

educação & realidade

LÊNIN E A EDUCAÇÃO



**Política Educacional na Transição
Movimento Sindical e Demanda Educacional
Educação Popular nos Anos Sessenta**

Sumário

Lênin e a política da educação Frederic Lilge	3
---	---

Educação na transição para a democracia: o caso do Brasil Luiz Antônio Cunha	23
--	----

Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul Baldúfno A. Andreola	39
--	----

El papel de las demandas populares por educacion: el caso del movimiento sindical Argentino Daniel Filmus	49
--	----

A função da universidade em questão Pedro Rabelo Coelho	65
---	----

educação & realidade

V. 13, nº 2, Julho/dezembro de 1988

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Conselho Editorial: Alceu R. Ferrari (presidente)
Ângela M. B. Biaggio, Lactus M. Veit, Margot B. Ott,
Maria Beatriz M. Lucc, Renita L. Allgayer,
Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções - FAFED/UFRGS)

Composição: Artexto - Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. - Rua 13 de maio, 468 -
Fone: (054)222.6223 - Caxias do Sul - RS

Capa: Kundry Lyra Klippel
(Lênin e Krupskaja)

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 - Porto Alegre - RS - Fone: (0512) 25.1067
Brasil

Preço para 1989:

Assinatura - Instituições: 1 OTN
Pessoal: 1/2 OTN

ISSN 0100-3143

Lênine e a política da educação

FREDERIC LILGE

Certos homens, os quais Hegel define como personagens da história do mundo, porque moldaram a vida de várias gerações, estabelecendo sistemas de governo, de leis ou de crenças, são às vezes chamados de educadores de seu tempo.

Nessa acepção genérica e figurativa, o título de educador é, naturalmente, honorífico, não sendo concedido por realizações especificamente educacionais. Isto ocorreu com Lênin. Quando um historiador atribuiu-lhe “um enorme sucesso pedagógico” (Ulam, 1965, p. 455), ele realmente quer dizer que Lênin conseguiu impor a seu partido um estilo de governo no qual a ação apropriada é apoiada por uma justificativa ideológica. O educador, neste caso, é um estrategista político magistral, e poderia parecer ser um tema mais adequado de investigação para o cientista político do que para o historiador da educação. A metáfora, contudo, oculta uma parte da realidade. É verdade que Lênin não escreveu nenhum tratado sobre a educação. Suas idéias sobre esse assunto foram poucas e sem originalidade e ele não deixou nenhum grande plano para orientar o sistema soviético de educação. Contudo também é verdade que, como chefe do partido e do estado, participou diretamente da elaboração de programas e políticas educacionais, muitas vezes concedendo surpreendente atenção a detalhes. De seus discursos, memorandos, notas e cartas que tratam de problemas pedagógicos e que mostram suas recomendações e decisões, emerge uma certa concepção de educação. Há evidências de que sua autoridade e suas ações contribuíram para dar ao curso

da educação uma direção basicamente mantida até hoje.

À medida em que sua contribuição é avaliada, percebe-se que ela foge a qualquer das classificações usuais dos educadores. Lênin não se enquadra em nenhum capítulo de uma história geral do pensamento educacional, nem pode ser caracterizado como associado a uma escola ou movimento, embora seu materialismo dialético possa levar a esse tipo de equívoco. Ao invés, sua contribuição nos conduz a um amplo território de fronteiras indefinidas, no qual uma variedade de demandas e interesses encontram-se, confundem-se, entram em conflito e superpõem-se uns aos outros. Deve-se lembrar, nesse contexto, que Lênin desempenhou sucessivamente vários papéis históricos. Ele foi primeiro um revolucionário político subversivo, depois um estadista e, nos seus últimos anos, tornou-se um impaciente propulsor do desenvolvimento econômico nacional. Todos esses papéis estão refletidos no que ele disse sobre educação e no que fez na educação. Seguindo esses diferentes fios e mudando as ênfases, nos encontraremos no núcleo de um complexo dinâmico de interdependência.

Se devêssemos encontrar um rótulo para isso talvez o de “política da educação” estivesse mais próximo do significado envolvido. Não importa como escolhamos designá-lo, nosso tema não se sujeitará ao mero tratamento humanístico, com o qual os pedagogos defendem a autonomia da educação contra a intromissão dos sociólogos, cientistas políticos e planejadores sociais. Com tais preconceitos, seria impossível entender e fazer justiça ao problemas que Lênin teve de enfren-

tar. Alguns destes problemas, na verdade, surgiram porque ele se livrou de certas formas do pensamento educacional que se tornaram aceitas na Rússia, assim como no Ocidente. É, portanto, apropriado iniciar este estudo com um breve resumo de duas tradições que ainda exerciam forte atração sobre os educadores, quando Lênin começou a atacá-las e a impedir que continuassem a exercer influência.

A primeira delas é a tradição secular da educação pública moderna, que vem da última fase do Iluminismo e é inspirada por suas crenças morais. A confiança na bondade natural e na racionalidade do homem é afirmada contra instituições sociais corruptas, que devem ser reformadas e restringidas pelo controle democrático, para que, então, possam promover, ao invés de obstruir, o aperfeiçoamento do indivíduo. Em acordo com isso, os *filósofos* mais consistentes, notavelmente Condorcet, pleiteavam que os futuros sistemas nacionais de educação fossem controlados por grupos autônomos de intelectuais, cientistas e professores. Sob sua proteção formar-se-ia uma opinião pública racional que funcionaria como salvaguarda contra quaisquer futuras reincidências na tirania política e na mistificação religiosa. Embora Lênin conservasse a crença no progresso social do Iluminismo, seu otimismo a respeito da força auto-emancipatória da razão, no entanto, parecia-lhe excessivamente ingênuo. A visão dele a respeito dos agentes do progresso humano formou-se através do estudo de Hegel, Marx e Engels, que conectavam a razão a certas formas de poder e viam seu triunfo como dependente da passagem da sociedade por estágios regulares de desenvolvimento histórico. Confiar o domínio da razão à presumível força autônoma da educação significava pensar abstratamente, isto é, de forma apolítica e ahistórica.

Era bem claro para Lênin, portanto, desde o início de sua carreira revolucionária, que a educação desempenharia um papel secundário no interior do movimento dos trabalhadores, servindo à luta de classes das massas adultas ao torná-las conscientes de sua situação econômica e ao prepará-las para seu papel histórico. Em resumo, Lênin reafirmou a subordinação da educação à política, princípio que os maiores expoentes do Iluminismo esperavam ter acabado para sempre; em consequência, na estratégia bolchevique pré-revolucionária, a ação política organizada substituiu a educação como instrumento primordial da transformação social. A revolução tinha que preceder à reconstrução cultural, cujas bases somente ela poderia

lançar. Então na nova sociedade, a ideologia política continuaria a controlar as instituições educacionais, a fim de assegurar sua internalização gradual e dirigir esforços comuns para a consecução de metas sociais planejadas. O irreconciliável conflito entre esta posição e a do Iluminismo tornou-se manifesto imediatamente após a Revolução de Outubro. Em dezembro de 1917 a Federação dos Professores de Todas as Rússias, fundada em 1905, entrou numa greve de três meses, em defesa dos princípios da autonomia profissional e de um conceito democrático de educação. A Federação recusava-se a agir como um instrumento subordinado, desejando ser um participante independente na elaboração das decisões no campo da educação. Um ano mais tarde a Federação foi dissolvida como contra-revolucionária.

A segunda tradição educacional que Lênin enfrentou está representada na pessoa de Tolstói. Leon Tolstói fez reviver na Rússia a filosofia social e educacional de Rousseau, a quem tanto admirava, mas dando aos seus elementos anárquicos uma ênfase fora do comum. Em contraste com conservadores tais como Herbart e Hegel, Tolstói, como Rousseau, não identificava a educação com a transmissão da cultura. Ao invés de transformar as gerações jovens em fortes guardiãs das instituições existentes, eles viam nelas a possibilidade de regeneração da sociedade.

