

**CONTRIBUIÇÃO PARA AS DISCUSSÕES AO PROJETO DE
IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
NA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (BAURU)**

*Paulo Ghiraldelli Jr. ***

APRESENTAÇÃO

O Curso de Pedagogia no Brasil tem pouco mais de 50 anos. Nasceu em 1939 como uma das quatro seções fundamentais (as outras três eram filosofia, ciências e letras) da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, quando da sua reorganização (Decreto-lei 1.190, de 04/04/1939). Tal curso, com duração de três anos, formava o bacharel em pedagogia, que deveria preencher os cargos de "técnicos de educação", cargos públicos que, no geral, proliferavam, pois estávamos em pleno "Estado Novo", época de crescente intervenção do Estado na economia e na política e, conseqüentemente, de aumento da burocracia estatal.

Além de "técnico de educação" o então estudante do Curso de Pedagogia poderia ser "licenciado", isto é, tomar-se apto ao magistério na Escola Normal. Só que para tal ele deveria, após a conclusão do bacharelado, cursar mais um ano, correspondente ao "curso de didática". Essa situação durou legalmente até 1946, quando tanto o bacharelado como a licenciatura passaram a ser cursos de quatro anos (Decreto-lei 9.092). No entanto, na prática, continuou valendo o esquema anterior, pois a maioria das Faculdades não seguiram a determinação legal.

Duas décadas depois de seu nascimento, o Curso de Pedagogia já enfrentava, obviamente com as conotações da época, uma discussão que ainda hoje, ora ou outra, reaparece, ou seja, a questão da própria validade do Curso. Assim, nos anos 60, havia os que propunham a simples extinção do Curso, diante de outros que encontravam justificativa, tanto do ponto de vista da mera utilidade social-mercadológica quanto do ponto de vista científico,

* Texto produzido com o objetivo de contribuir para as discussões ao projeto de implantação do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru (janeiro de 1993).

** Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, mestrando em Filosofia pela USP e professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru.

para sua existência. O debate se nutria, enfim, do contexto democrático da época e de todo o fluxo de ebulição ideológica que antecederam 1964. O Conselho Federal de Educação, através do Parecer 251/62 buscou, então, conciliar as disputas, propondo que tanto o "técnico", ou já então o "especialista", e o licenciado, fossem gerados pela graduação, mas ao mesmo tempo apontando na direção de uma especialização realizada em cursos posteriores à graduação e, também, apontando para a possibilidade de se formar o professor primário no Ensino Superior.

Após 1964, já no contexto da Ditadura Militar, o Curso de Pedagogia passou a se guiar pelas vicissitudes da Reforma Universitária (Lei 5.540/68). Assim, em 1969, o curso foi reformulado no sentido de privilegiar sua tendência à especialização. É desta época o aparecimento das "habilitações" (Parecer 252/69 e Resolução 02/69 do CFE). Os ventos vindos do Governo indicavam que a educação deveria ser entendida como uma questão técnica, daí a ênfase na formação de "especialistas" (supervisor escolar, administrador escolar, orientador escolar etc.). Posteriormente, já nos anos 70, no contexto do "milagre econômico", o Curso de Pedagogia foi novamente lembrado com uma série de indicações do Conselho Federal de Educação. Foi então que se falou em "formação para o magistério" (Indicação 22/73), em "licenciatura da área de educação geral" (Indicação 23/73), em "estudos superiores em educação" (Indicação 67/75), em "formação pedagógica das licenciaturas" (Indicação 68/75), em "preparação de especialistas" (Indicação 70/76) e em "formação de professores de educação especial" (Indicação 71/76).

Quando a Ditadura Militar veio abaixo, ou até mesmo antes, tudo isso passou a ser questionado. Enveredamos então pelas célebres discussões sobre "o que deveria mesmo ser o Curso de Pedagogia". Uns falavam no fim das "habilitações", outros as defendiam dizendo que, agora, tratava-se de formar o "pedagogo crítico", e nesse sentido também o "administrador escolar crítico", o "supervisor escolar crítico" etc. Nunca se abusou tanto da palavra "crítica" como nesta época. Além disso, ainda, levantou-se a questão da "formação do professor primário em nível de graduação", responsabilizando para tal o Curso de Pedagogia. A estruturação dos programas de Pós-Graduação em educação nos anos 70 absorveu os formados em Pedagogia, e assim fazendo absorveu também toda essa discussão que cresceu e que, em alguns lugares e cursos se tornou uma tradição e passou mesmo, de certa maneira, a ser o próprio conteúdo do curso de pedagogia local.

Todavia, na prática, o sistema diferenciou-se: ao lado do nascimento dos programas de Pós-Graduação e de um visível crescimento qualitativo

inicial do campo pedagógico, pelo menos em alguns centros urbanos maiores, tivemos a proliferação de cursos de pedagogia de péssima qualidade, isso para não citar o escândalo, ainda não findado, dos cursos com frequência aberta.

Ora, durante toda essa história do Curso de Pedagogia, o que acontecia com a própria pedagogia, isto é, como se encaminhava a discussão pedagógica? Aqui, toda uma *historiografia das idéias pedagógicas no Brasil* está por se fazer. Mas uma coisa é certa, tivemos fluxos de produção teórica em educação bastante significativos: quando o Curso de Pedagogia nasceu a vanguarda da reflexão pedagógica era composta pelos "pioneiros da educação nova", depois, nos anos 60 e 70 produzimos uma reflexão muito própria, que inclusive exportamos: o "método Paulo Freire" e as idéias a ele associadas. Finalmente, nos anos 70 e 80, vimos o crescimento da pedagogia marxista. Hoje, nos cursos de pedagogia dos grandes centros urbanos, duas bibliografias básicas disputam terreno e, de certo modo, ora se opõem ora se complementam: de um lado a "pedagogia libertadora" ligada ao nome de Paulo Freire e de seus adeptos, de outro lado a pedagogia marxista.

Na maioria dos cursos de pedagogia, hoje, é facilmente verificável que a pedagogia marxista, através de livros de vãos intelectuais da Educação, ocupa um espaço considerável. É claro que nem todos que se guiam pela pedagogia marxista são marxistas e/ou leram Marx. O volume de produção teórica desta corrente é tão influente que não raro encontramos vários estudantes, inclusive nos programas de Pós-Graduação, que tomaram contato com idéias de Marx exclusivamente por intermédio da literatura pedagógica. E é claro que não faltam casos esdrúxulos, como a criação, cada vez mais presente, da figura de um Marx pedagogo.

O texto que apresentamos aqui é justamente sobre a pedagogia marxista. Ou melhor, é sobre seu futuro, se é que ela tem futuro. No entanto, o texto que apresentamos é também, de certo modo, sobre a reflexão pedagógica brasileira atual, pois os vícios e impasses da pedagogia marxista não nos parecem uma sua exclusividade. Certamente a pedagogia brasileira não será a mesma, e talvez até sofra uma abalo mortal, depois do fim definitivo da pedagogia marxista. Mas o que estamos a dizer? Falamos em fim da pedagogia marxista e mesmo em fim da pedagogia? Nada é eterno, e a coisas que se tomam opressivas, que impedem os homens de pensar, quando morrem, não deixam saudades. É o caso da pedagogia marxista e, de certo modo, o caso da pedagogia brasileira? Convidamos à leitura do texto, e que o leitor julgue por si mesmo.

A PEDAGOGIA MARXISTA BRASILEIRA E O ESGOTAMENTO DAS ENERGIAS UTÓPICAS DA SOCIEDADE DO TRABALHO: UM CASO DE NÃO ENFRENTAMENTO

1. A Pedagogia Marxista Brasileira e a "Utopia da Sociedade do Trabalho".

Quem estuda a *história das idéias pedagógicas* vigentes no Brasil republicano não tarda em constatar que, para além das particularidades de cada corrente de pensamento e da cada pedagogia, é possível encontrar um eixo comum basicamente composto por três noções: *modernidade*, *trabalho* e *utopia* - noções que podem se tornar ora mais ora menos visíveis conforme a corrente enfocada.

Assim, em um determinado nível de abstração, é possível dizer que tanto os "pioneiros da educação nova" de 1932 e 1959 como os adeptos do "método Paulo Freire" dos anos 60 e, também, os educadores atuais inspirados no marxismo estão bastante próximos, aglutinados por comungarem da idéia de realização da *utopia* de integração do país em um determinado projeto de *modernidade*, projeto este que tem, tanto como um dos motores propulsores mas também como ponto de chegada, a educação ligada ao *trabalho* ou pensada a partir dele.

Os grupos citados acima, em que pesem as apropriações específicas de acepções como educação, pedagogia, trabalho, modernidade, utopia etc., e em que pesem as opções por tônicas sobre uma noção em detrimento de outra, teceram uma boa parte da história republicana da pedagogia a partir de combinações entre esses termos elencados. Rebatendo para a história das idéias pedagógicas européia e americana, onde se localizam as matrizes do pensamento pedagógico universal, encontramos as fontes de onde emerge o quadro montado a partir da combinação entre utopia, modernidade e trabalho. Nesse sentido é correto ver em Durkheim, Dilthey e Dewey situações referenciais paradigmáticas.

Nos trabalhos de pesquisa e ensino acostumamo-nos a lidar com os termos pedagogia e educação diferenciando-os a partir da distinção básica entre teoria e prática. Ainda que outros, no bojo da tematização da modernidade, tenham procurado delimitar claramente a especificidade acadêmica desses termos, é com Durkheim que ganhamos uma precisão terminológica especial. Para ele a educação é o "fato social" pelo qual uma sociedade transmite seu patrimônio cultural e experiências de uma geração

mais velha para uma geração mais nova, garantindo assim sua própria continuidade histórica. A pedagogia, por sua vez, em Durkheim, não é propriamente a teoria da educação, ou pelo menos não é a teoria da educação efetiva, pois refere-se à contestação da educação vigente e, nesse sentido, está no âmbito do pensamento utópico. Assim, para Durkheim, Rousseau é pedagogo enquanto Herbart é educador. A teoria propriamente dita seria da responsabilidade das "ciências da educação" - com a sociologia e a psicologia à frente; a primeira, substituindo a filosofia na tarefa de propor fins para a educação, e a segunda tomando para si o trabalho de fornecer meios e instrumentos para a didática, no intuito de alcançar as metas fixadas pela sociologia para a educação. Com base nessas definições, acopladas aos seus estudos sobre a "divisão do trabalho social", Durkheim elabora sua concepção de história da educação. Para ele, a evolução histórica do ensino pode ser explicada segundo duas leis: a primeira diz que a educação é contínua, que ocorre em todos os povos e em todos os lugares, enquanto que a pedagogia é intermitente, só aparecendo nos povos mais desenvolvidos; a segunda diz que a educação se complexifica em conjunto com a complexificação da sociedade na transição das formas sociais "tradicionais" para as formas "modernas", sendo que as especializações no âmbito escolar colaboram com o desenvolvimento da divisão do trabalho que, nas "sociedades modernas", faz gerar a "solidariedade orgânica" ao mesmo tempo que provoca a subalternização da "solidariedade mecânica" ¹.

É claro que a concepção de história da educação de Durkheim, bem como sua teoria social, não ignoram os conflitos. As "patologias sociais" estão presentes, mas ele acredita que não poderão comprometer o grau de coesão social alcançado pelas sociedades na modernidade, pois estas são regidas pela vigência da "solidariedade orgânica". Durkheim, que não raro reprova o pensamento utópico e, por isso, censura aqueles a quem denomina pedagogos, não deixa, em vários momentos, ainda que de maneira especial, de aderir a ele, advogando que, mesmo contra as evidências, devemos crer na força de coesão social da sociedade moderna e no possível destino harmônico desta ².

1. Cf. E. DURKHEIM, *Educação e sociologia*, São Paulo, Melhoramentos, 1955, p. 45-6, p.55, p. 62-4.

2. Dissemos que Durkheim adere ao pensamento utópico de *maneira especial*, isso porque, na verdade, não se trata de ver nele um utopista anterior à modernidade, quando a utopia se põe negativamente. Fruto da modernidade, quando pensamento histórico e pensamento utópico, antes rivais, se casam, Durkheim pensa na realização efetiva de um mundo melhor através da análise científica da sociedade, de programas de ação políticos etc. (sobre a questão de como

Ainda que reconheçamos as enormes diferenças entre Durkheim e Dilthey - essencialmente porque a totalidade significativa para o primeiro é o indivíduo e para o segundo é a sociedade -, é fato verificável que suas concepções de história da educação são comparáveis à medida em que se aproximam da maioria dos modelos que utilizam conjugação de "fatores" para expressar processos de dinâmica social.

