras propostas se desenvolveram nos diversos estabelecimentos da rede particular de ensino. Algumas das iniciativas de desenvolvimento de pedagogias extra-oficiais cresceram à luz do dia e não foram molestadas diretamente pelo aparelho repressor do Estado, outras, no entanto, tiveram de optar pela semi-clandestinidade, não por estarem vinculadas a correntes de pensamento mais radicais, e sim pelo clima de trevas criado pelos golpistas de 64<sup>23</sup>.

A Pedagogia Tradicional, em sua "forma pobre", continuou sobrevivendo nas escolas públicas. É óbvio que sofrendo influências decisivas tanto da Pedagogia Nova como da Pedagogia Tecnícista. Todavia, na sua "forma rica", relativamente eficiente, foi resgatada pelos cursinhos pré-vestibulares e pelos grandes colégios particulares ao nível de 2º grau.

A Pedagogia Nova, por sua vez, teve alguns de seus princípios assimilados pelas escolas públicas. Todavia, em sua roupagem característica dos anos 60-70, ou seja, vestida pelas teorias piagetianas e por pinceladas da moderna teoria das comunicações (McLuhan), encontrou no movimento de proliferação de pré-escolas

---

20 Ver: Queiróz, J. (org.) *A Educação Popular nas comunidades eclesiais de base*. São Paulo, Paulinas-Educ, 1985.

21 Para um estudo sobre os acordos MEC — USAID, ver: Tavares, J.N. *Educação e Imperialismo no Brasil. Educação & Sociedade*. Campinas (7): 5-53, set. 1980. Sobre a política educacional durante os vinte anos da Ditadura Pós-64, ver: Cunha, L.A. & Góes, M. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

22 Para uma crítica à Pedagogia Tecnícista, ver: Saviani, D. *Ensino Público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984, p. 75-86. E ainda: Saviani, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983, p. 15-9. Libâneo, J.C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo, Loyola, 1985, p. 28-32.

23 Em Curitiba (PR), na década de 70, a polícia chegou a fechar uma pré-escola e prender seus professores que foram acusados de subversão — eles trabalhavam com métodos piagetianos!

e nos grandes colégios particulares campo propício de desenvolvimento (anos 70)<sup>24</sup>.

Também a Pedagogia Libertadora passou a se aproveitar do espaço aberto com a proliferação de pré-escolas e de classes de alfabetização em escolas de 1º grau particulares. No interior do movimento de proliferação de pré-escolas a Pedagogia Libertadora passou a sofrer a concorrência da Pedagogia Freinet, que conquistou boa parcela de educadores desejosos em implementar experiências educacionais inovadoras (Cabral, 1978, p. XI – XVI).

A Reforma Universitária, a burocratização progressiva da atividade docente nos vários graus de ensino, a introdução de aulas de Educação Moral e Cívica (OSPB, EPB, etc.), a função ideológica (no sentido de falseamento da realidade) e cooptadora do MOBRAF, Projeto Minerva e similares, as variadas formas de repressão aos educadores mais críticos e, principalmente, a decepção generalizada diante da lei 5.692/71 (após alguns momentos de ingênua euforia<sup>25</sup>), levou boa parcela do professorado a refugiar-se no consolo de teorias mais propriamente anti-pedagógicas do que realmente voltadas para soluções no plano didático. Essas teorias se consubstanciaram em três correntes: as chamadas Pedagogias Não-Diretivas, as Teorias da Desescolarização e as Teorias Crítico-Reprodutivistas.

As Teorias de Desescolarização imprimiram críticas violentas à escola e ao autoritarismo dessa instituição, acabando por endossar a tese que advogava uma certa irrecuperabilidade da escola como instituição democrática; a grosso modo acreditava-se na "sociedade sem escolas", engendrada nos escritos de Ivan Illich<sup>26</sup>.

As Pedagogias Não-Diretivas nutriram-se de pressupostos já anunciados pela Pedagogia Nova. Todavia, apesar de seduzir em alguns grupos de educadores que se consideravam críticos, essas diretrizes pedagógicas encaminharam-se por soluções conservadoras expressas, principalmente, no trabalho de divulgação dos escritos de Neill (Escola Summerhill), Carl Rogers, etc.<sup>27</sup>.