Tolstói colocava-se, de um modo especial, no papel de protetor das crianças frente à sociedade, ao estado e à igreja, cujos objetivos educacionais ele tachava de corruptores e estupidificantes. Na Rússia, sua autoridade moral e literária conferia um atrativo especial a esse evangelho da educação livre e centrada na criança, na qual sua experiência no ensino de filhos de camponeses em Iasnaia Poliana consagrou-o. Além disso, sua visão de educação harmonizava-se com sua filosofia da cultura e da sociedade, tal como foi desenvolvida em seus escritos posteriores. Ele via na supressão da espontaneidade das crianças no sistema educacional público a equivalência da extinção da fraternidade humana entre os adultos que viviam de acordo com os falsos valores da sociedade.

A condenação de Tolstói por Lênin era moderada porque ele admirava o artista e porque encontrou na crítica de Tolstói à sociedade elementos úteis, que agradavam aos não-marxistas. Contudo, a filosofia de Tolstói permanecia "imperdoável": era pacifista, anárquica, utópica e recheada de pessimismo oriental¹. Numa sociedade predominantemente camponesa, para a qual a ação política organizada era estranha, essa era uma in-

fluência perigosa, que tinha que ser combatida. Embora Lênin estivesse bastante familiarizado com os ensaios de Tolstói sobre teoria da educação, nunca fez nenhuma referência específica a eles. A explicação para isto parece estar no fato de que as idéias educacionais de um modo geral, não o atraíam. Apesar de seu interesse filosófico, ele nunca entrou numa discussão das antíteses que estavam no cerne da tradição “Rousseau-Tolstói” - as antíteses da natureza e da cultura, da criatividade e da conformidade. Ele as considerava tão somente de forma indireta, ao questionar suas implicações políticas.

A Revolução Bolchevique não extinguiu o ethos tolstoíniano na Rússia. Para muitos, incluindo Krupskaja, a esposa de Lênin, e alguns de seus colaboradores educacionais mais próximos, Tolstói continuava sendo uma fonte de inspiração mais profunda que Marx. Ela repetidamente reconheceu sua profunda dívida para com Tolstói. Em 1923, por exemplo, ela falou ancorada inteiramente na tradição “Tolstói-Rousseau”, quando disse que “crianças e jovens não devem tornar-se instrumentos para a realização de objetivos que são estranhos e contrários a seus interesses” (Krupskaja, 1931, p.5). Se se houvesse permitido que estas idéias determinassem a prática educacional soviética elas poderiam ter, ao final, contribuído para manter alguma forma de socialismo humanista. Mas tanto as condições econômicas quanto o estilo político-administrativo do partido denegaram esse tipo de esperança. Krupskaja nunca exerceu nenhum poder na liderança do partido e o próprio Lênin apenas tarde demais compreendeu, se é que chegou a compreender, que a cultura socialista pressupunha um certo tipo de relações humanas que a organização e a administração autoritárias não podiam criar.

Descrevemos até agora a visão de educação de Lênin dentro do contexto da história intelectual moderna, contrastando-a com as duas principais tradições do pensamento educacional. A primeira delas, derivada do Iluminismo, conflitava diretamente com sua ideologia política; a segunda, representada principalmente por Rousseau e Tolstói foi imobilizada pelo estado do partido único e seu totalitarismo.

Voltamo-nos agora para um exame mais detalhado da visão que Lênin tinha sobre os usos da educação, nos anos que precederam à tomada do poder pelos bolcheviques.

Numa festa do Shrovetide do Círculo Marxista de São Petersburgo, em 1894, onde Lênin encontrou pela primeira vez sua futura esposa, a conversa voltou-se para o problema do analfabetismo. Algumas pessoas do grupo viam a educação como um meio para mudar a ordem social. Lênin acolheu suas observações com uma risadinha fria, que Krupskaja jamais esqueceu. “Bem, se alguém deseja salvar o país através da Comissão para o Analfabetismo”, disse ele, “não iremos impedi-lo” (Lênin, 1963, p. 175). Ele tinha, então, somente 24 anos, mas era notavelmente confiante a respeito de suas convicções e estratégias. A revolução política devia preceder o desenvolvimento cultural. Reverter essa ordem, colocando esperanças na reforma gradual das condições existentes, seria deixar-se levar por uma fantasia infantil. Uma década mais tarde, ele reafirmou este ponto de vista, mas desta vez como política do partido, da qual não poderia haver nenhum desvio. O revisionismo alemão, entre outros fatores, exerceu, neste meio tempo, sua influência divisionista sobre os marxistas russos e as antigas zombarias de Lênin a respeito dos reformadores sociais transformaram-se em condenação.

Todo aquele que reduzir o problema político a uma questão de educação, escreveu ele em 1905, deixará de ser um verdadeiro democrata social. E se tal pessoa decidisse atrair as massas com a promessa da educação, desta maneira transformando-a em um slogan distinto da, e oposto à política do Partido Social Democrata, ela estaria descendo ao nível da demagogia (Lênin, 1963, p.165). Naturalmente Lênin concordava que a política do partido continha sempre um elemento de educação: este consistia em elevar a camada mais atrasada da classe operária a um nível de consciência em que ela se tornasse politicamente ativa.

Este princípio da primazia da ação política sobre a educação, Lênin o manteve com perfeita coerência até o fim. Quando, durante sua doença, em 1923, teve tempo para refletir sobre o que tinha dado de errado com o partido e com o aparato do estado, e quão pouco se tinha conseguido no âmbito da construção cultural, ele ainda justificava o caminho por ele tomado como o único correto. A revolução política tinha que ser feita em primeiro lugar, porque somente ela poderia criar as condições para a segunda, isto é, a cultural, que desenvolveria as forças produtivas do país, incluindo a educação. Ele admitia que, para implantar o socialismo, um certo nível de cultura era, sem dúvida, ne-

cessário. Mas quem poderia determinar precisamente qual deveria ser este nível? (Lênin, 1963, p.569). Mesmo agora ele estava chamando de covardes e pedantes aqueles, entre os russos, que argumentavam que o país não estava pronto para o socialismo, por ser demasiado pobre e sua população demasiadamente passiva e analfabeta. Suas idéias errôneas sobre revolução eram derivadas dos livros-textos, e assim, não compreendiam que a Revolução de Outubro era sui generis, e que a história tinha superado todos os modelos. O socialismo soviético tinha de ser construído com o material humano degenerado, legado pelo feudalismo e pelo capitalismo, não havia outro. Era utópico argumentar que a reforma do homem era uma condição prévia para a construção de uma nova ordem social. Mas, uma vez tomado o poder político e econômico, não havia dúvida sobre a importância da educação para desenvolver e aperfeiçoar o socialismo. Em fins de 1920, com a guerra civil praticamente terminada, Lênin pôde voltar sua atenção para esta “terceira”, negligenciada, frente.

Antes de seguirmos seus esforços nesta direção, devemos trazer à luz certas ambigüidades em sua definição da relação entre a política e a educação. Essas ambigüidades contribuíram para alimentar uma discussão pedagógica que surgiu entre os teóricos educacionais soviéticos depois de sua morte e culminou no fim da década. O que estava em questão era o papel que as instituições de educação formal poderiam, ou deveriam, representar na revolução cultural. Um grupo liderado por V. N. Shul'gin² reativou as exigências feitas pelos comunistas radicais logo após a revolução: as escolas deveriam ser substituídas por um ambiente social organizado, preferivelmente comunidades de trabalho associadas a fazendas e fábricas. Somente a vida comunitária e não a escola, argumentavam, poderia realizar a necessária transformação da personalidade. Excetuadas algumas poucas experiências, essas idéias não foram postas em prática, e então o período da Nova Política Econômica esfriou o entusiasmo de seus proponentes. Em 1928, a proclamação do Primeiro Plano Quinquenal reacendeu as antigas esperanças. Para muitos ele assinalava o início da transição para a fase final do comunismo e dava à revolução cultural um impulso renovador. Para homens como Shul'gin a visão de milhões participando da reconstrução total da sociedade sugeria uma riqueza de experiência humana, ao lado da qual o trabalho das instituições de educação formal tornava-se insignificante.