Dilthey explica a evolução histórica do ensino europeu através da colaboração/oposição de dois "fatores": o primeiro "fator", que é o contínuo e linear desenvolvimento da ciência, seria contrabalançado pelo segundo fator, que é o cíclico desenvolvimento em estágios da cultura de um povo, de uma geração, de uma época. Aqui, como em Durkheim, a denominada sociedade moderna é superior a todas as outras sociedades anteriores e vocacionada para o sucesso, pois, segundo o filósofo alemão, as forças da razão, que estão na base da ciência e cujo ímpeto pode desagregar a sociedade, são moderadas pelas forças conservadoras próprias da índole do estágio cultural de cada povo em cada época³.

Como Durkheim, Dilthey também entende a modernidade como o início ou a própria realização histórica de uma situação que não está distante do que seria a utopia (não como uma situação de fim eterno de conflitos, é claro, mas sim uma situação *melhor* do que todas as outras que o homem conheceu no passado). Nesta situação verificar-se-ia uma complexidade da educação formal a partir da modificação das necessidades profissionais, educação que estaria ganhando um espaço considerável no plano das necessidades sociais, sendo mais do que uma das características da modernidade mas efetivamente um dos elementos impulsionadores do bem estar gerado por uma harmonia entre as forças conservadoras e as forças do progresso.

Também Dewey procura uma sociedade de bem estar e, de certo

a modernidade pensa a utopia e sobre sua condição de testemunha do casamento do pensamento utópico com o pensamento histórico, escrevemos mais adiante, no item 2, baseados em texto de Habermas). Portanto, não é de se estranhar que, depois de ter escrito toda sua tese, *A divisão do trabalho social* (1893), no final do último parágrafo ele coloque: "Numa palavra, o nosso primeiro dever é atualmente elaborarmos-nos uma moral. Uma tal obra não poderá improvisar-se no silêncio dos gabinetes; não pode senão construir-se a partir de si mesma, pouco a pouco, sob a pressão das causas internas, que a tornam necessária. Mas aquilo para que a reflexão pode e deve servir é para marcar o objetivo que é preciso atingir. Foi o que tentamos fazer". E. DURKHEIM, *A divisão do trabalho social*. Lisboa, Presença, 1984, p. 207.

3. Cf. W. DILTHEY, *Historia de la pedagogia*, Losada, Buenos Aires, 1957, p. 14-5.

modo, acredita na modernidade como capaz de realizá-la. Todavia, mais do que para Dilthey e para Durkheim, a modernidade de Dewey tem como um dos elementos centrais o trabalho e, especificamente, sua associação com a educação. Em Durkheim, pela ótica de uma teoria social, a educação é pensada a partir do fato social trabalho, ou melhor, a partir das conseqüências da divisão do trabalho social, enquanto que em Dewey é o próprio trabalho que se toma princípio educativo. Adotando uma acepção bastante larga de trabalho, onde este é o conjunto de "atos que exigem meios intermediários ou aparelhos para se atingir fins distantes" e que requerem "esforço consciente ou refletido para se realizarem", o filósofo norte-americano insere a "escola ativa", como escola do trabalho, no seio de um projeto de democracia e, mais amplamente falando, de modernidade⁴.

Essas concepções estão presentes na história da pedagogia do Brasil republicano e, se acrescentarmos a contribuição do marxismo, encontramos as forças que compõem uma parte substancial do leito por onde correram e correm as águas movidas pelos três grupos de intelectuais da Educação lembrados acima⁵.

Como corrente que entra em diálogo com os "pioneiros da educação nova", mais intensamente com os "adeptos do método Paulo Freire" e, nas últimas décadas, como inspiração de vários intelectuais da Educação gerados pelo atual sistema de Pós-Graduação em Educação do país, o marxismo é hoje referência para uma parte não desprezível de nossa reflexão pedagógica. Todavia, no que se refere à questão do eixo comum do pensamento pedagógico brasileiro, o marxismo não é responsável por nenhum desvio de rota, pelo contrário, ele complementa um quadro consubstanciado pelas noções de modernidade, trabalho e utopia.

Marx, ao contrário de Durkheim, Dilthey e Dewey, não foi professor universitário, não se envolveu diretamente com a questão da especialização do saber e, principalmente, não viveu a transição do século XIX para o XX,

4. Cf. J. DEWEY, *Vida e educação*, São Paulo, 1959, p. 149-52.

5. As ligações entre o pensamento pedagógico brasileiro e a filosofia da educação de John Dewey e a sociologia da educação de Émile Durkheim são bastante conhecidas. Conhecido também, porém pouco lembrado e divulgado, é o fato de que os manuais de história da educação (Lorenzo Luzuriaga, Hené Hubert e outros) que educaram boa parte de nossos pedagogos são direta ou indiretamente inspirados nas concepções de história da educação de Durkheim e/ou de Wilhelm Dilthey e muitas vezes baseados na historiografia da educação produzidas por esses dois autores. Cf. P. GHIRALDELLI JR., *Três estudos em historiografia da educação*, Ibitinga (SP), Humanidades, 1993, p. 44

vivido pelos outros. Suas observações sobre educação não possuem o mesmo nível de detalhe da dos autores citados. A pedagogia marxista é obra dos marxistas. Além do mais, no que se refere a uma articulação de um pensamento pedagógico afinado com um quadro tecido pela trama entre modernidade, trabalho e utopia, é possível encontrar a aquiescência de boa parte dos marxistas, à medida em que também essa tríade é perfeitamente concordante com o pensamento do movimento operário dos oitocentos e com o das versões marxistas ditas ortodoxas no século XX. No Brasil, a pedagogia marxista não se desenvolve a partir de autores cáusticos e críticos da própria tradição marxista⁶. E, de um modo geral, mesmo que consideremos a influência de Gramsci entre os educadores nas últimas décadas, não é possível deixar de notar no país uma forte presença da vulgata "marxista-

6. No Brasil da Primeira República não podemos falar, propriamente, em "pedagogia marxista", dado a insipiência da reflexão dos "comunistas" sobre o tema. Quando muito podemos falar em "política educacional", tendo como referência as plataformas políticas do Partido Comunista e do Bloco Operário Camponês nos anos 20. No entanto, podemos, sim, falar em reflexão pedagógica ligada aos sindicatos, aos "meios populares", dado que a pedagogia de Francisco Ferrer e, em menor grau, a de Robin, foram apropriadas por militantes libertários no período. Cf. P. GHIRALDELLI JR., Educação e movimento operário, São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1987. Na Segunda República, ao contrário, já é possível distinguir algumas reflexões propriamente pedagógicas por parte dos marxistas, instrumentalizados pela literatura marxista e socialista vinda de Buenos Aires e acolhidos no clima da época, gerador de movimentos culturais associados a Aliança Nacional Libertadora. Cf. P. GHIRALDELLI JR., Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930 -37). Ibitinga (SP), Humanidades, 1991. Mas ainda assim, o que se tem nesse período não é comparável ao volume de produção dos anos 50, 60 (de certo modo, é possível ver aqui a contribuição da sociologia da educação de Florestan Fernandes, Luiz Pereira e outros); e, principalmente, dos anos 70-80; nestes últimos a pedagogia marxista ganha definitivamente espaço acadêmico, e se organiza diretamente influenciada pela literatura gerada no interior do "Eurocomunismo" francês (Georges Snyders) e italiano (Mário Manacorda). Todavia, o que se há de notar aqui, é que neste último período, quando realmente podemos falar de uma pedagogia marxista acadêmica no Brasil, não encontramos uma preocupação dos pedagogos marxistas de estudarem ou entrarem em diálogo sério com as reflexões da "Escola de Frankfurt" (Adorno e Horkheimer), e tampouco com as da "Escola de Budapeste" (Agnes Heller). Certamente esta incapacidade da pedagogia marxista brasileira de abrir novos horizontes contribui para sua crise - aprofundada com a agonia do "Eurocomunismo" e, mais ainda agora com a derrocada dos regimes do Leste e do reconhecimento pela opinião pública e acadêmica em geral dos impasses do Estado de bem-estar social -, crise esta que coincide com o período de sua expansão. (Vamos nos permitir aqui uma referência particular: também o livro *O que é Pedagogia*, da "Coleção Primeiros Passos" da Editora Brasiliense, de nossa autoria, é fruto desse período onde o "Eurocomunismo" se punha arrogantemente como distante e "superador" - esta é a palavra que os marxistas gostam tanto - dos vícios dogmáticos do "marxismo-leninismo" da lavra estalinista. Abstraindo o conteúdo do livro e situando-se apenas numa leitura avaliadora da forma, hoje fica evidente o dogmatismo tanto do "Eurocomunismo" como do livro em questão, que, por sua vez, contém posições e frases que talvez não se sustentem diante de uma historiografia mais rica. Nota: solicitamos à Editora Brasiliense que revisasse todo o *O que é Pedagogia*, segundo nossa nova versão, antes da publicação da sétima edição).

leninista", o que contribuiu para que a pedagogia marxista brasileira se identificasse, mesmo agora no final do século XX, com certos aspectos do pensamento do movimento operário do século XIX, de certo modo um tanto anacrônicos. Para a pedagogia marxista brasileira não foi difícil, como parece não ser até o momento, caminhar pelo quadro tecido pela trama entre modernidade, trabalho e utopia.

Os "pioneiros da educação nova" de 1932 e de 1959 queriam a realização da utopia da "modernização" do país e, no âmbito educacional, como coadjuvante e como meta, pensavam na renovação escolar pela qual adotariam a "escola ativa", termo suficientemente ambíguo para abarcar tanto a ludicidade como o trabalho. Os adeptos do "método Paulo Freire" nos anos 60 queriam a realização da utopia da "modernização" do país, ainda que tal "modernização" significasse mais do que o simples desenvolvimento econômico e material do país, mas sim a transformação do povo em "sujeito da história". E para tal propunham como meio e fim uma prática pedagógica "conscientizadora", efetivada em "círculos de cultura" cujos "temas geradores" eram os fatos cotidianos e, em geral, o trabalho como realidade comum à todos. Por sua vez, os grupos advogados da pedagogia marxista também desejavam e desejam a realização da utopia da "modernização", porém, esta é bem-vinda apenas como situação transitória para uma outra modernidade onde o capitalismo cede lugar ao socialismo. O socialismo, como *locus* onde o trabalho e os trabalhadores estarão organizados autonomamente, é justamente aquele projeto social que propõe nitidamente sua plataforma pedagógica diretamente vinculada ao trabalho, daí o núcleo desse projeto ter como base a "educação politécnica"⁷

* Nosso livro didático *História da Educação*, da "Coleção Magistério" da Editora Cortez, contém essas "pérolas" do pensamento marxista, das quais a frase seguinte constitui um exemplo: "Explicitando as insuficiências das teorias pedagógicas liberais, que chamou de não-críticas, Saviani superou também os crítico-reprodutivistas". P. GHIRALDELLI JR., *História da Educação*, São Paulo Cortez, 1990, p. 205. Ora, que Saviani tenha criticado aqueles que ele denomina "crítico-reprodutivistas" (aliás, esta denominação é muito discutível) é certo, mas que se possa usar, arrogantemente, a palavra "superou", é algo que, aos olhos de hoje, soa caduco. Só uma visão *progressista* vulgar pode acreditar que uma teoria se relaciona com outra a partir de "superações" que se sucedem.