As Teorias Crítico-Reprodutivistas, por sua vez, iam além da "ingenuidade liberal" das Pedagogias Não-Diretivas ou da Teoria da Desescolarização, assumindo pressupostos weberianos e pinceladas marxistas. Todavia, eram restritas já que entendiam, a grosso modo, que a escola era um simples aparelho reproduzidor da ideologia dominante ou então um instrumento da classe dominante utilizado contra as classes populares<sup>28</sup>.

Todo esse emaranhado de vertentes, que procuravam saídas para o impasse pedagógico, foi se solucionando à medida que a situação política do país foi se encaminhando para uma redemocratização.

De fato, nos anos finais da década de 70 o regime militar começava a dar mostras de esgotamento. A burguesia industrial já não mais se conformava em situar-se numa posição relativamente secundária no interior do pacto que sustentava a tecnoburocracia (militar e civil) no poder. O regime político imposto à nação após 64 baseava-se na aliança da burguesia com o capitalismo internacional sob a tutela da tecnoburocracia militar e civil, servindo-se do braço armado militar para excluir a participação do proletariado e das camadas

médias. A partir de 1974 essa aliança passou a dar indícios de franca auto-decomposição. Essa rachadura no bloco dominante foi aproveitada pelas camadas populares no sentido de pressionarem e exigirem a redemocratização do país.

O sistema partidário, mesmo contido por uma camisa de força produzida pela legislação autoritária, expressou, razoavelmente, as contradições do período. Em 1965 foram extintos os partidos (PTB, PSD, UDN, PSP, PSB, etc.) e criado o bipartidarismo (ARENA – Aliança Renovadora Nacional e MDB – Movimento Democrático Brasileiro). A partir de 1974, e novamente em 1978, o MDB, aglutinando as insatisfações contra o governo, venceu os pleitos para a renovação do Parlamento. Num dos últimos esforços para se perpetuar no poder, os setores dirigentes alimentaram a divisão das oposições forjando nova legislação para criação de novo quadro partidário (PDS, PP, PMDB, PDT, PT e PTB). Todavia, boa parcela da burguesia e das esquerdas reorganizaram a oposição na fusão do PP com o PMDB, propiciando novamente derrotas ao governo (PDS) e prenunciando o fim do regime militar.

Esse quadro de oxigenação da vida política brasileira permitiu um reordenamento e um reavivamento da discussão educacional e pedagógica, principalmente entre os educadores de esquerda. A Anistia Política

24 A partir do início dos anos 60 a Pedagogia Nova "esquecia" seus antigos mentores (Dewey, Kilpatrick, etc. – e também os textos mais democráticos de Anísio Teixeira) e endossava as teses da psicologia genética de Jean Piaget. De certa forma, a versão da Escola Nova baseada no neopositivismo piagetino alcançou razoável divulgação no Brasil nos anos 70. O Estado pós-64 absorveu e incorporou esse movimento, integrando nas bibliografias de concursos oficiais para ingresso no magistério público os textos piagetianos e o tecnicismo educacional. Na verdade, o tecnicismo pedagógico e o escolanovismo piagetiano não eram incompatíveis, pelo contrário, ambos se fundamentavam na ideologia liberal que sustentava o caráter técnico-neutro da educação. Ver: Piaget, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1970.

25 Alguns professores, enjaulados pela ideologia dominante, ainda hoje, repetem ingenuamente que "a lei era boa, só que os erros surgiram na aplicação"!

26 Para uma crítica contundente à desescolarização, ver: Snyders, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1981.

27 Para uma crítica objetiva ao não-diretismo, ver: Snyders, G. *Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas?* Lisboa, Moraes, 1978.