Para estes educadores as escolas não eram apenas fracas, mas também retrógradas e exerciam até mesmo uma influência perniciososa. Durante a última parte da Nova Política Econômica, o currículo tradicional já tinha sido, de fato, restabelecido, e a educação politécnica não tinha feito nenhum progresso visível. Poucos estudantes engajavam-se no trabalho manual, o mesmo acontecendo com a aprendizagem. Isto levou à acusação de Shul'gin de que a escola tinha regredido ao verbalismo e ao escolasticismo. Ele afirmava ainda que continuava a existir uma lacuna ideológica entre a maioria dos professores e os filhos de trabalhadores. A escola urbana de nove anos provocava sua crítica mais aguda porque poucas crianças das classes trabalhadoras chegavam a concluir o curso. Entre seus alunos ele observava um anti-semitismo aberto e persistente, a literatura pornográfica circulava livremente e a promiscuidade sexual não era desconhecida. A coeducação continuava ineficaz no combate às relações burguesas degradantes entre os sexos. Organizações religiosas recrutavam impunemente os jovens. As crianças dos orfanatos e das minorias nacionais sofriam discriminação social e os “Jovens Pioneiros” sentiam-se impotentes para criar relações de companheirismo. Mas o pior de tudo, para Shul'gin, era o continuado isolamento da escola em relação à vida. Enquanto as crianças soviéticas liam Fenimore Cooper e Harriet Beecher Stowe, continuavam ignorando as conquistas da Revolução de Outubro. Num questionário enviado pelo seu instituto, muitos estudantes responderam que a conquista mais importante da revolução tinha sido a abolição da servidão³.

Estas acusações serviam para sustentar a tese de Shul'gin de que a escola tradicional não tinha lugar em uma sociedade comunista e que, tal como o estado, era uma instituição destinada a extinguir-se. Para apoiar essa conclusão, Shul'gin invocou a autoridade de Lênin, com citações que valorizavam muito o que as massas aprendiam, direta e informalmente, através de sua participação na luta revolucionária. Com isto, o conceito de *stikhiinost*, o poder espontâneo e elementar das massas, que era há muito tempo conhecido do pensamento socialista russo, entrou no debate sobre a educação. Para Shul'gin e seus adeptos isto significava que as massas, frente à tradição moribunda da escolarização formal, deveriam elas próprias assumir a educação, e através de um tipo de socialismo com participação das bases, acelerar o trabalho da revolução cultural (Shul'gin e Kru-

penina, 1929, p. 18).

Ora, é verdade que Lênin declarou, tanto antes quanto depois da revolução, que as massas aprendem a partir de sua própria experiência, seus fracassos e erros. Ele também advertiu os membros do partido para que permanecessem “próximos do povo”: ao ensinar as massas, os membros do partido não deveriam recorrer apenas aos livros, mas deveriam partilhar a experiência do povo. Pouco antes de sua volta do exílio ele prestou um tributo especial à importância da espontaneidade, num discurso em Zurique, em janeiro de 1917. Referindo-se ao papel que os metalúrgicos russos desempenharam na revolução de 1905, disse: “A verdadeira educação das massas não pode, jamais, ser separada da sua própria luta independente e, especialmente, de sua luta revolucionária. Somente a luta educa a classe explorada, revela-lhe a medida de sua força, alarga seus horizontes, eleva sua capacidade, aclara suas mentes e forja sua vontade” (Lênin, 1963, p.301). O sentido destas palavras magnânimas era, contudo, reduzir o papel do partido como preceptor do proletariado. Na frase precedente, Lênin minimiza a expansão da educação pública gratuita nos países ocidentais porque ela tendia, talvez, a enfraquecer o ardor revolucionário. “Quando os senhores burgueses e seus lacaios não-críticos, os reformadores socialistas, falam tão presunçosamente sobre a “educação” das massas, eles geralmente querem se referir a algo “acadêmico” e pedante, algo que enfraquece as massas.”

Essas afirmações exerciam forte atração sobre certos educadores radicais soviéticos, que geralmente ignoravam o contexto no qual elas eram feitas. A idéia de eliminar as escolas, e com elas, a disciplina do aprendizado metódico, nunca passou pela cabeça de Lênin. Quando as pessoas da pequena minoria que cercava Shul’gin propunham o ponto de vista contrário, estavam tomando a liberdade de estender para a escola aquilo que Lênin havia escrito no *O Estado e a Revolução*. Elas pareciam ver um paralelo entre aquilo que Marx descrevera em *A Guerra Civil na França* e a revolução cultural soviética. Assim como um exército efetivo pôde ser substituído por um populacho armado, assim também o trabalho profissional dos professores soviéticos poderia ser dissolvido nos processos da vida comunitária. Chefes de fábrica, sindicalistas, soviets locais e serviços sociais, poderiam todos iniciar os jovens, diretamente, no trabalho econômico e cultural. O significado deste socialismo primitivo não era meramente o de que o muro entre a

escola e a vida tinha de ser derrubado. A participação direta e espontânea na construção do socialismo era proclamada como uma educação melhor para a vida do que aquela que as instituições compulsórias e formais poderiam oferecer. A tese de Lênin de 1917, de que o estado e a liberdade eram mutuamente exclusivos, foi transferida para as escolas com uma consistência que ele, muito provavelmente, consideraria insensata. Assim como o estado, as escolas eram tidas como instituições coercitivas que obstruíam uma construção verdadeiramente socialista e deveriam desaparecer. Embora *O Estado e a Revolução* tivesse sido posto de lado, pois se constituía num estorvo à política de Lênin, sua mensagem sobre este grupo de educadores revolucionários estava longe de ter se perdido. Eles defenderam obstinadamente a utopia de uma democracia proletária auto-educativa, até que, em 1931, todos eles foram silenciados e acusados de desviacionistas de esquerda, empenhados em destruir as escolas.

Quando Lênin tornou-se chefe de estado, sua capacidade para o realismo, que os biógrafos já tinham assinalado, afirmou-se também na educação. Aqui, como alhures, os absolutos da ideologia marxista colidiram com as tristes realidades russas. Enquanto alguns pensavam que podiam mudar o sistema educacional desde as bases, ele moderou este radicalismo com uma boa dose de prudência. Falando de modo geral, Lênin pesou os valores da continuidade cultural contra as novas exigências da sociedade cuja forma estava ainda para ser determinada. A tentativa para aplicar na escola russa o conceito de educação politécnica, herdado de Marx, forneceu o primeiro teste importante de sua capacidade. Assim como outras idéias, este conceito não poderia ser simplesmente transplantado para a Rússia. Além do mais, a sua transferência da teoria para a prática envolvia inúmeras dificuldades, que permanecem ainda sem solução até os dias atuais.

