

## O trabalho da escola no pensamento educacional no período de redemocratização brasileira (1979 a 1989)

### **Resumo**

Busca-se neste trabalho, através da leitura de artigos publicados no período de 1979 a 1989, traçar um panorama geral das questões e das posições que permearam o contexto educacional daquele momento histórico no país, e que fizeram parte do pensamento educacional produzido no Brasil. Pretendem-se levantar subsídios que permitam verificar como o debate no campo educacional, que se constituiu na efervescência do processo de redemocratização da sociedade brasileira, repercutiu ou foi incorporado nas políticas educacionais que são propostas no período, bem como sua(s) influência(s) no trabalho da escola.

**Palavras-chave:** Pensamento Educacional Brasileiro; Trabalho da Escola; Redemocratização e Educação.

**Celso Hotz**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
chotz@bol.com.br

O período que vai do final da década de 1970 e toda a década de 1980 contextualizou intensos debates nos vários âmbitos da vida política e social do país. Questões como direitos sociais, tipos de regime político, modelos de projetos societários, dentre outras, foram colocadas sob a efervescência social, típica de momentos de “transição”.

Dentre as várias discussões ocorridas no contexto da “abertura” política, a da educação também ocupou importante espaço no período, produzindo convergências e confrontos ideológicos, os quais se somaram ao pensamento educacional engendrado historicamente no país<sup>i</sup>, e que, no momento da “transição”, enfatizou os debates acerca do trabalho da escola na sociedade brasileira.

A “transição” e toda sua “efervescência” engendraram, assim, um período fértil quanto à diversidade de posições defendidas para a área educacional e, na esteira da discussão sobre sua função e limites sociais, o trabalho da escola é novamente colocado em pauta, assim como que tipo de homem e de sociedade pode formar<sup>ii</sup>.

Dada a amplitude do debate educacional suscitado na passagem da ditadura para a “Nova República”, contido em várias obras, artigos, ensaios, etc., e que discutiam questões variadas, como, por exemplo, a democratização da escola, sua privatização, sua laicidade, dentre outras, coloca-se como tarefa complexa traçar um panorama das questões e das posições que circulavam naquele período.

Desta forma, embora se pretenda, neste trabalho, fazer uma súmula do pensamento educacional que se configurou entre os anos de 1979 e 1989, reconhece-se a complexidade e limitações deste estudo, ficando a indicação para que, quem sabe, em estudos futuros, possam ser analisados e abordados, de forma mais ampla, o trabalho da escola no âmbito do pensamento educacional brasileiro.

Para sistematizar e sintetizar as principais questões referentes à educação, sobretudo ao trabalho da escola de 1979 a 1989, e que constituíram o pensamento educacional do período, foram divididos em tendências, de acordo com Xavier (1992), partindo da compreensão de que estas tendências, grosso modo, explicitavam as principais visões que abarcavam a função social da escola, bem como seus limites no

trabalho de construção de um projeto societário em implementação no contexto da derrocada do regime ditatorial no Brasil.

Nessa direção, no bojo de uma primeira tendência presente no debate educacional daquele período, há a defesa de uma visão teórica “histórico-crítica”. Dentre os principais teóricos representantes desta tendência, encontram-se Dermeval Saviani e Carlos Roberto Jamil Cury<sup>iii</sup>, fundamentados, sobretudo, em George Snyders<sup>iv</sup>, pensador marxista.

Esta tendência é produzida a partir do questionamento da função “reprodutivista” que outras concepções pedagógicas apresentariam, tecendo a elas fortes críticas do trabalho reprodutor desenvolvido na sociedade. As três principais concepções “reprodutivistas” são, para a tendência “histórico-crítica”: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu-Passeron); teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (Althusser); teoria da escola dualista (Baudelot-Estabet) (SAVIANI, 1982, p. 59).

A tendência “histórico-crítica” encontrou (e ainda encontra) grande disseminação no meio acadêmico, sobretudo, a partir do final da década de 1970, ao apontar a importância da instrumentalização do aluno através da apropriação dos conhecimentos científicos, para intervenções transformadoras na sociedade, relevando, desta forma a importância do trabalho da escola para modificações sociais.