7. A pedagogia brasileira e, especificamente, a pedagogia marxista no Brasil, está há mais de dez anos envolvida em explicar o termo "politécnica". Tal debate e tal obsessão pela "união entre educação intelectual e trabalho produtivo" nos parece baseados nesta equação, cara ao século XIX: natureza humana = trabalho = não-bárbaro. Ora, é difícil não ser simpático ao escrito de Adorno que diz que "o *pathos* da escola, seu ímpeto moral, reside hoje em que, nas presentes circunstâncias, somente ela, se é consciente da situação, é capaz de trabalhar imediatamente pela 'desbarbarização' da humanidade"(...), entendendo a barbárie como o "pré-juízo delirante,

Talvez esses grupos e/ou seus herdeiros continuem, ainda por alguns anos, na militância dessas idéias, de costas para os grandes debates que se desenvolvem atualmente no campo da teoria social, da história e, principalmente, da filosofia social. Talvez o pedagogos marxistas queiram ignorar as alterações na dinâmica da vida efetiva, do pensamento e dos paradigmas científicos e filosóficos. Todavia, aqueles que estão atentos ao dinamismo da história das idéias e se enxergam imersos nesse turbilhão, sabem que a pedagogia brasileira, ou pelo menos uma parte dela, se quiser sobreviver terá de enfrentar seriamente os problemas contemporâneos postos pela *grande filosofia*. E no que se refere a este escrito, importam as análises da filosofia social que discutem, no interior do tema do "esgotamento das energias utópicas", justamente os impasses provocados, tanto no meio intelectual como político, por aquilo que Habermas vem chamando de "perda da força persuasiva da utopia da sociedade do trabalho". E importam, obviamente, porque esse tema e os problemas afins afetam diretamente o eixo comum da pedagogia brasileira e, em especial, afetam a pedagogia marxista. Inevitavelmente temos de colocar a pergunta: o quadro tecido pela trama entre as noções de modernidade, utopia e trabalho - endossado por uma parte razoável da reflexão pedagógica brasileira -, que até então nos parecia razoabilíssimo, pode se manter ainda como uma referência teórica válida diante do elenco de problemas de fim de século, quando as várias correntes da filosofia social, mesmo as menos cáusticas, anunciam a caducidade dos pressupostos sociais e teóricos desse quadro? E como se porta, diante disso, a pedagogia marxista?

2. Habermas e o "Esgotamento das Energias Utópicas da Sociedade do Trabalho".

Habermas não é o único autor, muito menos um dos mais cáusticos,

a repressão, o genocídio e a tortura". T. W. ADORNO, *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1973, p. 79. No entanto, nos é muito difícil acreditar, hoje, que qualquer educação escolar que tenha como centro o trabalho, tomando-o a partir da equação acima, vá atuar no sentido contrário ao da barbárie. Que os estudantes venham a conhecer os "fundamentos do trabalho" e, com isso, participando das conquistas da "civilização" e do "progresso" venham a se tornar *homens bons*, é uma crença típica do século XIX, que Marx, e muito mais os marxistas da II e III internacionais compartilharam com o saint-simonismo. Isso chegou ao caricaturesco na Rússia de Stálin, com as condecorações aos "heróis do trabalho" à semelhança do que se fez na Itália fascista e na Alemanha nazista. Aliás, diga-se de passagem, agora os marxistas estão rapidamente revendo essa posição. Em livro recente, Robert Kurz, lembrando Weber e tendo os olhos voltados para o Leste Europeu, escreve: O antigo protestantismo "colocou o trabalho abstrato a serviço da religião", enquanto o socialismo do movimento operário "transformou o trabalho abstrato numa religião". R. KURZ, *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 23.

que vem tematizando já há alguns anos a questão da desvalorização da utopia neste final de século. Particularmente, ele não adota o que denomina "a tese da pós-modernidade" e, portanto, entende que ainda vivemos na era moderna. Além disso, ao contrário de boa parte dos filósofos contemporâneos, suas teorizações estão explicitamente associadas a um projeto filosófico-político. Essas duas características fazem de Habermas um autor não distante das tradições teóricas aceitas pela maioria dos intelectuais da Educação, em especial pelos integrantes dos grupos citados neste artigo e, especificamente, pelos marxistas. Assim, pela facilidade com que um pensamento deste tipo oferece pontes para com os pressupostos do pensamento pedagógico segundo as características definidas acima, é que o escolhemos aqui para apresentar os questionamentos que o final do século expressa através da *grande filosofia*. Assim, à maneira de Habermas no artigo "A nova intransparência - a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas"⁸, expomos aqui toda uma argumentação que, quer o pensamento pedagógico brasileiro queira ou não, o atinge profundamente, colocando mesmo em risco toda suas possibilidades futuras, inclusive o futuro da pedagogia enquanto campo teórico acadêmico de pesquisa e ensino.

Habermas lembra que "desde o final do século XVIII formou-se na cultura ocidental uma nova consciência do tempo" pela qual a atualidade passou a conceber-se recorrentemente como uma "passagem para o novo". O 'novo tempo' passou a ser a própria época atual, que "vive na consciência da transitoriedade dos acontecimentos históricos e na expectativa de outra configuração de futuro". Desde então a atualidade autêntica se põe "como o lugar onde se entrelaçam a continuação da tradição e a inovação", e a história passa a ser concebida "como um processo mundial que gera problemas". No interior desse processo "o tempo é entendido como um recurso escasso para a superação prospectiva dos problemas" legados pelo passado. Sendo assim, esvanecem-se os "passados exemplares nos quais o presente pudesse confiantemente orientar-se", e a "modernidade já não pode emprestar seus padrões de orientação de modelos de outras épocas". A modernidade encontra-se "completamente abandonada a si mesma" e tem de "extrair de si mesma sua normatividade"⁹.

Para Habermas, a "desvalorização do passado exemplar e a necessidade de extrair princípios normativamente substantivos das próprias

8. J. HABERMAS, A nova intransparência. *Novos Estudos - CEBRAP*. São Paulo, n. 18, p. 103, setembro de 1987.

9. *Ibidem*, p. 103.

experiências e formas de vida modernas explicam a estrutura alterada do 'espírito da época'. Este se torna "o *medium* no qual, doravante, o pensamento e o debate político se movem". Todavia, alerta Habermas, é preciso ver que o espírito da época "incendeia-se na colisão entre o pensamento histórico e o pensamento utópico". Antes rivais - pois o pensamento histórico na sua saturação de experiência é crítico dos projetos utópicos, e o pensamento utópico, em sua exuberância quer abrir possibilidades por sobre as continuidades históricas -, esses pensamentos fundem-se em um horizonte inaugurado pela "moderna consciência do tempo". O "influxo de energias utópicas na consciência da história caracteriza o espírito da época que marca a esfera pública política dos povos modernos desde os dias da Revolução Francesa". Assim, "o pensamento político contaminado pelo modernismo do espírito da época e que quer resistir ao peso dos problemas da atualidade está carregado de energias utópicas; mas esse excesso de expectativa deve ser ao mesmo tempo controlado no contrapeso conservador da experiência histórica"¹⁰.

E em que pese o fato de que o termo utopia passou, no século XIX, a ser "um conceito de luta política usado por todos contra todos", a verdade é que, daí por diante, os mais sensíveis às energias utópicas do espírito da época promoveram cada vez mais vigorosamente a fusão do pensamento histórico com o pensamento utópico. De fato, "a perspectiva utópica inscreveu-se na própria consciência da história politicamente eficaz"¹¹.

"Porém, diz Habermas, isso valeu até ontem". "Hoje as energias utópicas aparentam ter se esgotado, como se elas tivessem se retirado do pensamento histórico. O horizonte do futuro estreitou-se e o espírito da época, como a política, transformou-se profundamente. O futuro afigura-se negativamente; no limiar do século XXI desenha-se o panorama aterrador da ameaça mundial aos interesses da vida em geral: a espiral armamentista, a difusão incontrolada de armas nucleares, o empobrecimento estrutural dos países em desenvolvimento, o desemprego e os desequilíbrios sociais crescentes nos países desenvolvidos, problemas com o meio ambiente sobrecarregado, altas tecnologias operadas às raias da catástrofe, dão as palavras-chave que invadiram a consciência pública através dos meios de comunicação de massa. As respostas dos intelectuais refletem uma perplexidade não menor do que a dos políticos"¹².

10. *Ibidem*, p. 104.

11. *Ibidem*, p.104.

12. *Ibidem*, p.104-5.

Mas o "esgotamento das energias utópicas" e tudo o que está aí implicado nesta expressão não indica, para Habermas, o fim da modernidade. Como é sabido, ele não concorda com a tese do surgimento da pós-modernidade. Nem a "estrutura do espírito da época, nem o modo de debater as futuras possibilidades de vida", segundo ele, se modificaram. Assim, o que teria mesmo chegado ao fim é uma "determinada utopia que, no passado, cristalizou-se em torno do potencial de uma sociedade do trabalho"¹³.

No entender de Habermas, "os clássicos da teoria social, desde Marx até Max Weber, estavam de acordo que a estrutura da sociedade burguesa moldou-se através do trabalho abstrato, por um tipo de trabalho remunerado, regido pelo mercado, aproveitado de forma capitalista e organizado empresarialmente". Ora, diante do fato social trabalho, que nesta forma abstrata penetrou todos os domínios, as expectativas utópicas acabaram-se dirigindo à esfera da produção, no sentido de promover a "emancipação do trabalho da determinação externa". Assim, "as utopias dos primeiros socialistas condensavam-se na imagem do Falanstério: uma organização social fundada no trabalho livre e igual dos produtores". "Da própria produção organizada de maneira justa deveria resultar a forma de vida comunal dos trabalhadores livremente associados". Para Habermas, Marx, ainda que crítico desse primeiro socialismo, também perseguiu "essa mesma utopia de uma sociedade do trabalho". E assim, a idéia de autogoverno dos trabalhadores chegou até nós, tendo ainda inspirado os movimentos de protesto do final dos anos 60¹⁴.

Mas Habermas entende que "utopia da sociedade do trabalho perdeu sua força persuasiva"; e que tal se sucedeu "não apenas porque as forças produtivas perderam sua inocência ou porque a abolição da propriedade privada dos meios de produção manifestamente não resulta por si no governo autônomo dos trabalhadores". Referindo-se a Clauss Offe, Habermas diz que o professor alemão "compilou convincentes indicações da força objetivamente decrescente de fatores como trabalho, produção e lucro na determinação da constituição e do desenvolvimento da sociedade em geral"¹⁵.

A força persuasiva decrescente de uma sociedade do trabalho é,

13. *Ibidem*, p. 105.

14. *Ibidem*, p. 106.

15. O estudo em que Offe nota a secundarização do trabalho como fato social e como categoria está traduzido no Brasil: C. OFFE, *O capitalismo desorganizado*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

para ele, um fato de capital importância para a questão do "esgotamento *em geral* do impulso utópico". Isto porque essa utopia não atraiu apenas intelectuais mas "inspirou o movimento dos trabalhadores europeus e deixou sua marca em três programas muito diferentes (...) que se fizeram histórica e mundialmente efetivos em nosso século": "o comunismo soviético na Rússia, o corporativismo autoritário na Itália fascista, na Alemanha nacional-socialista e na Espanha falangista, e o reformismo social-democrata nas democracias de massa do Ocidente". Apenas esse último projeto tomou para si "a herança dos movimentos burgueses de emancipação - o Estado constitucional democrático", projeto esse continuado mesmo por governos mais conservadores que ora ou outra sucederam os governos mais ligados aos trabalhadores. Todavia, diz Habermas, "desde a metade dos anos 70 os limites do projeto do Estado social ficam evidentes, sem que até agora uma alternativa clara seja reconhecível" e, em razão disso, entramos numa fase onde o horizonte nos aparece nublado à medida em que "um programa de Estado social, que se nutre reiteradamente da utopia de uma sociedade do trabalho, perdeu a capacidade de abrir possibilidades futuras de uma vida coletivamente melhor e menos ameaçada"¹⁶.

É claro que Habermas nota que o projeto social-democrata, desde o início, introduz algumas modificações no que era o "coração da utopia de uma sociedade do trabalho", ou seja, a "emancipação do trabalho heterônomo". Isto é, mesmo na origem do projeto sócio-estatal as "condições da vida emancipada e digna do homem" já não eram o resultado "de uma reviravolta nas condições do trabalho heterônomo em auto-atividade". Porém, as "condições de emprego reformadas conservam uma importância central também neste projeto". "Elas permanecem ponto de referência não apenas para a medida de humanização de um trabalho que continua determinado de fora, mas sobretudo, para as indenizações compensatórias que devem contrabalançar os riscos básicos do trabalho assalariado (acidentes, doenças, perda de emprego, velhice desamparada). Daí resulta a consequência de que todos os aptos ao trabalho devem ser incorporados ao sistema de empregos assim lapidado e amortecido - isto é, a meta do pleno emprego. A compensação funciona apenas se o papel de assalariado por tempo integral converter-se em norma. Pelos encargos, que continuaram associados ao *status* acolchoado do trabalho remunerado dependente, o cidadão é indenizado em seu papel de cliente da burocracia do Estado de bem-estar com pretensões de direito, e em seu papel de consumidor de bens de massa com poder de compra. A alavanca para o apaziguamento dos antagonismos de classe

16. J. HABERMAS, *op. cit.*, p. 106.

permanece, pois, a neutralização dos materiais de conflito inerentes ao *status* de trabalhador assalariado"¹⁷.