Para compreender o que estava em jogo, deve ser reconhecido que na bancarrota econômica do final da Guerra Civil ficaram em perigo os próprios princípios de uma educação geral para todos. O partido tinha se comprometido a pôr em prática o princípio de uma escola de nove anos, chamada escola unificada do trabalho. Estas instituições tinham eliminado a maior parte da carga escolarística do ginásio: grego, latim, o antigo eslavo, religião e grande parte da História foram retirados do seu currículo de tal forma que como que a antiga *Realschule*, à qual se assemelhava, parecesse bem adaptada aos re-

quisitos de uma sociedade industrial. Mas, mesmo nessa forma revisada, uma educação geral parecia para certos grupos ser um luxo supérfluo. Embora Lunacharskii e Krupskaja a defendessem valentemente, eles e todo o Comissariado da Educação foram criticados pelo Komsomol, pelos principais comissariados econômicos e pelos sindicatos. Todos pressionavam em favor de um sistema diversificado de treinamento técnico e vocacional, que começasse numa idade precoce, e que atendesse diretamente às necessidades prementes de mão-de-obra. Além disso, havia oposição por parte do Ministério de Educação Ucrâniano, que seguiu um caminho independente, sob a liderança de Grinko. Depois de quatro ou sete anos de instrução elementar, os estudantes ucranianos passavam diretamente para escolas técnicas especializadas. A extrema escassez material deu origem a esse utilitarismo educacional mfope e as concessões foram inevitáveis. Muito antes que o princípio da escola única que fornecesse uma educação politécnica geral fosse abandonado no governo de Stálin, seus defensores já vinham, na verdade, travando uma batalha perdida.

Mas não era a urgência das necessidades econômicas o único argumento que eles tinham que enfrentar. Em 1922, todas as escolas que forneciam uma educação geral além das quatro primeiras séries registravam apenas 5 ou 6% de alunos do grupo de idade entre 12 a 17 anos⁴. Destas instituições, a escola de nove anos era a que tinha mais prestígio. Ela, na verdade, tinha origem nas escolas pré-revolucionárias de orientação acadêmica, na qual as crianças de origem proletária continuaram sendo minoria por toda a década de vinte. Não era de surpreender, portanto, que essa escola tivesse se tornado também alvo de crítica. A liderança do Komsomol, por exemplo, acusou-a de ser elitista, burguesa, e reacionária. Os defensores da cultura geral foram, por isto, colocados numa posição difícil. Sob as condições restritivas dominantes, sua tentativa de institucionalizar um princípio elevado de justiça social estava destinado a fracassar. Durante toda a década de vinte, a escola de nove anos permaneceu, como Lunacharski frequentemente admitia, a criança problema de seu comissariado. Mas, quando ele e seu grupo, de forma relutante, fizeram concessões ao utilitarismo, ao fundar tipos especiais de escolas vocacionais, suscitaram a desconfiança de muitos professores. Embora poucos dentre eles se importassem com o marxismo, e menos ainda com o bolchevismo, muitos estavam profundamente comprometidos com

reformas educacionais que abolissem as discriminações sociais tradicionais, resultantes de um sistema educacional dual. Quando foi criado um departamento para a educação vocacional no comissariado de Lunacharski, em 1920, e foram abertas escolas especiais para jovens camponeses (1923) e para jovens operários urbanos (1925), a desilusão dos professores era perfeitamente compreensível. Tais medidas pareciam assinalar a regressão à tradição do sistema classista, no qual uma especialização precoce impedia as crianças das classes desfavorecidas de atingir a estrutura integral de homens e cidadãos. Também parecia a muitos que o princípio politécnico tinha sido desbancado pelo vocationalismo puro e simples. Qual foi a resposta de Lênin a essas pressões e dilemas?

Ele próprio tinha esboçado, com a ajuda de Krupskaja, aqueles parágrafos do programa do partido, adotados pelo VIII Congresso, em março de 1919, que prescreviam a introdução da escola politécnica geral e postergavam o treinamento vocacional para depois dos 17 anos. Quando ficou por demais evidente, em 1921, que estes objetivos eram inatingíveis, o período da educação geral foi diminuído em dois anos e essas últimas séries foram devotadas, em parte, a uma série de matérias vocacionais. Lênin queria que isso fosse compreendido como um recuo apenas temporário, a que o partido fora coagido pela extrema pobreza do país. Para ele, isto não envolvia nem o abandono do programa original, nem uma capitulação perante os vocationalistas. Mas, a menos que o seu realismo o tivesse abandonado desta vez, ele deveria ter tido consciência de que a distinção que ele fazia era apenas acadêmica. Uma educação secundária igual para todos estava não apenas anos, mas décadas distante. (O prazo oficial hoje é 1970). Neste meio tempo, os programas de treinamento vocacional ou monotécnico, elaborados com base numa escola elementar de quatro anos tinham que ser aceitos por muitos jovens como um substituto inferior de uma educação politécnica geral. E uma vez que estes programas se tornassem institucionalizados e se tornassem elementos importantes das estratégias dos comissariados econômicos para satisfazer a escassez crônica de mão-de-obra, eles dificilmente seriam removidos. Havia, afinal, uma real opção a fazer entre educação monotécnica e educação politécnica? Alguns participantes da Primeira Conferência do partido sobre educação, ocorrido no começo de janeiro de 1921, pensavam que sim. Entre eles estavam Grinko, o Comissário Ucrâniano de Educação e Shmidt, que chefiava o re-

cém-criado Departamento de Educação Vocacional, em Moscou. Eles argumentavam que havia necessidade de um treinamento precoce dirigido para um único ramo industrial e que a escola politécnica geral era de pouca utilidade, porque permanecia “uma escola verbalista”⁵.

Tal argumentação foi categoricamente refutada por Lênin: fazer dessa oposição (educação monotécnica versus educação politécnica) um problema constituía conversa fiada e teorização vã. O partido tinha claramente estabelecido que o princípio politécnico marxista não corria risco, nenhum compromisso ideológico estava sendo sacrificado na mudança temporária de programa: logo, não havia problema algum. Os funcionários do partido foram advertidos para que pasassem dos “slogans abstratos” para o melhoramento prático da educação, para o qual professores experientes estariam prontos para dar sua ajuda, bastando para isso que os membros do partido se dessem ao trabalho de procurá-los. A irritação de Lênin com certas lideranças comunistas pretensiosas, exercida com profunda desconsideração dos problemas reais, estava começando a crescer. Contudo, a emissão regular de advertências para que aprendessem a partir da experiência, para que ouvissem os especialistas e para que trabalhassem em favor de resultados concretos não podia resolver o dilema que tinha sido posto. Ele recusou-se a entrar na discussão das graves implicações sociais e pedagógicas desta questão. Para alguns marxistas mais meticolosos seu conselho para que fossem “práticos” soava como um apelo para que redobrassem os esforços, enquanto os objetivos do humanismo socialista iam se tornando mais pálidos, e finalmente, perdiam-se de vista. À luz desta situação vale a pena refletir por um momento sobre o que a educação politécnica significava para Marx e qual veio a ser o seu significado para Lênin.

Do ponto de vista do educador, “o indivíduo integralmente desenvolvido, apto para muitos tipos de trabalho” (Marx, *O Capital*, p.534) define a essência do humanismo de Marx. O amador polivalente, não confinado a nenhuma esfera exclusiva de atividade, mas “preparado em qualquer ramo que deseje”, era visto como uma possibilidade ímpar na fase mais avançada da sociedade comunista. O trabalho cessaria então de ser um meio de vida e tornar-se a necessidade primordial da vida. O indivíduo seria liberado da necessidade econômica à medida que as forças produtivas crescessem e possibilitassem seu desenvolvimento integral.

Em *O Capital* Marx esboçou em linhas gerais “a instrução técnica, tanto teórica quanto prática” que haveria de “tomar seu lugar próprio nas escolas da classe operária” uma vez que o proletariado chegasse ao poder. A parte teórica é definida como o conhecimento dos princípios gerais subjacentes a todos os processos de produção; e a prática, como a habilidade em manipular os instrumentos elementares de produção.