28 Ver: Althusser, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença, s.d. Bourdieu & Passeron. *A Reprodução*. Rio, Francisco Alves, 1982. Establet & Baudelot. *A Escola. Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro(35):93-125, 1974. Alguns textos influenciados pelos crítico-reprodutivistas: Cunha, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio, Francisco Alves, 1975. Rossi, W. *Capitalismo e Educação*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. Freitag, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Dart, 1977. Para uma crítica ao reprodutivismo, ver: Petit, V. As contradições de "A Reprodução". *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo(43):43-51, nov. 1982.

e a reintegração de intelectuais e educadores às universidades brasileiras contribuam para uma retomada das discussões pedagógicas (1979).

O amadurecimento de boa parte das esquerdas durante os 20 anos de regime militar colaborou para o surgimento de um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo, em contraposição às Teorias Crítico-Reprodutivistas e às várias vertentes da Pedagogia Nova, que se fizeram passar por radicais durante bom tempo. Dentro desse quadro se insere a explicitação de uma formulação pedagógica que absorve e supera as concepções pedagógicas de esquerda dos anos 60 e 70 representadas, principalmente, pela Pedagogia Libertadora e pelas Teorias Crítico-Reprodutivistas (que se caracterizam mais como uma espécie de anti-pedagogia). Assim, explicita-se uma pedagogia que leva em conta o "saber popular" (ponto fundamental da Pedagogia Libertadora), mas que, em momento algum, despreza ou considera totalmente domesticador o saber erudito. Explicita-se uma pedagogia que está ciente da dominação burguesa sobre o aparelho escolar (ponto fundamental das Teorias Crítico-Reprodutivistas), mas que, em momento algum, entende a escola como instituição "inimiga" das classes populares. Para tal concepção a escola é o local de contradições, é um dos palcos da luta de classes e, sob esse clima de luta por hegemonia (concepção burguesa X concepção proletária), a escola cumpre a função de socializadora da cultura (saber gerado historicamente pela humanidade). Essa formulação tem se apresentado como Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos<sup>29</sup>.

Concluindo, é possível dizer que as idéias pedagógicas no Brasil, apesar de tudo, tem caminhado, entre processos contraditórios que, muitas vezes, apresentam retrocessos, num sentido de incorporar e satisfazer, cada vez mais, os interesses das camadas populares. De fato, a emergência de uma pedagogia circulante no âmbito da Concepção Dialética em Filosofia da Educação<sup>30</sup>, faz parte de um processo de recuperação e continuidade das teorias educacionais esboçadas pelos trabalhadores, em momentos oportunos, ao longo da história republicana<sup>31</sup>.

Todas as pedagogias citadas, na verdade, não se apresentam como formas puras na realidade da vida escolar e na cabeça dos educadores. De fato, o professorado (1º, 2º e 3º graus) vem incorporando princípios diferentes (e muitas vezes conflitantes) das diversas pedagogias<sup>32</sup>. Assim, o trabalho docente (atual), o trabalho pedagógico de sala de aula, é o resultado de um amálgama de diversas tendências pedagógicas. Isto, à primeira vista, poderia levar à conclusões conservadoras e desanimadoras. Afinal, se o destino de toda nova concepção pedagógica, ao chegar na rede de ensino (público ou privado), é o de se transformar em "salada teórica", qual a vantagem, então, de se lutar por uma nova concepção?

Ora, na verdade não se trata apenas de lutar por mais uma pedagogia, mas sim de exercer uma batalha pela hegemonia de uma concepção pedagógica democrática, e democrática justamente pelo fato de que

corre no mesmo sentido dos interesses (de classe) da maioria da população, que são os trabalhadores. Isso significa acreditar que a tomada da escola pelos filhos dos trabalhadores — e é o que ocorre hoje com a escola pública — pode transformar os conteúdos e a metodologia de ensino, de forma análoga a transformação das relações de produção quando da tomada das fábricas pelos trabalhadores. Na verdade, de uma certa forma caótica, isso vem ocorrendo; a cada ano que passa os educadores tentam novas fórmulas para abrigar e educar os filhos dos trabalhadores que pressionam o Poder Público reivindicando mais escolas e insistindo numa reformulação pedagógica<sup>33</sup>. É nesse sentido que emergem pedagogias vinculadas aos interesses populares e filiadas aos projetos de transformação radical da estrutura econômica e social vigentes, indicando caminhos de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