Na descrição de Habermas o objetivo acima "deve ser atingido via legislação do Estado social e pelas negociações coletivas das partes independentes em barganha salarial. As políticas do Estado social recebem sua legitimação das eleições gerais e encontram suas bases sociais nos sindicatos autônomos e nos partidos de trabalhadores. Porém, o êxito do projeto depende antes do poder e da capacidade de ação do aparelho estatal intervencionista. Ele deve intervir no sistema econômico com o objetivo de proteger o crescimento capitalista, minorar as crises e proteger simultaneamente a capacidade de competição internacional das empresas e oferta de trabalho - a fim de que advenham crescimentos que possam ser repartidos sem desencorajar os investimentos privados". Para Habermas isto nada mais é que o "*lado metodológico*" do projeto em questão: "o compromisso do Estado social e a pacificação dos conflitos de classe devem ser obtidos através do poder estatal democraticamente legitimado, que é interposto para o zelo e a moderação do processo natural do desenvolvimento capitalista". O outro lado, o "*lado substancial*" do projeto, "nutre-se dos restos da utopia de uma sociedade do trabalho: como o *status* do trabalhador é normatizado pelo direito civil de participação política e pelo direito de parceria social, a massa da população tem a oportunidade de viver em liberdade, justiça social e crescente prosperidade. Presume-se, com isso, que uma coexistência pacífica entre democracia e capitalismo pode ser assegurada através de intervenção estatal"¹⁸.

A avaliação de Habermas é que esse projeto, de certo modo, foi implementado nas sociedades industriais do Ocidente sob circunstâncias favoráveis depois da Segunda Guerra Mundial. Todavia, hoje, é visível sua crise. No meio intelectual e político emergem dúvidas sobre se o Estado intervencionista possui poder suficiente para num grau razoável "domesticar o sistema econômico capitalista no sentido de seu programa"; e se é o "emprego do poder político o método adequado para alcançar o objetivo substancial de fomento e proteção de formas emancipadas de vida dignas do homem"¹⁹.

17. *Ibidem*, p. 107.

18. *Ibidem*, p. 107.

19. *Ibidem*, p. 107.

De fato, para Habermas, o Estado de bem-estar social está em crise. Há problemas econômicos e políticos. Pode-se resumir os primeiros lembrando que, ainda que existam uma série de causas para a diminuição da rentabilidade das empresas, para a contração da disposição de investir e para a queda da taxa de crescimento, é fato que as condições de valorização do capital são afetadas pelas políticas do Estado de bem-estar não apenas objetiva e efetivamente mas, sobretudo, "na percepção subjetiva das empresas". "Além disso, os custos crescentes dos salários e dos encargos trabalhistas aumentam a tendência para investimentos em racionalização, a qual, sob o signo da segunda revolução industrial, intensifica a produtividade do trabalho tão consideravelmente e diminui o tempo de trabalho socialmente necessário tão significativamente que toma a força de trabalho mais e mais ociosa, apesar da tendência secular para a redução da jornada de trabalho". Esta situação não raro traz à percepção da opinião pública os limites estruturais sob os quais o compromisso sócio-estatal foi criado e mantido. "Como o Estado social tem de deixar intacto o modo de funcionamento do sistema econômico, não lhe é possível exercer influência sobre a atividade privada de investimentos senão através de intervenções ajustadas ao sistema. Ele não teria de forma alguma poder para isso também porque a redistribuição de renda limita-se, no essencial, a um realinhamento horizontal dentro do grupo de trabalhadores dependentes e não toca na estrutura específica do poder de classe, especialmente na propriedade dos meios de produção. Assim, o Estado social bem-sucedido perde o pé em uma situação na qual tem de ascender à consciência o fato de que ele próprio não é um 'manancial de abastança' autônomo e não pode assegurar o lugar ao trabalho como um direito civil". Concomitantemente desenvolvem-se os problemas políticos. O Estado social, nesta situação, "corre o risco de desprender-se de suas bases sociais": em "tempos de crise os estratos de eleitores ascendentemente mobilizados, a quem o Estado de bem-estar aproveitou diretamente, podem desenvolver uma mentalidade de conservação das posições alcançadas e unirem-se com a velha classe média, em geral com as camadas tidas como 'produtivistas'" "Ao mesmo tempo, ante a nova situação do mercado de trabalho, as organizações sindicais acham-se sob pressão: seu potencial de intimidação fica debilitado, elas perdem membros e contribuições, e vêem-se constrangidas a uma política de mediação ajustada aos interesses de curto prazo dos ainda empregados"²⁰.

Mas se já não bastasse esses, há ainda outros problemas inerentes ao projeto social-democrata de Estado de bem-estar social. Segundo

20. *Ibidem*, p. 108.

Habermas, "os defensores do projeto sócio-estatal sempre olharam apenas numa direção. Em primeiro plano estava a tarefa de disciplinar o crescimento natural do poder econômico e de afastar do mundo da vida dos trabalhadores dependentes os efeitos destrutivos de um crescimento econômico propenso à crise". Assim, "o poder de governar alcançado pela via parlamentar aparece como um recurso tão inocente quanto indispensável; o Estado intervencionista teve de receber dele a força e a capacidade para agir em relação à obstinação sistêmica da economia. Os reformadores consideraram ponto pacífico que o Estado ativo interviesse não apenas no ciclo econômico, mas também no ciclo vital de seus cidadãos - a reforma das condições de vida dos empregados era, com efeito, a meta do programa sócio-estatal". No entender de Habermas, ainda que um "alto grau de justiça social" tenha sido alcançado com isso, ninguém mais pode desconsiderar que esse projeto caminhou por um unilateralismo pelo qual "perdeu-se de vista toda reserva em face do *medium* (indispensável, talvez, mas apenas supostamente inocente) do poder". "Os programas do Estado social utilizam em larga escala esse *medium* a fim de ganharem força de lei, poderem ser financiados pela administração pública e implementados no mundo da vida de seus beneficiários. Desse modo, uma densa malha recobre de normas jurídicas, de burocracias estatais e paraestatais o dia-a-dia dos clientes potenciais e efetivos". Na verdade, "os instrumentos jurídico-administrativos de implementação do programa sócio-estatal não conformam um *medium* passivo, por assim dizer desprovido de significações. Pelo contrário, a esses instrumentos concatenou-se uma práxis de singularização de fatos, normatização e vigilância, cuja brutalidade reificante e subjetivante Foucault perqueriu nas capilaridades mais tênues da comunicação cotidiana. As deformações de um mundo da vida regulamentado, analisado, controlado e protegido são, certamente, mais refinadas do que formas palpáveis de exploração material e empobrecimento. Mas nem por isso os conflitos sociais deslocados e internalizados no psíquico e no corpóreo são menos destrutivos"²¹.

"Em suma, o projeto sócio-estatal como tal aloja uma contradição entre fins e meios. Seu objetivo é a criação de formas de vida estruturadas igualmente, garantindo liberdade de movimentos para a auto-realização e a espontaneidade individuais. Mas obviamente esse objetivo não pode ser diretamente alcançado pela transposição jurídico-administrativa de um programa político. A produção de novas formas de vida está além das forças de que o *medium* poder dispõe"²².

21. *Ibidem*, p. 108-9

22. *Ibidem*, p. 109.

Assim, para Habermas, "o capitalismo desenvolvido nem pode viver sem o Estado social nem coexistir com sua expansão contínua. As reações mais ou menos desorientadas a este dilema indicam que o potencial de sugestão política da utopia da sociedade do trabalho está esgotado"²³.

Baseado em Clauss Offe, Habermas elenca três tipos de reação à crise do Estado de bem-estar social: a dos "legitimistas", a dos "neoconservadores" e a dos "dissidentes da sociedade industrial".

Os primeiros "retiram do projeto sócio-estatal precisamente o componente que a utopia de uma sociedade do trabalho emprestara a ele. Eles renunciam ao objetivo de subjugar o trabalho heterônomo até o ponto que permita ao *status* de cidadão livre e igual em direitos - que se estende à esfera da produção - ser o núcleo de cristalização de formas autônomas de vida". Habermas acrescenta que os "legitimistas" são hoje "os verdadeiros conservadores, que gostariam de consolidar o já conquistado. Eles esperam encontrar novamente o ponto de equilíbrio entre o desenvolvimento do Estado social e a modernização via economia de mercado". Todavia, no entender de Habermas, esse programa parece não ter futuro, pois "desconhece os potenciais de resistência que se acumulam no rastro de uma progressiva erosão burocrática dos mundos da vida comunicativamente estruturados livres da ordem natural de desenvolvimento; tampouco leva a sério os deslocamentos das bases sociais e sindicais em que as políticas do Estado social puderam se amparar até agora"²⁴.

Os segundos, os "neoconservadores", advogam uma posição que pode ser descrita na exposição de três elementos. Primeiro: para eles "uma política econômica orientada pela oferta deve aperfeiçoar as condições de valorização do capital e pôr o processo de acumulação novamente em movimento. Ela tolera uma taxa de desemprego relativamente alta e, segundo a intenção, apenas transitória. A redistribuição da renda sobrecarrega (...) os grupos da população mais pobre, enquanto apenas os grandes proprietários de capital conseguem nítidas melhorias de renda. De mãos dadas com isso vem uma clara limitação dos serviços do Estado social". Segundo: "os custos de legitimação do sistema político devem ser reduzidos"; assim, "inflação de reivindicações" e "ingovernabilidade" são termos-chave de uma política que aponta para uma efetiva separação entre a administração e a formação pública da vontade. Nesse contexto, fomentam-se tendências neocorporativas, isto

23. *Ibidem*, p. 110.

24. *Ibidem*, p. 110.

é, a ativação do potencial de direção não estatal das grandes associações, em primeiro lugar das organizações empresariais e dos sindicatos. A transferência de competências parlamentares normativamente regulamentadas para sistemas de negociação que meramente funcionam faz do Estado um parceiro de negociação entre outros. Esse deslocamento da competência para o interior da zona cinzenta do neocorporativismo retira cada vez mais os temas sociais de um modo de decisão que segundo normas constitucionais está obrigado a considerar equanimemente todos os interesses afetados em cada oportunidade". Terceiro: "a política cultural recebe a incumbência de operar em duas frentes. De um lado, ela deve desacreditar os intelectuais como um estrato do modernismo a um só tempo ávido de poder e improdutivo, uma vez que valores pós-materiais - sobretudo as necessidades expressivas de auto-realização e os juízos críticos da moral de um Iluminismo universalista - são considerados como ameaça às bases motivacionais de uma ordenada sociedade do trabalho e da esfera pública despolitizada. De outro lado, a cultura tradicional deve ser fomentada, isto é, devem ser fomentadas as forças agregadoras da moralidade convencional, do patriotismo, da religião burguesa e da cultura popular. Essas forças estão aí com o fito de compensar a esfera da vida privada das cargas pessoais e para acolchoá-la contra a pressão da sociedade concorrencial e de modernização acelerada"²⁵.

Por fim, os terceiros, os "dissidentes da sociedade industrial", se caracterizam por uma atitude ambivalente diante do Estado social, mas distinta da dos "legitimistas" e dos "neoconservadores" à medida em que, ao contrário destes, não endossam a idéia de que a "chave de uma modernização livre o mais possível de crises consiste em dosar equanimemente a distribuição da carga de problemas entre os subsistemas Estado e economia", mas se pautam pela idéia de que a crise deve-se a "desenfreada dinâmica interna da economia" e/ou dos "grilhões burocráticos que são impostos a essa mesma dinâmica". Os "dissidentes da sociedade industrial" ora vêem a fonte da desordem na "força de trabalho contabilizada" ora a vêem na "contenção burocrática da iniciativa privada"; entretanto sempre concordam "que os domínios de interação do mundo da vida carentes de proteção só podem desempenhar um papel passivo diante do Estado e da economia, verdadeiros motores da modernização social". Estão convencidos de que "o mundo da vida só pode ser suficientemente desatrelado desses subsistemas e protegido contra invasões sistêmicas se o Estado e economia se recompuserem em uma relação equânime e reciprocamente se estabilizarem". "Somente os dissidentes

25. Ibidem, p. 110.

da sociedade industrial partem de que o mundo da vida está ameaçado na mesma medida pela mercantilização e pela burocratização; nenhum dos dois meios - nem poder, nem dinheiro - é agora como antes 'mais inocente' do que o outro. Também somente os dissidentes julgam necessário fortalecer a autonomia de um mundo da vida ameaçado em seus fundamentos vitais e em sua tessitura comunicativa. Só eles exigem que a dinâmica interna de subsistemas governados pelo poder e pelo dinheiro seja quebrada ou pelo menos contida por formas de organização mais próxima da base e autogestionárias"²⁶.