Não descarta, deste modo, a educação formal, bem como vê a necessidade da continuidade da implementação do trabalho desta educação pelo Estado, porém, de forma a empreender uma transformação social. Igualmente não desconsidera as interferências sociais na construção da educação formal, bem como a função de controle social que pode assumir. Indica, porém, o trabalho da educação formal ao mesmo tempo como determinado e determinante pelas práticas sociais. Assim,

Como atividade mediadora, a educação se situa face às demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais

e derivadas, as contradições principais e secundárias. (SAVIANI, 1978, p. 50).

A teoria “histórico-crítica” questiona o papel do trabalho da educação como mero instrumento reprodutor das relações de dominação social e afirma que, se compreendida somente em sua função reprodutora das relações sociais,

[...] a educação perfaz de tal forma a dominação que torna, como diria Snyders a respeito de Baudelot-Stablet, inútil a luta de classes. O enquadramento da luta nos ditames dominantes, seja por exclusão dos subalternos da escola, seja por cooptação dos que ascendem, torna quase inevitável sua diluição. O papel mediador da escola tem mão única: de cima para baixo. (CURY, 1981, p. 158).

Ao fazer a crítica a esse entendimento de “mão única”, presente na tendência reprodutivista, e ao postular o uso da categoria da contradição na análise da função social da escola, a tendência “histórico-crítica” indica a “mão-dupla” presente nesta função: ao mesmo tempo em que o trabalho da escola reproduz as relações de exploração capitalistas, o trabalho da educação possibilita a superação destas relações, de modo que,

Na verdade, deve haver algo na educação (seria ela um fato e um sinal de reapropriação paulatina do saber por parte dos grupos subalternos?) que a torna por assim dizer oportuna/inoportuna, salvação/perda. Se tantas vezes se proclamou o papel messiânico da educação, como fonte redentora dos males sociais e culturais de um país, por que tanto tempo têm levado os grupos dominantes a disseminar uma tão útil aliada, uma tão fiel assessora do sistema de dominação? Por que será já Adam Smith fala em disseminar a educação, desde que em doses “prudentemente homeopáticas”? Qual seria a “inoportunidade” de uma “serva” tão fiel ao sistema? (Idem, p. 158).

Foi crescendo processualmente, na tendência “histórico-crítica”, a influência do pensamento de Antonio Gramsci, e, a partir da leitura e interpretação de suas obras, encaminhou-se naquele período, a defesa da ideia de que a cultura da elite era fundamental para “esclarecer” o povo, sendo necessário partilhar com o povo esta “cultura universal”, que seria aquela que lhe daria instrumentos de luta, para sua emancipação social.

De acordo com Cury, a educação e o trabalho desenvolvido no seu âmbito apresentam-se como instrumento alternativo na superação da ordem estabelecida. Esse autor afirma, em artigo do início da década de 1980, que,

Hoje, passado o momento enfático da negação, há que aprofundar os caminhos da negação da negação, isto é, uma afirmação qualitativamente superior da educação na realidade brasileira, sem esquecer os mecanismos pelos quais os “donos do poder” pretendem se perpetuar e manter a situação vigente. E, sem dúvida, esses caminhos da negação da negação nascem das perspectivas que a prática social dos grupos subalternos vem sugerindo. (1981, p. 163).

Ao tecer críticas à “pedagogia da existência”, praticada pela Escola Nova, os representantes da tendência “histórico-crítica” buscam resgatar a importância da “pedagogia da essência”, pelo entendimento de seu caráter revolucionário, sendo a “pedagogia da existência” (Escola Nova) aquela responsável pelo caráter reacionário do trabalho da educação, para a classe trabalhadora.

A luta pela igualdade de oportunidades (igualdade formal), segundo a tendência “histórico-crítica”, coloca o trabalho da escola como privilegiado de instrumentalização das camadas subalternas da população, por meio da aquisição do saber científico, possibilitando, desta forma, a extensão da luta pela igualdade real, ou seja, a igualdade de acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade.

A valorização da escola e do seu trabalho pedagógico se apresenta, para a tendência “histórico-crítica”, como necessária para o atendimento dos interesses populares, para a “passagem da desigualdade à igualdade”. E, nesta tarefa, o professor, como o sujeito responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos ao aluno, deve compreender “os vínculos da sua prática com a prática social global”.

Ao defender a existência da educação formal, bem como sua articulação à transformação social, a tendência “histórico-crítica” evidencia a função social da escola na “socialização do saber sistematizado” pela humanidade. E a necessidade da existência do trabalho da escola na sociedade, fundamenta-se, assim, na “[...] apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações” (SAVIANI, 1984, p. 9).