Embora o próprio Marx não tenha empregado o termo “educação politécnica”⁶, ele acabou por ser considerado como representativo de suas idéias, carregando certos significados e mensagens. Tal como interpretado pelo pensamento educacional soviético dos primeiros tempos, o conceito de educação politécnica servia como uma advertência para não recair num vocacionalismo estreito, como uma sinalização indicando o caminho em direção à cultura coletiva industrial do futuro e como um mandamento humanista para educar os jovens como senhores tanto da natureza quanto do ambiente constituído pelo homem. Na esfera dos planos educacionais esse conceito foi menos bem sucedido. Os meios viáveis para relacionar a cultura industrial emergente com programas, currículos e métodos tinham ainda que ser descobertos.

Lênin aceitou o desafio em termos caracteristicamente práticos. Mesmo que ele tivesse tido tempo e disposição, a própria distância do ideal de Marx o teria provavelmente dissuadido das tentativas de dar forma às noções esquemáticas daquele, para construir uma teoria mais instrumental. Uma vez mais, a questão que estava à sua frente era “o que fazer”, que passos iniciais, modestos que fossem, poderiam ser dados para levar as escolas na direção desejada. Lênin respondeu à questão em algumas anotações rápidas que ele escreveu para Krupskaja nas assim chamadas teses que ela deveria apresentar na conferência do partido sobre a educação, acima mencionada. A concepção de sua esposa sobre a educação politécnica parecia-lhe muito abstrata, apropriada num futuro distante, mas sem aplicação sob as condições presentes. De acordo com isso, ele esboçou algumas sugestões práticas, que ficaram sendo sua formulação mais completa sobre o assunto da educação politécnica.

Sua importância não deve ser exagerada. Eram anotações confidenciais, destinadas a Krupskaja apenas, e não como diretrizes políticas. Além disso, elas só foram publicadas em 1929⁷. Qualquer influência que possam ter tido foi indireta e mediada por

Krupskaia. Seu interesse reside primordialmente na ilustração que elas fornecem de como Lênin lidava com questões difíceis.

Para começar, Lênin propunha que as séries mais adiantadas da escola geral (12 a 17 anos) fossem fundidas com as, e na verdade transformadas em, escolas técnicas vocacionais, porque se necessitavam urgentemente de carpinteiros, marceneiros, serralheiros e outros trabalhadores. Todos deviam aprender um ofício. Queria isso dizer que ele estava adotando a posição de Grinko e de Shmidt? Não, porque esses camaradas haviam cometido o grave erro de negar completamente a educação politécnica – a linguagem de Lênin foi um tanto mais forte e coloquial (*peresobachit' do gluposti*) – enquanto ele não. Pois, mesmo que todos os estudantes estivessem aprendendo algum ofício, seu horizonte intelectual seria ampliado pelo ensino de disciplinas tais como comunismo, história geral, história das revoluções, geografia e literatura. Eles tinham também que aprender os conceitos básicos de eletricidade e agronomia e lhes era mostrada a aplicação da energia elétrica às indústrias químicas e de equipamentos. Deveria haver visitas regulares às usinas elétricas, às fazendas e às fábricas do estado, locais nos quais conferências e exercícios práticos teriam lugar. Para esse propósito, os engenheiros, agrônomos e todos os formados pelo departamento de física e matemática da universidade deveriam ser mobilizados. Constitua tarefa urgente do Comissariado de Educação traçar os cronogramas e planos instrucionais necessários; se Lunacharskii ainda não tivesse feito isso, Lênin escreveu de forma algo humorada à margem, ele deveria ser enforcado. Esse constitua um corajoso esforço para adaptar o princípio marxiano às condições russas, mas as dificuldades eram quase insuperáveis. As solicitações feitas em relação ao pessoal técnico e científico eram já excessivas, mesmo sem o acréscimo das responsabilidades de ensino. Poucas escolas, mesmo nas cidades, estavam próximas das fábricas e das empresas para que as visitas e lições práticas no local se tornassem viáveis; onde tal oportunidade existia, poucas empresas estavam dispostas ou eram suficientemente bem administradas para servir aos objetivos de demonstração. Professores regulares que entendessem as relações entre ciência e tecnologia, como Lênin queria que elas fossem ensinadas, eram quase inexistentes, e o teórico educacional capaz de projetar um plano coerente de uma escola do trabalho no contexto da cultura industrial era uma ex-

ceção rara⁸. Além disso, as necessidades de consumo tinham que ser ainda atendidas por artesãos, sobretudo nas aldeias, de tal forma que a educação politécnica corria o risco de ser entendida como um retorno à antiga aprendizagem de ofícios artesanais. Em muitos casos, a educação para o trabalho era praticada na forma de auto-ajuda e auto-serviço dos alunos, tais como coletar lenha para sua escola, limpar o chão, consertar telhados e janelas, e assim por diante.

Não era necessário se ter uma visão excepcional para perceber que o homem universal vestido com macacões deveria por muito tempo ainda permanecer um objetivo distante. Na *Doença Infantil do Comunismo de Esquerda* (1920), Lênin advertiu que a especialização no trabalho deveria continuar. A formação de homens multi-laterais que fossem capazes de tudo fazer era, naturalmente, o objetivo último do comunismo. Mas tentar realizá-lo agora era como tentar ensinar matemática superior a uma criança de quatro anos. O socialismo não podia ser construído com um homem imaginário criado de acordo com nossa própria fantasia; teria que ser feito com a humanidade comum que estava ao nosso redor. Quanto mais Lênin voltava-se para a educação no concreto, menos ele insistia no objetivo último e sua justificação humanística. À medida que sua impaciência com a lentidão do progresso econômico crescia, ele exigia a introdução de medidas educacionais específicas para apressar o ritmo.

Já em 1918 ele recomendava o estudo do sistema de Taylor como uma forma de aumentar a produtividade através do ensino da disciplina de trabalho ao operário russo. Quando O. A. Ermanskii publicou em 1922 uma obra revista e ampliada sobre o assunto (*A Organização Científica do Trabalho e o Sistema Taylor*) Lênin queria que ela fosse leitura obrigatória em todas as escolas secundárias gerais e vocacionais, desde que o autor a tornasse menos prolixa (Lênin, 1963, p.550). Ele ficou mais fascinado ainda com o livro de I. I. Stepanov, *A Eletrificação da URSS*, publicado no mesmo ano, para o qual ele escreveu um prefácio. Como se sabe, Lênin tinha idéias extravagantes sobre o que a eletrificação do país podia fazer para o socialismo. Esse assunto já tinha sido decretado como matéria obrigatória em todas as instituições educacionais superiores da URSS. Agora, tendo um livro disponível que combinava competência técnica com uma propaganda otimista, a resolução poderia ser colocada em prática, e o próprio Lênin escreveu

instruções detalhadas sobre como proceder (Lênin, 1963, p.544-45). O texto de Stepanov seria usado em todas as escolas. Seria também distribuído aos professores da escola elementar e aos engenheiros que deveriam explicar o plano de eletrificação em círculos informais de estudo, especialmente entre jovens camponeses. Toda usina elétrica deveria servir como centro de instrução e endoutrinação da população. Como uma terceira ilustração da preocupação crescente de Lênin com programas educacionais de impacto, há uma carta a Lunacharskii instando a publicação de livros-textos e de material de propaganda sobre a produção de turfa. Esta também deveria tornar-se uma matéria obrigatória nas escolas e nas instituições de ensino superior (Lênin, 1963, p.508).