Este último grupo, segundo Habermas, não tem projeto positivo. E mesmo que se possa pensar, como Habermas parece indicar, que esse grupo estaria apto a adotar o programa filosófico-político do próprio Habermas, ainda assim a situação de crise atual não oferece, no horizonte, uma saída nítida. Agora não mais se trata de conter apenas o capitalismo, mas se trata sim de conter também o próprio Estado intervencionista que deveria domesticá-lo sem que aprofundemos a situação social de miséria e outras desgraças - eis aí um problema para o qual a humanidade não está encontrando solução.

Assim, em uma parcial conclusão - da qual excluímos as reflexões finais onde Habermas, como é de praxe em seus textos, articula os problemas levantados ao seu programa filosófico-político que tem como centro a "teoria do agir comunicativo" - o filósofo alemão sintetiza: "O desenvolvimento do Estado social acabou num beco sem saída. Com ele esgotaram-se as energias da utopia de uma sociedade do trabalho. As respostas dos legitimistas e dos neoconservadores movem-se no *medium* de um espírito da época que ainda é apenas defensivo; elas exprimem uma consciência da história que despojou-se de sua dimensão utópica. Os dissidentes da sociedade de crescimento também continuam na defensiva. Sua resposta só poderia converter-se em uma ofensiva se o projeto do Estado social fosse não simplesmente assentado ou interrompido, mas continuasse num nível mais alto de reflexão. O projeto do Estado social voltado para si, dirigido não apenas à moderação da economia capitalista, mas também à domesticação do Estado mesmo, perde, porém, o trabalho como seu ponto de referência"²⁷.

26. *Ibidem*, p. 111.

27. *Ibidem*, p. 112.

3. O “Esgotamento das Energias Utópicas da Sociedade do Trabalho” e o Anacronismo da Pedagogia Marxista Brasileira.

A interpretação habermasiana entende que, ao contrário dos períodos pré-modernos, na modernidade, pelo menos até bem pouco tempo, convivíamos com o casamento entre o pensamento utópico e o pensamento histórico, antigos rivais. Desse casamento nasceu a “utopia da sociedade do trabalho”, responsável por programas políticos implementados e fracassados no século XX. Dentre esses, o último programa a possuir algum crédito na opinião pública - o herdeiro do projeto social-democrata de Estado de bem-estar social - vê-se agora em uma crise advinda de sua própria dinâmica interna, crise esta que se encaminha para um beco sem saída, levando consigo os últimos restos da “utopia da sociedade do trabalho”.

É certo que não precisamos concordar com a análise de Habermas e com a maneira como ele recorta os problemas. Menos com sua insistência de que não se trata do esgotamento de todas as energias utópicas, mas sim apenas do esgotamento de uma determinada utopia. Muito menos quando desenvolve sua própria teoria-programa - parte que excluímos da resenha do item anterior -, motivado pela idéia de que “quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidade e perplexidade”²⁸. Todavia, ainda que possamos negar tudo isso, e ainda que o pensamento pedagógico possa discordar do quadro de problemas atuais que aqui apresentamos pela ótica de Habermas, esses problemas continuarão, de certo modo, a existir, e a filosofia social os expressará de uma forma ou de outra, sendo que a pedagogia, seguindo sua tradição vital de diálogo com a filosofia, terá de enfrentá-los se quiser continuar com alguma validade no âmbito acadêmico de ensino e pesquisa.

É claro que não se trata aqui de, endossando ou não a análise da filosofia social, na ótica de Habermas ou de qualquer outro filósofo atual,

28. O escritor Hans Magnus Enzensberger, em um recente artigo sobre os acontecimentos do Leste Europeu, fustiga os adeptos do pensamento histórico-utópico, e talvez não seja errado conjecturar que seu alvo é Habermas: “A tão difundida assertiva de que é impossível viver sem uma utopia terá, no máximo, 25% de verdade. Porque se o pensamento utópico for visto como algo mais que um sonho sincero, de felicidade ou de paraíso, então não será de modo algum uma constante antropológica. Só é universal em suas pretensões. É, na verdade, produto específico de uma cultura muito particular. Como o nome indica, trata-se de uma idéia grega que, posteriormente, floresceu na Europa por um período relativamente curto, de Bacon e Campanella a Fourier e Marx”. H. M. ENZENSBERGER, *Modos possíveis de caminhar: o post-scriptum da utopia*. In: R. BLACKBURN (Org.). *Depois da queda*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 39.

procurar acoplar novos paradigmas ou novas visões a mais uma doutrina pedagógica em nascimento. Trata-se aqui, sim, de perguntar se a pedagogia marxista brasileira tem conseguido entrar em diálogo com a filosofia social. Em outras palavras, como a pedagogia marxista poderá considerar e/ou tem considerado a idéia segundo a qual o coração do quadro montado a partir da trama entre modernidade, trabalho/educação e utopia - no qual ela se moveu até agora - está ferido de morte?²⁹

O pensamento pedagógico, em Durkheim, Dilthey e Dewey, ainda que pese o fato dos dois últimos estarem mais próximos do liberalismo que o primeiro, não se dissocia de uma visão condescendente, e em alguns momentos entusiasmada, com as possibilidades de uma sociedade e de um Estado capazes de atuar no sentido da tarefa da modernidade de realização da utopia. É sabido o quanto Durkheim é simpático ao Estado francês da III República, o quanto Dilthey vê com bons olhos a sociedade alemã do seu tempo, regida pelo Estado bismarckiano que implementa uma legislação social, e, também, o quanto Dewey, mesmo não sendo estatista, acredita nas possibilidades de uma espécie de engenharia social de uma sociedade pautada

29. Revendo os textos mais recentes da pedagogia marxista brasileira e das reflexões pedagógicas que tematizam a relação entre trabalho e educação encontramos, em uma publicação que reúne escritos apresentados em forma de "painéis" na VI Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, 1991), um escrito que se refere diretamente ao texto de Habermas aqui apresentado e que pretende discutir a questão do 'trabalho como princípio educativo' frente às possíveis objeções contidas no texto habermasiano. Todavia, para nossa surpresa, após uma breve apresentação do sistema educacional da Alemanha Ocidental e do que era o sistema educacional da Alemanha Oriental, o autor conclui, em uma linguagem pouco usual: "1. Parece-me que a utopia da sociedade do trabalho entra, com a indústria capitalista moderna, numa dialética produtiva, que não esvaziou o núcleo entre trabalho e educação, como Habermas receia, mas pelo contrário, os revivifica e põe um novo enfoque para desenvolver a politecnia como formação integral; 2. Parece-me, também, que a conciliação entre capitalismo moderno e democracia, entre empresários e sindicatos na Alemanha Ocidental foi capaz de desenvolver as condições preliminares de um sujeito integral através das mudanças na organização do trabalho, o oposto do que ocorreu no 'socialismo real', que oprimia a liberdade dos homens". W. MARKERT, Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã. In: *Trabalho e educação*. São Paulo, Papyrus-ANPED-ANDES CEDES, 1991, p. 111. Ora, se é que conseguimos entender o que o autor quer dizer, seu escrito apenas mostra uma incompreensão completa do artigo de Habermas. Como pode ele dizer, contra Habermas e sem qualquer argumentação, que a "utopia da sociedade do trabalho" ainda tem força para revivificar alguma coisa, ainda mais a politecnia, se é justamente essa utopia que Habermas afirma, argumentando seriamente, que está entrando em colapso? E mais: como ele pode fazer a apologia do Estado de bem-estar social alemão, sem qualquer argumentação plausível, se é justamente este Estado, segundo a argumentação de Habermas, que está em crise e que arrasta consigo a utopia da sociedade do trabalho? Ora, é a opinião do autor contra a argumentação de Habermas. O artigo de Market apenas confirma que a reflexão pedagógica no Brasil não consegue entrar em diálogo sério com os problemas postos pela filosofia social.

pelo desenvolvimento industrial, não tão diferente da própria sociedade americana do seu tempo.

Mais do que esses, o marxismo e a pedagogia marxista - pelo menos nas versões até bem pouco tempo mais hegemônicas - sempre acreditaram na capacidade da modernidade de realizar ou preparar a realização da utopia, uma utopia que não poderia prescindir do Estado, ainda que apenas como instrumento eficaz. Deveria o Estado realizar aquilo que tanto Marx como Mill duvidaram ser possível (e que agora parece uma tarefa que o Estado não pode mesmo cumprir), ou seja, a conciliação entre capitalismo e democracia. Ou então, noutra forma, isto é, na forma socialista, o Estado deveria preparar o que seria a verdadeira modernidade - o "reino da liberdade", o comunismo. As reflexões pedagógicas de Durkheim, Dilthey e Dewey, em um certo sentido, tomam suas respectivas sociedades e Estados de forma otimista e comprometem a pedagogia como coadjuvante dos sucessos destes, sucessos que muitas vezes eles se viram tentados a não pôr em dúvida. O caso do marxismo e da pedagogia marxista não é diferente. A pedagogia marxista confia plenamente no desenvolvimento social e na capacidade estatal: historicamente ela se associa à defesa do ensino estatal - nem sempre discutindo radicalmente, com *todas* as suas implicações, a questão da enorme distância entre o que é verdadeiramente público e o que é estatal - e leva adiante a idéia do "trabalho como princípio educativo" a reger a "educação politécnica" - fixando-se em uma noção, o trabalho, que aparece agora, nas reflexões dos que ainda advogam o marxismo na Europa, como algo não mais central nas análises sociais e na estruturação da vida. No caso do marxismo, mais do que nos pensamentos anteriores, Estado e "utopia da sociedade do trabalho" confluem quando da formação do núcleo de uma pedagogia social.

Rebatendo para o caso brasileiro: boa parte do pensamento pedagógico no Brasil republicano, e em especial a pedagogia marxista, não podem se sentir alheios aos problemas colocados pela filosofia social atual pois, de forma muito mais acentuada do que no pensamento matriz, aqui, o quadro tecido pela trama entre modernidade, trabalho/educação e utopia pressupõe em ação um protagonista fundamental: para uns, o Estado ou o Estado de bem-estar social que deveríamos ter construído, para outros, o "Estado futuro" realizador do socialismo.

No nosso entender, portanto, não vale a objeção que diz que a crise do Estado de bem-estar social europeu não nos atinge, já que não conseguimos construir algo assim ao longo da República, e que, em consequência, o pensamento pedagógico brasileiro, nas suas principais

versões, poderia até ser fustigado pela filosofia social quanto à sua vinculação com a "utopia do sociedade do trabalho", mas não fustigado diretamente quanto à crise do projeto sócio-estatal de origem social-democrata. Essa objeção não nos parece válida porque, se não construímos um *verdadeiro* Estado de bem-estar social isso não significa que não tentamos construí-lo ao longo da República e que ele não se mantenha, ainda, como meta para muitos. Além disso, temos de admitir que construímos estruturas estatais que apesar de não trazerem os benefícios sociais esperados trazem infortúnios ao "mundo da vida" (Habermas) do tipo, ou mesmo piores, daqueles denunciados pelos europeus³⁰.

Assim, no nosso entender, para a pedagogia brasileira e mais ainda para a pedagogia marxista se põe a questão do "esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho" e, especificamente, também se põe, sim, associado a tal esgotamento, a crise do Estado de bem-estar social e a crise das idéias e projetos associados a este.

Então, como a pedagogia marxista brasileira tem tratado esses problemas? Levando em conta os limites deste texto, que pretende não extrapolar a forma de um artigo, vamos levantar aqui algumas observações que nos parecem significativas e que permitem um início de diálogo.

É fato verificável que a maioria dos textos recentes na área da Educação no Brasil passam ao largo dos temas e problemas postos pela filosofia social. De algum tempo para cá a pedagogia brasileira tem se envolvido com polêmicas internas e, não raro, ressuscitado um modo de pensar que, na linguagem da própria pedagogia conhecemos como "pensamento tecnicista". Mesmo as discussões mais gerais, sobre as correntes pedagógicas e didáticas ou no campo do papel da pedagogia social, se circunscrevem a pequenos temas e problemas, pouco ou nada considerando as grandes questões da filosofia e das ciências humanas deste final de século. Além do mais, a *filosofia da educação*, que deveria oxigenar a área, tem minguado, tendo se tornado, no âmbito dos programas de Pós-Graduação - salvo exceções que apenas confirmam a tendência geral -, um campo acolhedor de dissertações e teses que não entram em diálogo sério com a *grande*

30. Cf. S. M.DRAIBE. O 'Welfare State' no Brasil: características e perspectivas. In: *Ciências Sociais Hoje (anúário da ANPOCS)*. São Paulo, Vértice, 1989, p. 13-61. Cf. P. GHIRALDELLI JR. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930 - 37)*. Ibitinga (SP), Humanidades, 1991. p. 137.