Para que a apropriação deste saber sistematizado através da escola se faça possível, exige-se que a escola instrumentalize o aluno com a leitura e a escrita, o ensine a contar, e possibilite a ele a apropriação dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, não podendo a escola fugir desta sua principal função social: a transmissão do conhecimento sistematizado aos alunos que nela adentram.

Assim, as questões e posições verificadas pela tendência “histórico-crítica”, a partir de seus principais representantes, indicam a escola como espaço de contribuições para transformações na sociedade capitalista, mesmo esta escola fazendo parte das práticas sociais que determinam esta mesma sociedade. Os conteúdos científicos apropriados na escola pela classe trabalhadora propiciariam a esta última, um arcabouço de instrumentos culturais fundamentais para mudar a condições de exploração em que se encontram.

Ainda no âmbito da primeira tendência do pensamento educacional brasileiro, verifica-se uma corrente crítica à teoria “histórico-crítica”, que faz questionamentos, principalmente, ao papel transformador do trabalho da escola numa sociedade capitalista. Dentre os principais representantes desta corrente crítica, encontra-se Luis Antonio Cunha, cuja fundamentação teórica pauta-se, dentre outros teóricos, nos pensadores marxistas Bourdieu e Passeron.

As críticas tecidas à teoria “histórico-crítica” direcionam-se no sentido de apontar os limites do trabalho da escola numa sociedade de classes, apontando, sobretudo, sua função de justificar e de reproduzir as desigualdades sociais por meio da escolarização. Esta corrente crítica não descarta totalmente, porém, a importância da escola para a sociedade, mas confronta com as visões que exacerbam a função social transformadora da escola no capitalismo.

Cautelosa em relação a este “poder” da educação numa sociedade de classes e questionando a utilização da escolarização como justificativa dos êxitos individuais numa sociedade desigual como a capitalista, a corrente crítica da teoria “histórico-crítica” também questiona a educação oficial, implementada pelo Estado, por seu uso ideológico

na justificativa e na secundarização dos problemas sociais, inerentes à estrutura social vigente.

Ao criticar o uso ideológico da escola formal no reforço das desigualdades sociais, esta corrente colocava em questão a ênfase do trabalho da educação para o desenvolvimento do país, de maneira a

[...] travar um combate ideológico dentro do próprio campo definido pela ideologia oficial que estava tratando a educação “como a luz capaz de iluminar toda uma imensa “região” da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento “econômico”. É como se o desenvolvimento “econômico” não tivesse as repercussões “sociais” esperadas como seu resultado automático. (CUNHA, 1981, p. 124).

A corrente crítica da teoria “histórico-crítica” ganhou expressividade no campo educacional, sobretudo, na década de 1970, época em que a repressão ditatorial do país reforçava o caráter classista do Estado por meio do autoritarismo, levando as forças contrárias ao regime a um embate direto, inclusive via lutas armadas, ou induzia, por outro lado, a um desânimo conformista, dadas as dificuldades de mudanças sociais (Idem, p. 125).

A efervescência social da “transição” trouxe novamente à tona a questão da função social do trabalho da escola e, ao enfatizá-la como necessária para mudanças sociais, caracterizava o que Cury, ao tecer críticas a Cunha, indicava como a “negação da negação”. Desta forma, no bojo da crítica à teoria “histórico-crítica”, se a escola era negada por sua vinculação ao controle social pelo Estado, no período de “abertura” política no país ela novamente retorna, segundo a crítica feita por Cunha, na pauta do debate educacional, como instrumento capaz de promover outro tipo de sociedade.

Esta nova ênfase ao que o trabalho da escola poderia fazer em direção a alterações sociais levava, naquele momento histórico (e quem sabe ainda hoje), ao risco de reforçar o discurso do mito da ascensão social por meio da escola. Cunha afirma, a este respeito, que, “[...] para não ficarmos numa ‘dialética das idéias’ e, sim, na ‘dialética do concreto’, é preciso ligar cada momento desse processo às condições objetivas que levaram à negação e às que, atualmente, permitem negar a negação” (Idem, p. 128).

Na análise de Cunha, a substituição do autoritarismo pela democracia, no contexto da “redemocratização” da sociedade brasileira, serviu de pano de fundo para esta “negação da negação” da escola, criando condições para a revalorização da educação no rumo de um projeto societário para o país. Esta “negação da negação” da escola era, portanto, criticada por Cunha.