Nenhuma das inovações curriculares planejadas para causar impactos técnicos na economia foram efetivadas, e talvez tenha sido melhor que fosse assim. Mudanças precipitadas desse tipo teriam aumentado ainda mais a instabilidade dos programas educacionais, críticas a respeito dos quais foram crescendo até que Stálin fez retornar às escolas os currículos uniformes e inflexíveis. Paradoxalmente, Lênin era, tanto por temperamento quanto por razões de política cultural, um forte advogado do estudo sistemático. Se nos exemplos acima citados ele parece contradizer-se a si mesmo, é porque ele falava não como um educador preocupado com problemas metodológicos e curriculares, mas como um promotor do desenvolvimento econômico. Como justificativa, deve-se dizer que ele recebia pouca ajuda do Comissariado da Educação. Lunacharskii era um homem de letras, um afeccionado do teatro e desinteressado por questões de tecnologia. Como um administrador ele foi um fracasso, e embora pudesse gastar metade da noite numa conversa brilhante ou escrevendo peças modernistas, ele não se preocupava com nenhuma das tarefas que Lênin considerava mais prementes, tais como a liquidação do analfabetismo de massa ou a elaboração de programas instrucionais. As reprimendas e apelos de Lênin, suas repetidas verificações sobre se este ou aquele pedido particular tinha sido providenciado, ficavam, na maior parte, sem resposta. M. N. Pokrovskii, o historiador que era o segundo homem no Comissariado, era mais confiável e cientificamente orientado. Ele estava também mais sintonizado com a inclinação de Lênin por atingir resultados concretos, específicos. Entre outras coisas ele promoveu as *rabfaki* (faculdades de trabalhadores) para possi-

ibilitar o acesso dos jovens de origem proletária às instituições de educação superior. Lutou contra a redução do marxismo nas escolas a um catecismo e insistia que “o verdadeiro marxista deve acima de tudo ser um bom naturalista”⁹ e saber ciências naturais e sua história. Lênin nomeou-o presidente do Conselho de Ciência do Estado (GUS) em 1919. Quando seu *Breve Sumário da História Russa* foi publicado em 1920, Lênin congratulou-o calorosamente, mas sugeriu que fossem feitos alguns poucos reparos para torná-lo mais útil como livro-texto. Se ao menos mais comunistas seguissem o exemplo de Pokrovskii e escrevessem livros-textos úteis, especialmente nas ciências naturais e sociais, diria ele, a cultura socialista avançaria consideravelmente.

2

Mas o que era, realmente, a cultura socialista? Nenhum dos artigos de Lênin fornece uma resposta abrangente. Eles não tinham uma concepção unificada sobre cultura da qual pudessem resultar programas e diretrizes bem coordenadas. Mas à medida em que se envolvia em encontrar respostas para questões específicas, ele dificilmente podia evitar de ter que abordar também questões de princípio. Sendo um racionalista assim como um revolucionário, ele não via a cultura como um crescimento espontâneo, mas como algo a ser organizado. Dada essa visão, os programas educacionais tornaram-se instrumentos primordiais para a estrutura cultural. À medida que seguimos o trabalho de Lênin neste campo, vemos surgir, ao menos, respostas parciais para o problema da cultura socialista. Isto aparece de forma mais evidente nos casos em que ele tinha de arbitrar entre pontos de vista conflitantes, ou melhor, quando ele tinha que afirmar suas próprias preferências contra opiniões rivais.

Que importância, por exemplo, deveria ser concedida à endoutrinação política em comparação com a difusão de conhecimentos científico-tecnológicos? A cultura socialista era algo original, conforme argumentavam proponentes da Proletkul't ou deveria ela absorver grande parte da cultura tradicional? E se era para haver uma combinação entre continuidade e inovação, como isto poderia ser alcançado sem prejuízo do elan revolucionário? Estas eram, obviamente, questões difíceis, e as respostas de Lênin nem sempre eram claras e sem contradição. O que ele disse, entretanto, não era nada improvisado;

levava a marca de toda a sua formação intelectual. Para examinar o problema da cultura socialista, voltamo-nos primeiramente para a questão da continuidade e da inovação.

Nos textos e conferências soviéticos sobre pedagogia geral, desde muito atribui-se um lugar proeminente ao discurso que Lênin fez no 3º Congresso do Komsomol, em outubro de 1920. Entre a década de trinta e a de cinquenta este discurso era praticamente considerado como sendo o seu testamento educacional e era interpretado para sancionar a noção de Stálin da escola como uma instituição de aprendizagem de caráter livresco, da qual eram excluídos os programas de atividade e os métodos de projeto da fase experimental dos primeiros tempos. Embora isso constituísse uma distorção, o discurso de Lênin, na verdade, rejeitava a condenação indiscriminada da “velha escola”, em moda na época. Ele fez uma competente e habilidosa defesa do ensino tradicional e teve a coragem de endereçá-la a um auditório de jovens adultos politicamente ativos, ansiosos por perpetuar a revolução, sobretudo pelo extermínio de tudo o que consideravam burgueses. Foi necessário um considerável poder de persuasão de sua parte para convencê-los de que os jovens comunistas deviam agora assumir a prosaica responsabilidade do estudo sério e persistente. A forma e o conteúdo de sua retórica, ora fazendo concessões aos seus preconceitos, ora atacando-os, demonstra que ele sabia com o que estava lidando. A seguinte passagem ilustra o seu modo de argumentar:

Dizem que a velha escola era uma escola de aprendizagem, uma escola de treino e de memorização. Isto é verdade, mas nós devemos saber como distinguir entre o que era ruim na velha escola do que é útil para nós e devemos ser capazes de selecionar o que é necessário para o comunismo. A velha escola era uma escola de aprendizagem que obrigava as pessoas a dominar uma grande carga de conhecimentos mortos, sem utilidade e supérfluos, que abarrotavam suas cabeças e transformavam a geração mais jovem em burocratas conformistas. Mas vocês cometeriam um grande equívoco se extrassem a conclusão de que é possível tornar-se um comunista sem dominar o estoque do conhecimento humano. Seria equivocado pensar que é suficiente aprender “slogans” comunistas ou as conclusões da ciência comunista, sem do-

minar aquela soma de conhecimento da qual o próprio comunismo é o resultado. O marxismo demonstra como o comunismo surgiu da soma do conhecimento humano (Lênin, 1963, p. 434-35).

O objetivo principal do discurso era demonstrar que a tarefa de destruir a velha ordem tinha sido cumprida mas que a meta ainda mais difícil de construir o comunismo estava ainda por ser feita. Para preparar-se para isto os jovens deviam tornar-se uma espécie de intelectual. Eles não deviam tratar o marxismo como idéia inerte, “algo que vocês aprenderam de cor, mas, ao invés, como algo raciocinado”. Seu modelo deveria ser Marx, o qual combinou a disciplina acadêmica com a crítica e o pensamento inovativo. Por um instante, parecia que Lênin afirmava os valores do pensamento independente. Mas, na verdade, qualquer vacilação em relação aos dogmas do materialismo dialético irritava-o (Lênin, 1956, p.496). Ele estava se referindo não à libertação do sistema, mas à libertação dentro do sistema: os jovens deviam aprender a aplicar as verdades de Marx aos problemas práticos de forma imaginativa.

A consideração principal nessa defesa da disciplina intelectual e da continuidade era certamente pragmática. O que se necessitava era de *know-how* e este só podia ser aprendido com os especialistas burgueses. Eles, naturalmente, não estariam no comando. Servissem eles no exército ou na administração industrial, nas universidades ou nas escolas, o partido deveria controlá-los. Mas em todos os campos de trabalho eles eram indispensáveis como professores. Eles transmitiriam e difundiriam o que tinha sido possessão de uma classe privilegiada, tornando-se os agentes de mediação para transformar a cultura minoritária precedente em cultura de massas. Vocês têm pela frente a tarefa, disse Lênin ao Komsomol, de reorganizar a agricultura e a indústria em bases técnicas e científicas modernas. Quando vocês tiverem dominado o conhecimento exigido, então a Rússia irá emergir da carência e da pobreza para tornar-se “um país de riqueza”.