*filosofia*³¹. São raros os textos que, percebendo o comprometimento da pedagogia com o quadro tecido pela trama entre modernidade, trabalho e utopia, e, tomando conhecimento do quanto esse referencial está crescentemente se tornando insustentável a partir do debate interno às ciências humanas e à filosofia, tentam então estabelecer uma necessária *reconstrução* da reflexão pedagógica. Nesse contexto, o que acontece com a pedagogia marxista brasileira?

De um modo geral é possível identificar duas grandes linhas de pensamento no desenvolvimento recente da pedagogia marxista brasileira: uma linha de pensamento nitidamente preocupada com a questão da relação entre trabalho e educação, vinculada diretamente à idéia de "trabalho como princípio educativo" e de "educação politécnica"; outra linha de pensamento só indiretamente ligada à problemática da relação entre trabalho e educação - na medida em que, uma vez socialista, também essa linha permanece com o horizonte preenchido pela "utopia da sociedade do trabalho", portanto, envolvida com as questões das necessidades dos trabalhadores na sociedade atual e no socialismo -, e mais voltada para os problemas da difusão da cultura pela escola. Ambas as linhas aqui lembradas seguiram, e provavelmente ainda tem como referência, a tradição marxista denominada até bem pouco tempo de "ortodoxa". Ainda que com reservas ao "socialismo real" e nutrindo-se do fluxo do "Eurocomunismo", essas correntes se mantiveram tímidas na crítica ao "marxismo-leninismo" (inclusive, no interior dessas correntes não faltaram e não faltam aqueles filiados ao "marxismo-leninismo" de lavra estalinista). Todavia, é certo que dois autores "eurocomunistas", o francês Georges Snyders e o italiano Mário Alighiero Manacorda, que inclusive estiveram no Brasil nos anos 80, tiveram seus livros consumidos compulsivamente pelos intelectuais da Educação que advogaram e/ou que advogam a pedagogia marxista em qualquer de suas duas linhas de pensamento. Esses autores reviram suas posições, tão logo o "Eurocomunismo" começou a declinar? Fomeceram algum alimento para que a pedagogia marxista brasileira pudesse romper com suas amarras e rediscutir

31. Em que pese a orientação inicial da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), insistindo no sentido de que seus "Grupos de Trabalho" internos não se formem a partir de áreas tradicionalmente definidas, a "História da Educação" tem o seu Grupo e, recentemente, também a "Sociologia da Educação" compõe definitivamente o seu Grupo. No entanto é visível a dificuldade de construção de um Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação, o que mostra o quanto involuímos neste campo nos últimos anos. Aliás, diga-se de passagem, a leitura do *Em Aberto* número 45, cujo tema central é a contribuição da Filosofia para a Educação, espanta pelo grau de descompasso em relação às publicações na área de Filosofia, como por exemplo a revista *Discurso*, do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

seus temas à luz dos problemas colocados pela *grande filosofia* e, em particular, a questão enfocada no item 2 deste texto, referente ao "esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho"? Considerando apenas o que temos acesso no Brasil, é possível dizer que Manacorda seguiu um caminho diferente do de Snyders, embora, ao nosso ver, nenhum deles tenha contribuído efetivamente para que a pedagogia marxista escape do anacronismo crescente no qual está submergindo.

Manacorda, uma vez no Brasil, ensaiou um debate mais amplo com diversos críticos de Marx. Mas esse debate não durou uma página. No texto que resultou de uma de suas palestras ele diz que Adorno, Horkheimer, Habermas, Agnes Heller, Foucault, Clauss Offe e outros autores convergem na "denúncia do exclusivo economicismo e da insensibilidade de Marx aos problemas da pessoa", e que "confirmam no senso comum não só uma imagem de Marx (...) redutiva, mas também esquemática daquilo que pode ser a economia política humanamente concebida". É claro que com uma afirmação deste tipo Manacorda mostra o quanto desconhece os problemas colocados pelos críticos de Marx. O restante do texto é preenchido pela *sua* leitura de Marx. Aliás, diga-se de passagem, o estilo de Manacorda, hoje, pode até nos deixar em dúvida sobre se o "Eurocomunismo" diferia mesmo de um neostalinismo, pois as citações de Marx sobrecarregam escolasticamente o seu texto e não se relacionam com as questões postas pelos críticos de Marx³². Quanto a Snyders, temos textos mais recentes de sua autoria, como o *A escola pode ensinar as alegrias da música?*. Poderíamos aplicar a ele uma expressão de seu gosto: seus novos escritos mostram as rupturas e continuidades de seu pensamento. É claro que este livro mais recente difere dos anteriores, os quais vinham recheados de referências a Marx, Lênin e Gramsci, o que dava uma conotação escolástica aos escritos. O livro mais recente mantém-se em um linha que o próprio Snyders, acertadamente, denomina "progressista", na qual cabê perfeitamente a defesa da idéia de uma radical democratização, pela escola, dos bens culturais mais "elaborados". O tema da "alegria na escola", que se refere ao prazer possível aos jovens no usufruir da cultura, associa-se nesses novos escritos à idéia de preservação da utopia de construção de um mundo com menos diferenças sociais, com menos preconceitos etc.³³. Todavia, nessas continuidades e rupturas não se percebe um enfrentamento dos temas atuais postos pela história, teoria social e filosofia social que, como expomos aqui, fustigam a pedagogia marxista.

32. Cf. M. A. MANACORDA. *Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci*. São Carlos, UFSCar, 1987.

33. Cf. G. SNYDERS. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo, Cortez, 1992.

Um outro autor influente no âmbito da pedagogia marxista brasileira é Dermeval Saviani. Se considerarmos a história recente, pode-se dizer que Saviani, mantendo reflexões não dicotomizadas em ambas as linhas de pensamento da pedagogia marxista, é o seu representante mais conhecido no país. Um livro recente de Dermeval Saviani, com o título *Educação e questões da atualidade*, parece ser um dos poucos textos que se envolvem com a problemática contemporânea, podendo aqui ser tomado como um indicador do grau de desenvolvimento da reflexão pedagógica marxista e, de certo modo, da reflexão pedagógica brasileira em geral em relação aos temas e problemas citados acima.

O livro de Saviani reúne cinco artigos e uma apresentação. Dois desses artigos, "Educação e pós-modernidade" e "A educação pública na conjuntura atual", enveredam pelo que nos interessa³⁴.

O primeiro ponto que destacamos no texto de Saviani é o seu conceito de *pós-modernidade* em contraposição ao de *modernidade*, seguindo a leitura de "Educação e pós-modernidade".

Ao responder a pergunta "no que consiste o pós-moderno?", que coloca a si próprio, Saviani diz que trata-se "de um fenômeno muito recente, que diz respeito ao período pós-guerra e está centrado na problemática da informática, ou seja, na sociedade altamente automatizada, uma sociedade de consumo de massa referenciada pelos meios de comunicação, pelos signos, portanto um período em que os homens se relacionam mais com símbolos do que com a própria realidade". Para ele, ainda, "o mundo pós-moderno está, pois, impregnado pela cibemética, pela robótica industrial, circuitos eletrônicos etc. Se essa é a referência mais marcante da pós-modernidade, compreende-se que o nome 'pós-moderno' esteja ligado ao novo, sugerindo mesmo tratar-se de algo avançadíssimo. Sabe-se, com efeito, que a informática, marca distintiva da pós-modernidade, soa como algo muito avançado"³⁵.

Saviani, portanto, entende a pós-modernidade como um período da história e como uma condição de vida efetivamente existente. Sem considerar o debate filosófico-contemporâneo, onde não há consenso sobre se vivemos ou não em uma época pós-moderna, Saviani assume, também sem um

34. Cf. D. SAVIANI. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Cortez-Tatu, 1992.

35. D. SAVIANI, op. cit., p. 18-9.

necessário enfrentamento prévio dessa problemática, que vivemos sim na pós-modernidade³⁶.

Todavia, no decorrer do livro, Saviani deixa transparecer que entende o pós-moderno não só como uma condição de vida efetiva, mas também como ideologia: a "ideologia da pós-modernidade" é a "ideologia pós-capitalista". Tal ideologia estaria mascarando o fato de que todo o processo de informatização é "produto da própria mente humana", "é produto da própria ação dos homens na História"³⁷. E mais: ainda que ele pense na pós-modernidade como "ideologia pós-capitalista", acredita poder "aprofundar melhor esta compreensão da problemática da pós-modernidade através da categoria de fetichização", pois "o pós-modernismo não significa outra coisa senão elevar o fetiche ao mais alto grau"³⁸. Para Saviani a ideologia da pós-modernidade é "ideologia pós-capitalista" que está, estranhamente, ligada a uma tarefa de "elevar o fetiche ao mais alto grau" (podemos dizer que isso

36. Entendendo que hoje "um grande número de pessoas, nem todas lunáticas", afirmam que entramos na era pós-moderna, Sérgio Paulo Rouanet procura investigar se, de fato, a "consciência da ruptura" que se dissemina hoje em dia corresponde a alguma coisa efetiva, e se a modernidade, em nossos dias, cede lugar à pós-modernidade. Para tal, toma o conceito de modernidade de Weber e, a partir daí, examina o quanto esse conceito está ou não inadaptado aos fatos, situações e pensamentos da atualidade. Rouanet conclui que há, sim, uma "consciência de ruptura", mas não "ruptura real". Para ele, depois "da experiência de duas guerras mundiais, depois de Auschwitz, depois de Hiroshima, vivendo num mundo ameaçado pela aniquilação atômica, pela ressurreição dos velhos fanatismos políticos e religiosos e pela degradação dos ecossistemas, o homem contemporâneo está cansado da modernidade. Todos esses males são atribuídos ao mundo moderno. Essa atitude de rejeição se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. O desejo de ruptura leva à convicção de que essa ruptura já ocorreu, ou está em vias de ocorrer. Se é assim, o prefixo *pós* tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (a modernidade) que de articular o novo (o pós-moderno). O pós-moderno é a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriamente que o hino de júbilo de amanhãs que despontam. O *consciência* pós-moderna não corresponde uma *realidade* pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É, literalmente, falsa consciência, porque consciência de uma ruptura que não houve. Ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade". Cf. ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo Companhia das Letras, 1987, p. 229-77. Independentemente de suas conclusões, o artigo de Rouanet é uma excelente introdução ao debate sobre a pós-modernidade e, se comparado com os textos da área de Educação no Brasil que se referem ao tema, pode fornecer um indicador não só sobre o anacronismo no qual submerge a Educação, mas também sobre o desnível de qualidade de textos de expoentes de nossa pedagogia recente frente aos textos de autores brasileiros das áreas de filosofia e teoria social.

37. D. SAVIANI, op. cit., p. 25.

38. *Ibidem*, p. 28.

soa estranho, pois Saviani quer pensar sobre o período que ele chama de pós-moderno com o conceito marxista de fetichismo, o que pressupõe que ele esteja entendendo o período como ainda sendo uma época tipicamente capitalista; no entanto, ele mesmo diz que a ideologia desta época é a ideologia "pós-capitalista", o que parece sugerir que o pós-moderno também seja um período onde já não há espaço para o capitalismo típico, e sendo assim não caberia a utilização sem reservas da categoria de fetichismo).

Como condição de vida efetiva, o pós-moderno é, para Saviani, uma época de "fragmentação" e "superficialidade"³⁹, um período de "decadência da cultura", de "esvaziamento do trabalho pedagógico na escola"⁴⁰. Como ideologia, ele se situa como mais um véu que estaria encobrindo a percepção dos homens a respeito do desenvolvimento histórico. Assim, citando o livro *O que é o Pós-moderno* da Coleção "Primeiros Passos" da Editora Brasiliense, Saviani conclui, censurando, que 'na condição pós-moderna, se o NÃO modernista é inútil, dado o gigantismo dos sistemas, então vamos desbundar alegre e niilisticamente no ZERO PATAFÍSICO'⁴¹.