Ao colocar em dúvida as possibilidades transformadoras do trabalho da escola na sociedade capitalista, a corrente crítica da teoria “histórico-crítica” também evidencia a diversidade de compreensões, por parte de muitos educadores, quanto às limitações e às alternativas contidas na função social da escola:

A heterogeneidade das classes trabalhadoras e dos próprios professores, em termos objetivos e subjetivos, é tamanha que não tenho receio de afirmar que, para a grande maioria, o valor positivo atribuído à escola resulta mais da inculcação da ideologia dominante do que de um intuito consciente e deliberado de reapropriação do saber que ajudaram, de alguma maneira, a produzir; ou do discernimento do que é válido do que não o é na prática escolar cotidiana. (Idem, p. 131).

Diferentemente da tendência “histórico-crítica”, seria necessário o

[...] esforço de se evitar os desvios abstracionistas, tão a gosto da retórica pedagógica, e partir para a análise concreta de situações concretas. Mesmo pressupondo o caráter contraditório de toda prática pedagógica, só a análise concreta de cada situação propiciará identificar, nelas, as margens e os alcances das interferências do educador e das circunstâncias na educação dos educadores. (Idem, p. 44-45).

Ainda no âmbito da primeira tendência do pensamento educacional no país, podemos encontrar, de acordo com Xavier (1992), outra corrente que,

[...] partindo da concepção da importância da educação na luta política pela hegemonia, antepõe a competência técnica ao compromisso político da escola no rumo da emancipação do homem brasileiro, não apenas “revisitando” de forma sofisticada o nosso tradicional ideário educacional, como revelando um certo ranço do repudiado tecnicismo pedagógico dos anos 70. (p. 232).

Trata-se daquela corrente que enfatizava, no início da década de 1980, a importância da qualidade da escola, da competência técnica dos educadores, para a



difusão de uma educação universalista, tida, para esta corrente, como imprescindível para a emancipação da classe trabalhadora. Pode-se afirmar, a partir de Xavier (1992), que esta perspectiva representou, por assim dizer, uma expressão de “viés liberal” da teoria “histórico-crítica”.

Como principais representantes desta expressão liberal, e que se colocam no debate entre a competência técnica e o compromisso político, encontram-se Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella<sup>9</sup>, inspirados em Antonio Gramsci, pensador marxista.

Imbuído no discurso desta corrente “histórico-crítica” de “viés liberal”, encontrava-se o questionamento dos aspectos internos do trabalho da escola, os quais acarretavam a baixa qualidade da escola pública, sobressaindo-se a falta de preparo da maioria dos professores que nela atuavam. As críticas à deficiência da escola levavam a propostas de cunho elitista, quando da defesa de sua “adaptação” às “novas” realidades da população pobre, que tinham na escola um dos únicos (senão o único) espaço de apropriação da cultura universal.

Esta adaptação se mostraria tão necessária quanto a concretização da democratização do espaço escolar, no ingresso da maioria da população ao seu espaço. Assim,

[...] a expansão na oferta de vagas de ensino gratuito – exigência mesma do princípio liberal da igualdade de oportunidades – acaba por colocá-lo em questão. E essa contradição ocorre na medida em que um aumento significativo de alunos sem o chamado “capital cultural”, na clientela escolar, poderá acarretar, como já vem acontecendo em nosso país, mudanças na realidade da escola que exigirão uma nova reflexão sobre seus objetivos e formas de funcionamento. (MELLO, 1979, p. 72).

A qualidade da escola pública deveria ser reconfigurada, uma vez que o aumento do acesso da população a ela traria “outra realidade” para seu espaço interno. A qualidade seria implementada a partir do contexto de maior acesso da população, sendo que a quantidade levaria para uma qualidade na educação. A partir desta visão, a democratização da escola

[...] implicará em pagar um preço à qualidade, pelo menos à qualidade nos termos em que ela vem sendo entendida desde quando a escola, mesmo a elementar, era privilégio das camadas médias e altas. Como é certo que as elites econômicas e culturais continuarão a encontrar alguma alternativa para a formação de seus filhos como está ocorrendo no ensino particular de 1º e 2º grau. (Idem, p. 72).

A escola pública, sob essa perspectiva, ao receber um número maior de crianças das camadas pobres da população, estaria atendendo uma clientela “despossuída” de certos conceitos elementares e pré-requisitos para a aprendizagem, devido a sua condição social, ao contrário das classes burguesas, que, de antemão, já usufruíam a “posse” destes pré-requisitos, independente do espaço escolar.