O que Lênin não explicou era como a organização mais o conhecimento mais a riqueza contribuiriam para uma cultura socialista que diferisse em qualidade das culturas precedentes. Talvez ele acreditasse que em algum momento um acréscimo na quantidade iria, pela lei da dialética, tornar-se uma mudança de qualidade. Talvez as energias e os talentos anteriormente inaproveitados do povo fossem se desenvolver com tanta amplitu-

de e força que de alguma forma acabassem ultrapassando qualquer coisa jamais testemunhada pela história da civilização. Mas sobre essa questão ele não tinha o que dizer e estava demasiadamente preocupado com os problemas presentes para esquadriñar o horizonte distante. Ele apenas estava seguro de que os que tinham uma visão diferente do socialismo e de como concretizá-lo, estavam falando “tolices completas”. Lênin estava se referindo aos proponentes do movimento da cultura-proletária na arte, na literatura e na educação, em relação aos quais ele sentia uma profunda aversão. Esse sentimento foi em grande parte estimulado pela pessoa que liderava este movimento. Bogdanov (pseudônimo de A.A. Malinovski, 1873-1928) era um velho Bolchevique esquerdista que já havia entrado em choque com Lênin antes. A história completa dessa rivalidade, que envolvia questões políticas e filosóficas não será feita neste estudo. Certos aspectos dela, entretanto, merecem ser discutidos. A hostilidade de Lênin torna-se compreensível quando vista desde uma perspectiva histórica. Mais importante ainda: toda a questão da natureza da cultura socialista e dos meios de realizá-la em nenhum outro lugar fica tão claramente ilustrada¹⁰.

Após uns poucos anos de cooperação inicial, Lênin e Bogdanov divergiram pela primeira vez em 1907, a respeito da atitude que os bolcheviques deviam tomar quanto às eleições para a terceira Duma. Bogdanov, juntamente com muitos outros, era a favor do boicote, mas Lênin se opôs. A distância entre eles aprofundou-se quando Lênin começou a temer que seu oponente tomasse a liderança da ala bolchevique do Partido Social Democrata. Este temor parece ter sido o principal motivo para que ele preparasse um ataque pretensamente filosófico contra Bogdanov. Em *Materialismo e Empiriocriticismo* (1909) Lênin denunciou-o como sendo Idealista e seguidor de Mach, efeitos que ele tomou de empréstimo de Plekhanov. Nenhum dos velhos líderes bolcheviques levou o livro a sério como um tratado filosófico, mas assim como Pokrovskii, consideraram-no um “panfleto puramente político”. O que estava em questão não era tanto uma teoria do conhecimento mas a pessoa de Bogdanov, a quem Lênin queria excluir do papel de principal organizador ideológico dentro do partido. Bogdanov logo deixou de constituir um sério oponente político, mas isto deveu-se em grande parte à sua própria vontade. Em 1910, ele abandonou o marxismo porque achava que ele tinha se transformado, de uma teoria revolucionária, em um novo

absoluto, contando, lamentavelmente, com Plekhanov e Lênin entre suas vítimas. Em 1911 ele abandonou o partido e desde então passou a escrever e a agir como um comunista russo heterodoxo.

Depois da revolução, Bogdanov fundou em 1918, juntamente com Lunacharskii, a organização de educação de adultos conhecida como Proletkul't (Organização Cultural e Educacional Proletária). Suas idéias sobre a cultura socialista atraíram intelectuais e artistas e a sua importância como um líder educacional independente estava em ascensão. Lênin sentiu uma nova ameaça e em 1920, num prefácio de um único parágrafo para a segunda edição de *Materialismo e Empiriocriticismo*, acusou, mais uma vez Bogdanov de difundir idéias reacionárias, desta vez sob o disfarce da “cultura proletária”. Lênin questionava a organização da Proletkul't: quais eram os seus estatutos, quem nomeava sua diretoria, quais subsídios financeiros ela recebia do Commissariado de Educação? E havia ainda alguma outra coisa importante a seu respeito, escreveu ele a Pokrovskii, que ele devia saber? (Lênin, 1956, p. 299).

No segundo Congresso Panrusso da Proletkul't, reunido em Moscou em outubro de 1920, Lênin redigiu uma resolução segundo a qual a organização deveria: (1) aceitar o marxismo como sua filosofia geral (há algum tempo rejeitada por Bogdanov); (2) abandonar a ambição de “inventar” uma nova cultura e, ao invés, promover os melhores modelos e tradições da cultura existente, e (3) renunciar à autonomia de que tinha até agora gozado e submeter-se à subordinação do Commissariado de Educação. Ele incumbiu Lunacharskii de levar seus pontos de vista ao conhecimento do congresso, mas soube pelos jornais do dia seguinte que Lunacharskii dissera exatamente o contrário do que tinha sido combinado. Dizia o *Izvestiia* (8/10/1920) que Lunacharskii teria falado em favor da plena autonomia da organização e da continuação das subvenções financeiras uma vez que ela tinha uma tarefa especial a exercer na promoção de talentos criativos entre a classe operária, com vistas a produzir uma monumental e nova arte das massas. Inquirido por Lênin, Lunacharskii alegou ter sido mal interpretado pela imprensa. Uma vez que era o último dia do congresso, Lênin agiu com presteza para ter sua resolução apresentada em nome do Comitê Central. Ela foi aceita por unanimidade (Lênin, 1956, p.547). Bogdanov deixou a organização, mas continuou escrevendo e ensinando em várias instituições de ensino superior. Ele nunca contestou o poder de Lênin, mas retirou-se

para sua profissão original, a medicina, e num instituto financiado pelos fundos públicos dedicou-se à pesquisa sobre a transfusão de sangue e formas para prolongar a vida humana.

O termo “cultura proletária” introduzido por Bogdanov em 1909, e consistentemente empregado por ele desde então, devia transmitir a idéia de que a realização do socialismo exigia mais do que a conquista do poder político e econômico. Essencialmente, essa realização dependia da maturidade moral e social da classe operária, a qual tendo dado origem a um novo ethos, iria produzir também uma nova arte e uma nova ciência. O início dessa nova cultura já ocorrera, Bogdanov sustentava, quando o proletariado vivia ainda num ambiente capitalista. A base da nova cultura seriam a solidariedade fraterna, o espírito de cooperação e o ritmo de trabalho do labor humano nas empresas de grande porte. Bogdanov equacionava essa cultura proletária embrionária com a ideologia. Isso constitua uma heresia de amplas consequências. Significava que a ideologia deixava de ser algo exclusivamente político, autoritariamente administrado pela liderança do partido para tornar-se, ao invés disto, uma ativa força democrática.

Dessa diferença fundamental resultavam pontos de vista contrários sobre o papel da educação e da cultura sob o socialismo. Enquanto Lênin pensava na educação das massas como algo a ser organizado e dirigido de cima, Bogdanov a concebia como um processo espontâneo, inerentemente auto-regulável. Lênin considerava o materialismo dialético indispensável para a educação ideológica. Bogdanov sustentava que a filosofia, incluindo o materialismo, era uma disciplina intelectual agonizante. Sob o socialismo tudo isto seria inútil e deveria ser substituído por teorias de organização e metodologias científicas. Essas iriam regular os processos sociais e econômicos de acordo com as condições mais favoráveis. Como se sabe, Lênin argumentava em favor da aquisição seletiva da cultura capitalista e ocidental pelo proletariado, tendo em vista as finalidades práticas que o partido determinasse. Bogdanov era contra a aceitação passiva de qualquer herança cultural porque, para ele, a cultura não era um estoque de valores, mas o princípio organizador da vida social. A aceitação irrefletida de culturas pré-existent ameaçava subverter sutilmente o pensamento e o sentimento das massas operárias. Para evitar esse perigo, as tradições do passado e os tesouros das grandes artes deveriam ser inter-

pretados à luz de uma nova experiência social.