Apesar da noção de pós-modernidade, em Saviani, aparecer de maneira confusa e alheia mesmo aos conceitos correntes na literatura filosófica séria⁴², fica clara sua disposição de colocá-la em confronto com o que ele entende como sendo a modernidade, esta sim, para ele, uma época, digamos assim, válida. A modernidade é, para Saviani, a época que se contrapôs à Idade Média, "ao período que o homem vivia da terra, da produção agrícola, quando a terra, como a natureza em geral, era considerada obra divina e, portanto, continha um segredo que seria impiedade, por parte do homem, querer desvendar". A "modernidade se inaugura contra esse tipo de situação e defendendo a capacidade do homem de, através de sua razão, desvendar todos os mistérios e submeter a natureza ao seu controle. E o resultado da modernidade é uma sociedade centrada na indústria, que converte a ciência, potência espiritual, em potência material"⁴³. A vida moderna exige o domínio de saberes que não podem ser mais transmitidos com eficiência senão pela

39. *Ibidem*, p. 23.

40. *Ibidem*, p. 36.

41. *Ibidem*, p. 36-7.

42. Cf. nota 36 e o artigo de Sérgio Paulo Rouanet citado.

43. D. SAVIANI, *op. cit.*, p. 25.

escola. Por isso, modernidade, para Saviani, é não só o mundo urbanizado e industrializado mas também o mundo onde a forma dominante e necessária de educação é a escolar⁴⁴. No seu entender a modernidade é palco de desenvolvimento das forças produtivas, que só não realizam o 'reino da liberdade' porque ainda não se romperam as relações de produção que fazem com que convivamos num mundo onde a alta tecnologia é contemporânea da miséria⁴⁵. A pós-modernidade, por sua vez, é tomada como algo que obscurece tal fato, atrasando a percepção e a realização da transformação necessária para o socialismo, onde poderá se dar o afloramento do estético. Assim, para Saviani, a pós-modernidade é o indesejado, algo ligado à decadência cultural que - de acordo com seu esquema mental filiado a certo tipo de marxismo - é identificada com o período onde a burguesia deixa de ser classe revolucionária e passa a ser classe dominante, e, assim fazendo, volta-se contra a própria cultura pois, agora, tem de perpetuar-se no poder através, embora não exclusivamente, de mecanismos ideológicos.

Não é possível negar que Saviani apenas reitera, sem por em questão, a crença na modernidade como em parte realizadora, à medida em que preparadora para a realização, da utopia. Assim, o livro de Saviani situa-se claramente no quadro descrito no início deste texto, ou seja, aquele que estampa a modernidade como realização de uma utopia da sociedade do trabalho, onde a educação, meio e meta, se articula ao trabalho e/ou é pensada a partir dele. Desse modo, Saviani compromete uma substantiva parte das forças de reflexão pedagógica no Brasil com paradigmas que parecem hoje não se sustentar e, pior, compromete tais forças com uma versão do marxismo já bastante esfolada. Habermas, um dos poucos que ainda advogam o marxismo na Europa, pode não admitir a "tese da pós-modernidade", mas ainda assim, como leitor de Horkheimer, Adorno, Benjamin e outros, além de testemunha ocular do "fim do comunismo", da crise do Estado de bem-estar e, mais que isso, testemunha ocular e filosófico-sociológica da descrença na "sociedade industrial", não pode endossar a concepção da história que ainda vê inocência nas forças produtivas e que pensa a modernidade como uma *etapa* histórica de apogeu da burguesia e da cultura e a pós-modernidade como outra *etapa*, esta, de declínio da burguesia e de seu abandono da *razão*. Todavia, a reflexão de Saviani, e com isso boa parte das energias de reflexão pedagógica disponíveis, continua de costas para o debate com a filosofia social, mesmo que essa filosofia social advenha da mesma tradição

44. *Ibidem*, p. 30.

45. *Ibidem*, p. 24.

dos clássicos que moldaram nossa teoria social, nossa filosofia e nossa pedagogia.

O segundo ponto que destacamos no livro de Saviani refere-se à maneira como ele lida com os projetos políticos liberal, socialista e social-democrata e suas relações com a educação.

Entre moderno e pós-moderno Saviani opta pelo primeiro termo. Entre keynesianismo e a atual ideologia do Estado-mínimo ele também fica com o primeiro. Todavia, essa segunda polaridade é vista por Saviani de maneira tão idiossincrática quanto a primeira.

Se no início do livro o pós-moderno possui uma ideologia, que é a ideologia "pós-capitalista", agora, em uma outra parte do livro, temos a figura do "neocapitalismo" cuja ideologia é o "neoliberalismo". E Saviani quer mostrar que o termo "neoliberalismo", que circula na imprensa hoje, e que significa um programa de Estado-mínimo, não corresponde historicamente ao "neoliberalismo", pois este teria sua gênese vinculada ao planejamento econômico keynesiano⁴⁶. Todavia, ao se posicionar assim, Saviani envereda por um caminho tortuoso. Talvez o keynesianismo possa ser visto como um "neoliberalismo", mas isto se restringimos o foco ao desenvolvimento desses programas e ideologias nos Estados Unidos, país que não conhece um movimento operário com forte tradição de combate político⁴⁷. Mas na Europa o keynesianismo é adotado como política positiva pelos partidos operários - inclusive marxistas - que chegam ao poder pela via parlamentar e não encontram na vulgata do "marxismo-leninismo" então vigente um programa de construção do socialismo ou mesmo qualquer regrário plausível para o governo do dia-a-dia. Assim, não é tranqüilo, como parece a Saviani, estabelecer um elo histórico entre "neoliberalismo" e keynesianismo.

Todavia, essa certamente não é a questão que nos interessa. O que vale a pena ressaltar é como Saviani consegue fazer da história um relato sem problemas ou, quando muito, uma relato onde os problemas que aparecem trazem consigo mesmos as soluções. Ora, nós, homens de carne e osso, que tomamos contato com a história não apenas pela historiografia,

46. *Ibidem*, p. 99.

47. Cf. A. GRAMSCI, *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

mas somos partícipes dela, sabemos que ela não é nem um pouco monótona e que cada época *não* traz as soluções para os problemas que formula e cria.

No artigo "A educação pública na conjuntura atual", Saviani disserta sobre a questão da educação pública interna à três programas: o liberal, o socialista e o que ele chama de "neoliberal" (este último é, sim, o programa ligado ao Estado de bem-estar social que, como dissemos no parágrafo acima, não pode ser associado sem reservas ao "neoliberalismo", como faz Saviani). Procura, então, mostrar a ligação do liberalismo com a defesa da escola pública, ou melhor, com a defesa da disseminação da escola estatal⁴⁸. Depois, evocando o socialismo, mostra que os teóricos deste programa, inclusive Marx, fizeram reservas à educação estatal mas insistiram na necessidade da manutenção do caráter público da educação: "admita-se que o ensino seja estatal mas sem ficar sob o controle do governo, isto é, cabe ao Estado manter, fixar regras de recrutamento dos professores, estabelecer as disciplinas a serem ensinadas e fiscalizar o cumprimento das normas, abstendo-se, porém, de controlar as atividades desenvolvidas, vale dizer, caberia aos próprios trabalhadores efetivar o recrutamento dos professores e definir, de acordo com seus interesses, os rumos do ensino, controlando, assim, o serviço relativo à educação"⁴⁹. Por fim, ao se referir ao projeto keynesiano do Estado de bem-estar social, mostra como este faz uma política de expansão de gastos públicos com educação quando da descoberta do 'fator econômico da educação, passando a valorizar a 'formação de recursos humanos'⁵⁰.

Todavia, Saviani evita confrontos e questionamentos. Diante do liberalismo (com sua escola estatal), diante do socialismo (com sua atitude ambivalente em relação à publicização da escola - pois sempre paira no ar a questão de se a defesa da escola não-estatal é ou não meramente estratégica) e perante o Estado de bem-estar social (com sua ênfase na 'formação de recursos humanos'), Saviani se limita a uma descrição suave, como se a história dessas doutrinas e programas político-pedagógicos não contivesse, de forma imanente, o turbilhão de problemas que nós mesmos, no nosso cotidiano de homens do século XX que vivemos a luta de implantação desses programas, sofremos na pele. A filosofia social hoje não pode mais deixar de trazer à tona o fato de que, para todos os homens atuais cresce o sentimento

48. D. SAVIANI, *op. cit.*, p. 86-95.

49. *Ibidem*, p. 96.

50. *Ibidem*, p. 100-1..

de que aquele velho casamento entre o Estado e a felicidade (no qual o primeiro deveria realizar a segunda e ambas encerrarem a história com a modernidade realizando seu destino) não deu certo, e quando um casamento não dá certo, o bom senso sempre diz - separar é o melhor remédio. Por isso Habermas, ainda que herdeiro da teoria social e da filosofia clássicas, diz que o problema hoje, para os "dissidentes da sociedade industrial", é não apenas o de pôr o Estado para conter o capitalismo, mas pô-lo de uma forma que o próprio Estado intervencionista possa ser 'socialmente contido'. Mesmo sendo Habermas um herdeiro da teoria social que mais apostou no casamento aludido (ainda que pairasse a profecia de que um dia o marido morreria para a sobrevivência da esposa), não é possível calar diante de toda uma alteração de situações, de vidas e de pensamentos deste final de século. Saviani, e com ele o que até bem pouco tempo tínhamos de melhor na nossa pedagogia, por sua vez, cala-se diante disso. Qual o motivo de seu silêncio? Cala-se porque endossa o Estado de bem-estar social e, mal ou bem, não há outro projeto à vista? Ou porque advoga o Estado de bem-estar como um "mal menor", enquanto não vem a Revolução? Ou porque, simplesmente, sem muitas considerações, sem nunca se preocupar com questões éticas e de funcionamento cotidiano do "mundo da vida" (Habermas), advoga o socialismo? Neste último caso, não podemos mais ficar sonolentos e condescendentes. Pois, ainda que soem as trombetas dizendo que o socialismo advogado deverá ser "o mais radicalmente democrático", queremos *saber* como *de fato* será? (essa pergunta é, sim, a mesma que Norberto Bobbio fazia ao PCI nos anos 80, e que nunca foi de fato respondida, ou então era respondida com evasivas, já que "não poderíamos prever a dinâmica da luta de classes").

Pronunciar o nome socialismo, hoje no Ocidente, não quer dizer nada se não explicitamos em detalhes o que será *feito* com a vida cotidiana. Pronunciar o nome socialismo, hoje no Oriente, quer dizer tudo, mas tudo de horrível. Remeter à tradição socialista, hoje no Ocidente, é admitir que até mesmo os mais destacados filósofos da "Teoria Crítica", em vários momentos, produziram dogmatismos. Remeter à tradição socialista, hoje no Oriente, é apenas querer relembrar privilégios odiosos justificados por uma ideologia caduca. Assim, qualquer modelo de escola e qualquer pedagogia social ligada a alguma herança socialista, diante de uma época que, de uma forma ou de outra, já não acredita mais na "utopia da sociedade do trabalho", tem de se acostumar que não vale mais o argumento de autoridade, que não vale mais querer seduzir com o argumento de que se está de posse do futuro. Ninguém mais quer o "futuro socialista": o do Leste está finalmente acabado, e no Oeste o Estado de bem-estar navega em crise. Os socialistas precisam, novamente, aprender a usar da *razão*, a debater sem achar que detém o

futuro, porque não detém, pois ninguém detém⁵¹. Se é que vão poder ainda argumentar, devem lembrar de Descartes, para quem, ainda que se pudesse acreditar em Deus pela fé, tratava-se de encontrá-lo também pelo raciocínio. Os socialistas precisam aprender de novo a penetrar *de fato* nos problemas teóricos que lhe são apresentados pelos críticos de Marx, filiados ou não ao marxismo. Ou melhor ainda: os socialistas precisam, eles mesmos, questionar toda a teoria dos clássicos do pensamento social e inclusive Marx, sem ter medo de, no fim do questionamento, ter de botar tudo abaixo. *Na disputa teórica, não raro, só vence realmente quem sucumbe ao adversário.*

Assim, a pedagogia marxista, como apresentada por Saviani, não pode mais se dar o direito de proferir frases de efeito. É muito pouco reiterar que na escola socialista cabe aos trabalhadores definirem "de acordo com seus interesses" "os rumos do ensino". Ora, pertencer hoje à categoria dos trabalhadores, simplesmente, caracteriza alguém? Já não somos todos - com exceção daqueles que bem conhecemos e que já definiram não só os seus interesses mas também a sua escola -, de uma forma ou de outra, trabalhadores? E se não se trata dos trabalhadores empíricos, mas sim daqueles que podem expressar os "interesses históricos" dos trabalhadores, não estamos aí voltando a endossar a velha figura da "vanguarda", que tantos males causou? Ou vamos ter uma instituição bastante impessoal, próxima de um Estado, de um partido, de um Partido-Estado ou coisa semelhante que poderá nos dizer qual o nosso verdadeiro interesse, o nosso "interesse histórico"? Ou, em uma forma que se pensa mais sofisticada, trata-se de dizer que a "consciência dos interesses" deverá nascer no desdobrar das diversas facetas da "luta de classes"? E se os "trabalhadores" ou os resultados da "luta de classes" definirem que o melhor ensino é a "politecnicia", mesmo que não saibamos exatamente o que vem a ser isto teremos o direito de ter outro ensino, desvinculado da sacrossanta "realidade do trabalho"?