A incapacidade dos educadores em lidar com a clientela de alunos oriundos da classe trabalhadora era apontada como incompetência técnica, sendo uma das questões essenciais para a corrente “histórico-crítica” de “viés liberal”, explicitando os determinantes intraescolares para o fracasso social daqueles que frequentavam a escola. Esta incompetência técnica estaria significada no não saber ensinar, na falta de domínio do conteúdo expresso no currículo e na incapacidade do manejo das situações do ensino.

Esta corrente apontava o trabalho da escola como seletivo e incompetente, sendo necessário trabalhar “dentro dela”, a fim de torná-la mais democrática e atender aos anseios das classes populares. Estes anseios estariam voltados, em grande parte, para a inserção social, através da obtenção de um melhor emprego e da participação da cultura letrada. Assim:

Quem sabe verificaremos que para ser democrática, neste momento, a educação precisa realizar também o ideal liberal de favorecer a ascensão individual tanto das camadas trabalhadoras como dos segmentos da pequena burguesia ou da baixa classe média, com todas as contradições que isso possa incluir. (MELLO, 1981, p. 5).

Para a corrente “histórico-crítica” de “viés liberal”, o desafio estaria em colocar o trabalho da escola, e sua competência técnica, a serviço das necessidades populares. A disseminação do conteúdo das classes dominantes, visto como o conhecimento universal, indicava a principal função social da escola para esta corrente, como aponta Mello:

Sei o quanto tem sido discutida a idéia da existência de um conhecimento universal, mas não consigo deixar de me perguntar se uma sólida formação geral, baseada no saber dominante existente, não seria o que de melhor a escola teria a oferecer às camadas populares. Até para que estas criticassem esse saber e o superassem. Como ultrapassá-lo sem passar por ele? (MELLO, 1983, p. 9).

Para Nosella, a pedagogia tradicional defendida pela tendência “histórico-crítica” seria aquela que esvazia o trabalho da escola de seu conteúdo, tão necessário para possibilitar a emancipação do trabalhador. Tal defesa confronta com os pressupostos centrais da corrente “histórico-crítica”, que vê na defesa da pedagogia nova (ou moderna) o verdadeiro impeditivo de uma educação que possibilite transformações sociais. Outra passagem de Nosella também identifica este confronto:

[...] neste final do século XX, ainda permanece aberta a luta entre duas concepções fundamentais de educação: a pedagogia tradicional burguesa e classista, que advoga o mínimo de educação para as classes trabalhadoras, com o objetivo de adaptá-las, com segurança, à sociedade capitalista; e a pedagogia nova, que propõe ministrar aos trabalhadores o máximo de educação, gratuita e estatal (pública), a fim de que aprendam a dirigir seu Estado. (1986, p. 130).

Esta corrente pretendia, grosso modo, disseminar a educação da elite à classe trabalhadora, através do melhoramento dos aspectos internos da escola pública, com ênfase à melhoria da “competência técnica” do professor, responsável pela transmissão dos “conhecimentos universais”, para que o aluno, de posse deste conhecimento, pudesse inserir-se na lógica da sociedade capitalista, com uma “igualdade de oportunidades” proporcionada via escola.

Na esteira das tendências do pensamento educacional brasileiro, que estiveram presentes nos espaços de discussão do campo educacional, há a tendência que buscava fugir do controle social implementado pela educação oficial (do Estado), trazendo a discussão da função social do trabalho da escola para esferas que extrapolavam a educação oferecida pelo sistema oficial de ensino.

Esta segunda tendência consiste na chamada perspectiva de “educação popular”, que teve, dentre seus principais representantes, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, teoricamente fundamentados num ecletismo metodológico, com influências

do liberalismo, do marxismo, do existencialismo, do personalismo, da fenomenologia, etc.

A tendência que defendia a “educação popular” no Brasil teve suas raízes embrionárias, conforme Brandão, na década de 1960, sendo que

[...] os programas que desde os anos 60 inauguram no Brasil a Educação de Base e uma Educação Popular, combinam pessoas e interesses diferentes. De um lado, bases teóricas e de prática pedagógica de uma origem mais francesa que, em pouco tempo, foram retomadas e reescritas por brasileiros. De outro lado, os interesses e os objetivos pedagógicos e sociais de grupos ligados principalmente à Igreja Católica e à Universidade Brasileira. (1980, p. 21).