29 Sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, ver: Saviani, D. *Escola e democracia*. Cortez e Autores Associados, 1983. Libâneo, J.C. *Redemocratização da Escola Pública*. São Paulo, Loyola, 1985. Cury, C.J. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981. Na mesma linha desses autores, ver: Ribeiro, M.L.S. *A formação política do professor de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984. E ainda: Ghiraldelli Jr., P. *Trabalho do Magistério, Pedagogia Dominante e Pedagogia de Oposição*. Rio Claro, UNESP, 1986 (mimeo) (a sair na *Revista da ANDE*).

Sobre a polêmica em torno do livro *Escola e Democracia*, ver: Nosella, P. *Pedagogia Tradicional e Pedagogia Moderna. Educação & Sociedade*. Campinas(23): 106-36, abril 1986. Ghiraldelli Jr., P.A. *Vara Teimosa. Educação & Sociedade*. Campinas (24): 116-46, ago. 1986.

30 Ver: Saviani, D. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In: Mendes, D.T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio, Civilização Brasileira, 1984.

31 Sobre a articulação de uma pedagogia ligada aos interesses das camadas populares, ver: Ghiraldelli Jr., P. *Educação Popular e Movimento Operário na Primeira República. Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo(57): 30-9, maio 1986.

32 Existem tentativas interessantes e bem sucedidas no sentido de captar e descrever o amálgama teórico que se forma na cabeça dos professores em contato com as diversas pedagogias. Sobre isso, ver: Ribeiro, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984, p. 61-5. E também: Saviani, D. *tendências e correntes da educação brasileira*. In: Mendes, D.T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, p. 40-3.

33 A Gestão Guiomar Namo de Mello na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo (Gestão Mário Covas), a construção dos CIEPS por iniciativa do governo Brizola-Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, são exemplos (distintos) de atuação de grupos de esquerda no controle dos aparelhos de Estado e, conseqüentemente, de iniciativas no sentido da resolução dos problemas referentes a educação das camadas populares.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AVELAR, G. *Renovação educacional católica*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- BEISIEGEL, C. *Política e Educação Popular*. São Paulo, Ática, 1982.
- BRESSER PEREIRA, L.C. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: Escola Pública e Escola Particular*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- CABRAL, M.I. *De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática*. São Paulo, Hemus, 1978.
- CARONE, E. *O Movimento Operário no Brasil*. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1981, vol. II.
- CUNHA, L.A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- CURY, C.J. *Ideologia da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.
- DULLES, J.F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O Comunismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- FAORO, R. *Os Donos do Poder*. Porto Alegre, Globo, 1979.
- FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Edusp, 1966.
- FERREIRA, S.C. *A Primeira Conferência Nacional de Educação*. São Carlos, UFSCar (mimeo).
- GHIRALDELLI Jr., P. *Pedagogia, Educação e Movimento Operário na Primeira República*. São Paulo, PUC-SP, 1986 (diss. de mestrado).
- IANNI, O. O Estado e a organização da cultura. *Revista Civilização Brasileira*. São Paulo (01): 216-241, 1978.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo, Melhoramentos, 1954.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estados Pedagógicos*. Brasília 65 (150): 407-425, maio/ago. 1984.
- MELLO, G.N. (org.) *Escola Nova, tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo, Loyola, 1986.
- NAGLE, J. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo e Rio de Janeiro, Difel, 1978, vol. II, tomo III.
- PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- SAVIANI, D. A Política Educacional no conjunto das políticas sociais. In: *Simpósios da III CBE*. São Paulo, Loyola, 1984.
- SINGER, P. Interpretação do Brasil: Uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo, Difel, 1984, vol. IV, tomo III.
- \_\_\_\_\_. O Brasil no contexto do capitalismo internacional. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo e Rio de Janeiro, Difel, 1985, vol. I, tomo III.
- WANDERLEY, L.E. *Educar para transformar*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- WARDE, M. & RIBEIRO, M.L.S. O Contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W. (org.) *Inovação Educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.