É claro que essas questões não se colocam, pois Saviani esquivava-se de considerá-las de frente. Considerá-las implicaria em entrar em diálogo

51. Éric Hobsbawm em artigo contemporâneo aos episódios que marcaram a queda dos regimes do Leste europeu escreve: "Estamos testemunhando não uma crise de um tipo de movimento, regime ou economia, mas seu fim. Aqueles de nós que pensávamos que a Revolução de Outubro era porta para o futuro da história provaram estar equivocados. O que estava errado com a afirmação de Lincoln Steffens 'Vi o futuro e funciona' não é que não funcionou. Funcionou de uma maneira barulhenta e tem a seu crédito realizações grandes e em alguns casos surpreendentes. Mas provou não ser o futuro. E, quando chegou a sua hora pelo menos no Leste europeu todos, incluindo seus governantes, sabiam disso e desmoronou como uma casa de baralho". E. HOBBSBAWN, Adeus a tudo aquilo. In: R. BLACKBURN (ORG.) Depois da queda. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 96...

com a filosofia social no sentido de ponderar seriamente (e não no estilo de Manacorda, na sua palestra em São Carlos, citada acima) pelo menos, o que significa o esgotamento das forças motivadas pela "utopia da sociedade do trabalho".

Finalizando, voltamos aos três grupos citados no início deste texto.

Diante dos problemas que se põem neste final de século, o que teriam os "pioneiros da educação nova" para dizer? É difícil conjecturar. Mas uma coisa é certa, na época dos "pioneiros" nossa pedagogia dialogava com a filosofia e com a filosofia da educação dos centros culturais mais avançados. Quantos não foram os livros de filosofia da educação, psicologia etc. editados na Europa e nos Estados Unidos e logo traduzidos para o português pelos "pioneiros". Quantas não foram as brilhantes apresentações e os instrutivos prefácios feitos por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros. E o próprio Anísio, discípulo direto de Dewey, não é até hoje, com seu livro *Introdução à Filosofia da Educação*, publicado nos anos 30, o melhor intérprete do filósofo norte-americano no Brasil? Hoje, é certo, isso não acontece mais. A pedagogia brasileira perdeu, em algum momento de sua história, aquele ímpeto que nos colocava em diálogo com os autores mais importantes nas ciências humanas e na filosofia dos grandes centros e com as inquietações que suas obras, direta ou indiretamente, provocavam no campo especificamente pedagógico.

Mas alguns poderiam dizer que não precisamos mais dialogar com a filosofia europeia e americana, que não precisamos sequer dialogar com qualquer produção filosófica, pois nossa reflexão pedagógica se autonomizou, e passamos mesmo a *exportar* pedagogias. O "método Paulo Freire", ou pelo menos suas idéias, é hoje algo mundialmente conhecido, e não apenas por pessoas diretamente interessadas em Educação. Ora, talvez por isso mesmo devesse Paulo Freire ser o responsável pelo diálogo entre a nossa pedagogia e os grandes problemas da filosofia social atual. Mas não é o caso. O último livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, reitera o mais corriqueiro senso comum jornalístico. Ora, todos sabemos, hoje, o quanto a teoria social e a história, principalmente aquelas desenvolvidas pelas gerações mais jovens da "Escola dos *Annales*", tem tido dificuldades de pensar as movimentações sociais no Leste europeu a partir do conceito de classes e muito mais ainda a partir do conceito de luta de classes. E é claro que isso se articula com o que Offe e Habermas dizem, no artigo resenhado no item 2 deste texto, quanto à crescente inadequação da categoria trabalho e, por consequência, inadequação do conceito de classes e luta de classes a partir da categoria trabalho, para as análises sociais dos fatos do mundo contemporâneo. Mas diante disso Paulo Freire apenas reitera chavões que ficam aquém de sua

pedagogia: "Os discursos neoliberais, cheios de 'modernidade', não têm a força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas, como não têm forças para acabar com os conflitos e a luta entre elas"⁵². Reitera-se aqui um atávico *realismo epistemológico*: ainda que mutáveis, históricas, as classes, para Paulo Freire, simplesmente *existem*, a luta delas também; não lhe passa pela cabeça que as classes e os conflitos de classes nada mais são que elementos de um *modelo* elaborado pelos clássicos da teoria social, modelo este que pode não estar mais satisfazendo os cientistas (e o que Habermas está dizendo é que isso tem a ver com a desvalorização da "utopia da sociedade do trabalho", porque os projetos sociais que poderiam realizá-la ou falharam ou estão em crise e porque o próprio trabalho, como fato social, parece à moderna teoria social como não mais fundamental na estrutura da sociedade e da vida das pessoas na atualidade).

Mas os herdeiros de Paulo Freire não fazem melhor. Renomearam sua pedagogia de "antropologia" e conseguiram, agora, encontrar em um piagetianismo mitigado as muletas para, mais um vez, falar em "pedagogia popular"⁵³. Mas talvez seja injustiça cobrar deles um diálogo rigoroso com a *grande filosofia*, dado que tanto Paulo Freire como os que giraram e giram em torno dele se mantêm mais no plano da prática pedagógica e/ou da prática político-partidária, sendo obrigados a enveredarem basicamente por discursos meramente normativos.

A pedagogia marxista, - ainda que também enfraquecida pela forma massificada com que dissertações e teses são produzidas hoje em dia na área da Educação, e, também, vítima do praticismo que não atinge somente aqueles ligados a "Educação Popular", mas corrói toda essa área do

52. P. FREIRE, *Pedagogia da esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 93. Também neste livro, como no de Saviani, a imprecisão terminológica prejudica a qualidade da reflexão pedagógica. Assim, como exemplo, na página 133, lemos: "A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária (...)". Ora, então Paulo Freire se julga pós-moderno? E o pós-moderno é, sem discussão, democrático? Remetemos novamente o leitor para a nota 36 e para o artigo de Sérgio Paulo Rouanet citado.

53. Jean Piaget não é um autor com sorte no Brasil. Seus estudos raramente são absorvidos por áreas pouco normativas. Agora, mais do que no passado, quando foi, por incrível que pareça, reduzido à técnicas de "dinâmica de grupo" por Lauro de Oliveira Lima, está de volta nas mãos não da Universidade, que talvez pudesse incentivar estudos rigorosos, mas à serviço do proselitismo político-partidário. Inexoravelmente transforma-se em vulgata. Um exemplo disso é o livro: E. P. GROSSI, E. J. BORDINI, *Paixão de Aprender*, Petrópolis, Vozes, 1992.

conhecimento em nosso país - parecia, dentre as correntes mais atuais da reflexão pedagógica brasileira, ter credenciais para continuar a nossa tradição de diálogo entre pensamento pedagógico brasileiro e filosofia social. Todavia, não há como negar, a pedagogia marxista porta-se como a avestruz⁵⁴. Há futuro para a pedagogia marxista? Há futuro para a pedagogia brasileira?

54. Em um artigo mais complexo poderíamos abordar outras questões que, atingindo diretamente a pedagogia marxista, atingem de fato o *estilo* de argumentação dos educadores e o coração do pensamento pedagógico brasileiro. Para deixar mais claro o que queremos dizer ilustramos com dois exemplos. 1) Na "Apresentação" do livro *Educação e questões da atualidade* (e no "Prefácio" da edição brasileira do livro *Marx e a pedagogia moderna*, de Manacorda), Dermeval Saviani escreve: "Em suma, o desmoronamento dos regimes do Leste europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o Socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos mostram, ele não triunfou. O Capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida mas a principal referência para compreendermos a situação atual". D. SAVIANI, op. cit., p. 14. A argumentação de Saviani aqui é totalmente sofisticada: porque caberia concluir que só se o socialismo tivesse triunfado é que poderíamos colocar a questão da superação do marxismo? Por acaso ele é a única interpretação que existe sobre os tempos modernos e sobre o desenvolvimento do que conhecemos como capitalismo? E mesmo que fosse a única interpretação, porque teríamos que tomá-la, sem discussão, como correta? Quem pode afirmar, senão Saviani, que uma análise só pode ser questionada e substituída depois que seu objeto desaparece? Ora, todo esse raciocínio sofisticado e dogmático não é próprio somente de certas vertentes do marxismo, mas tem a ver mesmo é com uma maneira muito peculiar de argumentar dos educadores. Cf. P. GHIRALDELLI JR., A cabeça do educador. In: *Três estudos em historiografia da educação*. Ibitinga (SP), Humanidades, 1993. 2) No mesmo livro, também na "Apresentação" (idem para o texto que prefacia o livro de Manacorda referido), Saviani escreve: "Parece plausível, portanto, a conjectura de que se Marx tivesse acompanhado a experiência da União Soviética ele não teria ilusões a respeito e não estaria surpreso com os eventos que se sucedem hoje naquele país. Isso não significa, entretanto, que ele desautorizaria ou invalidaria a referida experiência. Provavelmente ele a avaliaria de forma positiva embora evidenciando os seus limites objetivos como o fez com a Comuna de Paris. Isto porque, segundo ele, mesmo quando uma sociedade compreende o significado da lei objetiva que determina o seu desenvolvimento, 'não pode ela suprimir, por saltos ou por decreto, as fases naturais de seu desenvolvimento. Mas ela pode encurtar e reduzir as dores do parto'(MARX)". SAVIANI, D. Op. cit., p. 13-4. Não se trata aqui de comentar o fato de Saviani ter optado por reproduzir de Marx justamente um de seus pontos mais fracos, ponto em que o pensador alemão, tão crítico do naturalismo dos economistas que o antecederam, cede a este falando em "fases naturais" e outros determinismos arcaicos e destoantes do que existe de melhor em sua obra. Trata-se, sim, de comentar o quanto esse trecho de Saviani contém o endosso de um certo cinismo e mesmo desonestidade para com os "de baixo" e para com os socialistas. Afinal, porque achar que a atitude correta - que seria a de Marx, segundo Saviani - é a de avaliar "de forma positiva" a experiência da União Soviética? Ora, eis aí o que distingue o marxismo *progressista*, ligado à vulgata leninista-stalinista, do marxismo crítico dos pensadores da "Escola de Frankfurt": estes jamais achariam, como não acharam mesmo, válida a experiência histórica da União

Muitos gostariam, motivados por sentimentos corporativos ou por fé ideológica, ignorar todo este artigo e, rapidamente, dizer que sim, que há futuro, senão para a pedagogia marxista como ela está hoje, pelo menos para alguma pedagogia inspirada em Marx ou, ainda, simplesmente para a pedagogia brasileira nas suas vertentes "mais avançadas". Mas quem age assim está aquém de entender a profundidade do problema da "perda da força persuasiva da utopia da sociedade do trabalho", como ele tem sido colocado pela filosofia social. E sendo assim, age no sentido denunciado aqui neste texto: impede o diálogo entre a pedagogia e a *grande filosofia*; contribui, então, para o anacronismo da pedagogia marxista e da pedagogia brasileira. Há futuro para a pedagogia?

•

Soviética, simplesmente porque não se pode achar válido qualquer "experiência" onde exista assassinatos. E na União Soviética, todos sabemos, Lênin, Stalin e Trotski não perdoavam seus inimigos e, muitas vezes, não perdoavam seus ex-amigos e milhares de inocentes, inclusive trabalhadores socialistas. Se se pode pensar que Marx validaria essa situação histórica depois de passada, em nome do acúmulo de forças e experiências para o socialismo, e dela extrairia uma historiografia não condenativa em relação à barbárie que de fato ela foi, então funda-se aí um marxismo onde não há espaço de convivência entre ciência e dignidade. Esse marxismo sem ética já não interessa aos pensadores de Frankfurt nos anos 30 (e pensar que esse marxismo quis fundar...uma pedagogia!). Na verdade, esse tipo de raciocínio também não é exclusivo de certo marxismo, mas mantém um vínculo estreito com o modo de pensar em geral dos intelectuais da Educação, que na atualidade, não raro, fazem suas carreiras à sombra do Estado, direta ou indiretamente, e são dominados pela racionalidade instrumental.