Pretendendo romper com a educação do sistema, ou seja, do sistema oficial de ensino mantido pelo Estado, a tendência da “educação popular” buscava voltar-se para os interesses daquela parcela excluída da escola, representada, principalmente, por jovens e adultos. Assim, “Envolve o nome de todas as modalidades de prática pedagógica dirigidas à atualização de sujeitos jovens ou adultos das ‘camadas populares’” (Idem, p. 5).

A “educação popular” mostrava-se alternativa à transmissão dos valores burgueses por meio da educação formal, pretendendo o respeito ao “saber popular”, ou “cultura popular”, produzida e legitimada pela condição de classe da população brasileira, sobretudo dos jovens e adultos trabalhadores fora da escola.

Os interesses da elite eram disseminados pelo Estado ditatorial, utilizando-se da educação formal ou de programas educacionais mantidos pelo Estado, ambos, criticados pela tendência “educação popular”, de maneira

[...] que suas formas interligadas ou sucessivas de educação de adultos, educação fundamental, educação não-formal, acabam realizando pedagogicamente o que temos politicamente por costume denunciar como formas de educação bancária, dominante ou opressora; na melhor hipótese, uma educação compensatória. (BRANDÃO, 1984, p. 22).

Como alternativa a esta educação “bancária”, que depositava no aluno os interesses das classes dominantes, a “educação popular” apresentava-se como “autônoma, produtora da autonomia de classe, dialogal, comprometida, participante,

crítica, conscientizadora, livre e libertadora”, intitulada, também, como “educação libertadora” (Idem, p. 22).

A “educação popular” previa, assim, a “descolonização” das classes populares dos interesses burgueses, que eram compreendidos como a exploração social, efetivada pelo “colonizador”. Por este motivo, a “educação popular” apresentava-se como perseguida pelo sistema capitalista, bem como pelo Estado legitimador deste sistema, de forma que “[...] o colonizador do passado sempre soube, como o de hoje ainda sabe, que ‘cultura’, ‘saber popular’ e ‘ideologia’ não existem por si sós, soltos da rede de seus sujeitos produtores” (BRANDÃO, 1979, p. 18).

Os espaços de transmissão da “educação popular” eram, portanto, aqueles originários dos grupos populares, fundamentados na concepção de que “O povo possui a sua ‘cultura’ e os seus sábios, porque possui os seus mestres e, entre eles, as redes de docência que fazem os sistemas de suas próprias práticas pedagógicas ou, se quisermos, de sua própria educação” (Idem, p. 19).

É preciso considerar que há uma distinção entre a “educação de adultos”, entendida como a versão “capturada” da “educação popular” pelo Estado, da “educação popular” oriunda das classes populares.

A “educação popular” representou, a partir dos pressupostos evidenciados até aqui, uma “negação” do sistema oficial de ensino, sobretudo a “educação de adultos”, evidenciando que “[...] uma proposta política através da educação é a negação da educação de adultos, assim como é a negação do sistema institucional de educação que gera e afirma a educação de adultos” (BRANDÃO, 1984, p. 32).

Nessa lógica, a tendência da “educação popular” afirma uma educação alternativa aos moldes do sistema oficial de ensino:

É, portanto, a afirmação, não apenas da possibilidade da emergência de uma educação para o povo – o que implicaria a reprodução legitimada de duas educações, condição da desigualdade –, mas da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do ponto de vista e do trabalho populares. (Idem, p. 34).

Assim, a “educação popular” ressurgiu, no início de 1980, como a tendência alternativa à educação do Estado, agregando uma quantidade significativa de educadores em sua defesa, no contexto da “redemocratização” da sociedade, e da pretensão de uma escola que conseguisse atender aos interesses populares.

Registre-se, porém, que uma corrente crítica da “educação popular” também percorreu o período da “transição” no Brasil, questionando o aspecto “populista” que a “educação popular” vinha recebendo, a partir dos embates do pensamento educacional daquele momento histórico. Como uma das principais representantes da corrente crítica da “educação popular”, Vanilda Paiva busca fundamentar suas críticas no referencial do pensamento marxista.

A prudência em relação à “educação popular” estaria articulada, para esta corrente crítica, a um “modernismo pedagógico”, que, associado a ideias políticas “progressistas”, promoveria certa “confusão” na cabeça dos professores, de modo que “[...] é preciso ter bem presente que o modernismo pedagógico, conectado ou não à pedagogia de inspiração existencial, muito contribuiu nos últimos anos para a desorientação do professor” (PAIVA, p. 135).

A ênfase dada pela “educação popular” ao “saber popular” era um dos pontos questionados pela corrente crítica da “educação popular”, por compreender que a relação “simétrica” entre aluno e professor negaria a relação pedagógica inerente à educação, pois o professor, ao respeitar o “saber popular” do aluno, estaria se “eximindo” de seu papel na transmissão dos conhecimentos escolares. Desta forma,

A viseira ideológica populista traz consigo, de saída, a desvalorização da figura do professor como profissional que em realidade não está encarregado de extrair dos alunos supostos conhecimentos prévios, mas de transmitir-lhe instrumentos com os quais possam ler, escrever, contar. (Idem, p. 136).

Para a corrente crítica da “educação popular”, escapar desta “viseira ideológica” seria uma das tarefas da escola, para, assim, poder acirrar o conjunto das contradições e das desigualdades da sociedade, da qual ela é parte. E este “acirramento” das

contradições se daria por meio dos conhecimentos adquiridos pelo aluno na escola, por intermédio do professor.

Sobre a crítica da transmissão dos conhecimentos no espaço escolar feita pela corrente da “educação popular”, a corrente crítica da “educação popular” lembra que a escola era “[...] comparada a um banco: a educação seria ‘bancária’ exatamente porque os alunos apenas acumulariam conhecimentos sem conexão com a vida, sem utilidade imediata” (Idem, p. 138). Na resposta a esta questão, Paiva indicava que,

Bem felizes seríamos se a escola brasileira chegasse a um nível de eficiência tal que pudéssemos ver nossos alunos como ‘bancos’ de conhecimentos, mesmo daqueles que os pedagogos modernos vêem como inúteis: bons conhecimentos de língua pátria, de história, geografia, ciências, e (por que não?) de idiomas outros que poderão ser úteis num mundo cada vez mais unificado pelo avanço dos meios de comunicação. (Idem, p. 138).

O caráter assistencialista da escola era apontado, por Paiva, como fator contribuinte para a ausência da democratização da educação escolar, de forma que

A ampla atribuição à escola de funções que, num sentido estrito, não lhe cabem, e que termina sendo assumida com naturalidade por parte das oposições, resultou, na verdade, de uma situação bastante específica surgida no início dos anos 80. Tendo sido o Ministério da Educação, a partir da gestão Portela, penetrado por setores com maior comprometimento social, sem que viessem especificamente da área educacional, estes trataram de fazer uma proposta de atendimento da “população carente” que transcendia as funções do MEC mas que não podia ser executada em seus aspectos não-educacionais pelos organismos ou ministérios competentes, porque não existiam condições políticas para a redefinição do conjunto das políticas sociais. No MEC concentrou-se, pois, a proposta de uma nova política social via educação. (Idem, p. 129).

Concomitante à crítica da escola esvaziada de sua função educativa, a corrente crítica da “educação popular” fazia a defesa do caráter unitário, igualitário e universal da escola, na superação dos regionalismos e da dualidade escolar.

Explicitava-se, também, no bojo dessa corrente, a preocupação dos caminhos que propostas educacionais de setores oposicionistas ao governo ditatorial vinham tomando. A incorporação pelo governo militar de propostas que, num primeiro momento, pareciam



contemplar os interesses da classe trabalhadora, por seu apelo “alternativo” e “popular” de educação, acabavam induzindo à reprodução dos interesses sociais das classes dominantes, e por utilizarem-se conceitos da “educação popular”, dificultavam até mesmo os argumentos dos próprios setores oposicionistas.

## Considerações

A partir da análise das principais tendências do pensamento educacional brasileiro, pode-se compreender, mesmo que de maneira geral, as principais posições defendidas nos debates do campo educacional, e que, através de confrontos e/ou convergências de ideias, constituíram o pensamento educacional no momento de efervescência social da “transição” no país, evidenciando o papel social do trabalho da escola.

A leitura dos principais representantes das tendências do pensamento educacional, sobretudo as que tiveram expressividade no contexto da “abertura”, indica a existência de críticas à política educacional vigente na época, por parte de todas as tendências, ou seja, críticas às ações para a área educacional implementadas, sobretudo, pelos governos ditatoriais.

De modo geral, tais críticas tinham como pano de fundo o caráter autoritário da condução da educação pelo Estado, sob a tutela militar, sendo que, no momento histórico de intensa efervescência social, dada a “abertura” política do país, diferentes visões no campo educacional saíram em defesa, e outras ao ataque, da educação formal.

A diversidade de expressões presentes no campo educacional daquele período apontava para a heterogeneidade de teorias, muita das quais ressurgidas no contexto da “redemocratização”.

Assim, pode-se inferir que a questão central que permeou o pensamento educacional, sobretudo daquele período, articulava-se à função social do trabalho da escola, em sua capacidade de intervenção (ou não) nas transformações no modo societário, cujas possibilidades de conservação ou de mudança ainda estavam, assim como ainda estão, em vias de construção, pelas práticas sociais dos sujeitos históricos, no contexto da “abertura”.



A “esperança” de mudar a sociedade através do trabalho da escola foi defendida, naquele momento, por grupos de educadores, assim como as limitações da escola para transformações sociais também foram evidenciadas por outros grupos, sendo que tais embates ainda se fazem presentes na sociedade brasileira.

## Referências

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação. In: **Cadernos do Cedes**. São Paulo: Cortez/Autores Associados/Cedes, Ano I, n. 1, 1980, p. 5-34.

\_\_\_\_\_. Eva viu a luta. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano I, n. 3, maio/1979, p. 15-23.

\_\_\_\_\_. Os Caminhos Cruzados. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano VI, n. 19, agosto/1984, p. 21-45.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Quem educa os educadores? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano II, n. 5, janeiro/1980, p. 41-46.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação e Desenvolvimento Social no Brasil: crítica da crítica e autocrítica. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano IV, n. 10, setembro/1981, p. 123-131.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A propósito de “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano III, n. 9, maio/1981, p. 155-163.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano VI, n. 11, 1986, p. 15-23.

\_\_\_\_\_. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano III, n. 6, 1983, p. 11-19.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano V, n. 10, 1986, p. 47-51.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo – 2ª parte. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano VI, n. 11, 1986, p. 47-49.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação do educador: ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: n. 2, 1981, p. 4-5.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: n. 6, 1983, p. 5-9.

\_\_\_\_\_. “Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no Ensino de 1º Grau”. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano I, n. 2, janeiro/1979, p. 70-79.

NOSELLA, Paolo. Educação Tradicional e Educação Moderna. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano VIII, n. 23, abril/1986, p. 106-135.

PAIVA, Vanilda. Do “Problema Nacional” às classes sociais. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano I, n. 3, maio/1979, p. 5-13.

\_\_\_\_\_. Que política educacional queremos? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano VII, n. 21, agosto/1985, p. 123-140.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A importância política da realização da especificidade da educação. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano VI, n. 12, 1987, p. 22-26.

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola, novos caminhos. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano III, n. 6, 1983, p. 42-48.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, Ano I, n. 1, setembro/1978, p. 50-63.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia ou a Teoria da curvatura da vara. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano I, n. 1, 1981, p. 23-33.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia: para além da “Teoria da curvatura da vara”. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano I, n. 3, 1982, p. 57-64.

\_\_\_\_\_. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano I, n. 7, 1984, p. 9-13.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. A “Nova República” e as tendências ideológicas da Educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp, V.II, n. 42, agosto/1992, p. 228-233.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e escola no Brasil**. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_ et alii. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

<sup>i</sup> Compreendemos, assim como Xavier (1992), que o pensamento educacional vivenciado no país na década de 1980 foi produzido historicamente, não sendo originado nesta década, mas engendrado já a partir das primeiras políticas públicas de educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930.

<sup>ii</sup> A criação de várias instituições representativas do campo educacional, no momento histórico da “transição”, exemplifica a intensificação de discussões sobre educação. No período, foram criadas, por exemplo: a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1978) e a ANDE - Associação Nacional de Educação (1979), além da implementação de espaços de debate, como a I CBE - Conferência Brasileira de Educação (1980).

<sup>iii</sup> São também representantes da teoria “histórico-crítica”, dentre outros: LIBÂNEO (1983, 1986), LUCKESI (1986), RIBEIRO (1987), RODRIGUES (1983).

<sup>iv</sup> Dentre outras obras deste autor, ver: “Escola, Classe e Luta de Classes”.

<sup>v</sup> Na análise de Saviani (1983), Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello convergem, na medida em que partem do pressuposto de que a função política da educação é cumprida, dentre outras, pela mediação da competência técnica.