Bogdanov também não concordava com a idéia de que o socialismo fosse realizável pelo simples aperfeiçoamento da tecnologia, com a ajuda dos peritos burgueses. Embora ele não fosse, de nenhuma forma, hostil à tecnologia, e em muitos de seus escritos discorresse sobre os problemas organizacionais e científicos do futuro, o socialismo, para ele, tinha um sentido essencialmente espiritual. Exatamente da mesma forma que se extinguia a separação entre o *self* e o mundo nas experiências estéticas intensas e contemplativas, assim, do mesmo modo, isto ocorreria na formação e na realização da vontade coletiva. O socialismo deveria ser entendido como um fato dinâmico, no qual a compreensão mútua e a comunicação entre os homens seria constantemente fortalecidas. Os homens tornar-se-iam verdadeiros companheiros somente quando nada na sua experiência permanecesse incompreensível ou inacessível aos outros. Isto não queria dizer que a camaradagem socialista reduziria todos à uniformidade psíquica. Ao contrário, a individualidade humana faria uma contribuição necessária para o coletivismo na forma da crítica, da iniciativa e da originalidade. Deste modo, a experiência humana seria mutuamente complementada e enriquecida e, gradativamente, a plenitude da vida ficaria ao alcance de todos. Essa visão humanista do socialismo já tinha sido apresentada em 1904 num ensaio intitulado *Sobiranie Cheloveka*. O termo, que não pode ser traduzido literalmente, significa a unificação e integração do homem, superando toda a fragmentação e a especialização deformada antes existentes. Bogdanov conclui o ensaio numa linguagem quase nietzschiana, dizendo que “o homem ainda não chegou, mas ele está próximo e o seu contorno está claramente perceptível no horizonte” (Bogdanov, 1924, p.36).

Depois da revolução Bogdanov começou, imediatamente, a pôr em prática estas idéias. A organização Proletkul't foi formada de forma independente do partido, de maneira que pudesse executar um trabalho cultural próprio. Suas principais instituições educacionais eram a Academia Socialista para as Ciências Sociais, e, associadas a ela, várias “universidades proletárias”. Além disso, Bogdanov tinha seu próprio periódico chamado *Proletarskaia Kul'tura*. Por essa forma, ele pretendia promover a maturidade intelectual da classe operária. Um lugar importante na educação estava reservado para as metodologias científicas, através das quais

as até então fragmentadas áreas do conhecimento poderiam ser unificadas e mais facilmente apreendidas pela inteligência de um operário médio. O conhecimento deixaria de ser propriedade de especialistas eruditos, para se tornar, conforme Bogdanov, “democratizado”. A popularização iria acabar com qualquer jargão técnico desnecessário. Ele planejou também uma enciclopédia do operário – que ficou somente no projeto – na qual as realizações e métodos da ciência deviam ser apresentados com clareza exemplar. Os operários se matriculariam nas universidades proletárias por curtos períodos de estudo, retornando depois ao seu trabalho. Os professores eram aconselhados a estabelecer uma ampla e livre comunicação com eles, solicitando críticas e sugestões. O objetivo educacional não era a simples instrução de rotina tendo em vista a alfabetização ordinária ou técnica, mas, ao invés, o que Bogdanov chamou uma vez de “alfabetização social”. Ele estava convencido de que as velhas universidades, devido à sua origem e à longa tradição, eram incapazes de realizar este objetivo. Umas poucas reformas, tais como a de abrir suas portas para quem quisesse frequentá-las, o que de fato foi feito, não poderia alterar o ambiente autoritário nem a atmosfera corporativa que as dominavam. Devia ser construído um novo modelo e este era o verdadeiro objetivo das universidades proletárias (Bogdanov, 1924, p.249).

Estas idéias vinham germinando por muito tempo na cabeça de Bogdanov, que era um dos poucos velhos bolcheviques seriamente interessados em educação. Sua experiência remontava a meados da década de noventa, quando ele começou a ensinar grupos de operários na sua cidade natal, Tula. Mais tarde ele ajudou a dirigir escolas do partido: em Capri, em 1909 e em Bolonha, em 1910. Ele tinha estado envolvido, por isso, com um certo tipo de estudante adulto, politicamente ativo, seriamente interessado em problemas sociais e intelectualmente curioso, embora pudesse haver grandes lacunas no seu conhecimento. Bogdanov compreendeu que estes alunos precisavam de uma abordagem e de um método bastante diferente dos comumente encontrados nos colégios e nas universidades. Lênin, em contraste, não tinha nenhuma prática de ensino nem de contatos mais próximos com jovens operários. Pelo lado prático, ele tinha apenas seus próprios anos escolares como referência e, na falta de outras experiências, esses anos podem possivelmente explicar seus pontos de vista mais convencionais sobre o ensino e a aprendizagem. Ele tinha sido um estudante

modelo e formara-se no colégio clássico de Simbirsk, com medalha de ouro. Sua esposa achava curioso que ele tivesse se submetido, sem protestar, ao que ela e muitos outros pedagogos reformistas de sua geração consideravam um currículo antiquado e um regime repressivo.

Quanto aos conteúdos do ensino, os dois homens estavam, de forma geral, em acordo. Embora Bogdanov não usasse o termo “politécnico”, ele também dava prioridade às ciências sociais e naturais e, uma vez que ele antevia o advento da automação, achava que a educação geral fosse de mais valia que o treinamento vocacional na preparação de homens que fossem capazes de se adaptar de forma inteligente a constantes mudanças das condições de trabalho (Bogdanov, 1924, pp.231-38). Essas pequenas semelhanças, entretanto, ficavam eclipsadas pelas diferenças maiores que derivavam, afinal, das suas concepções divergentes sobre o socialismo. Embora Bogdanov minimizasse a importância da ação política e deslocasse a ênfase para o trabalho cultural, seu programa não podia fugir das implicações políticas. No contexto soviético, a própria existência de uma organização autônoma como a Proletkul’t constituía uma ameaça potencial ao poder do partido. Uma das críticas contra Bogdanov era a de que ele desgastava ou prejudicava a força plena que o partido e o estado queriam concentrar em campanhas educacionais tais como a eliminação do analfabetismo ou a propaganda de massa para a eletrificação. Constitua uma ameaça ainda maior o consistente pouco caso que ele fazia da importância da luta de classes. Já em 1910 ele escrevia: “Não basta unir os proletários em uma organização; não basta, nem mesmo, colocar a sua frente slogans de lutas políticas e econômicas”. A força de uma classe, tal como a de um exército, reside no seu espírito, na unidade de pensamento e sentimento que a transforma em um organismo vivo. As tarefas que esperavam a classe operária eram incomensuravelmente maiores e mais difíceis do que as de um simples exército, e por isso, “seus vínculos e sua unidade espiritual deviam ser mais profundos e estreitos” (Bogdanov, 1924, p.96). Esta unidade espiritual consistia, como vimos, no companheirismo da cooperação criativa e não na militância organizada.

Lênin, e também Trotsky, sustentava o ponto de vista contrário. No seu discurso para o Komsomol, Lênin tentou defender o partido e o comunismo da acusação de falta de moral. Mas sua réplica foi evasiva. “Nossa moral está completamente subordi-

nada aos interesses da luta de classes e do proletariado.” Trotsky foi mais direto. Escreveu ele em 1924: “Toda a energia que resta do proletariado, após ter atendido as necessidades elementares da vida, foi e continua sendo aplicada na elaboração deste ‘estilo’ político” (Trotsky, 1960, p.206). Esta passagem está na discussão de Trotsky sobre a cultura e a arte proletárias, da qual ele fez uma crítica refletida e documentada. Em comparação, Lênin não fez mais do que desferir ocasionais sarcasmos contra os aspectos utópicos do movimento. Suas conclusões, entretanto, eram as mesmas: o proletariado não tinha cultura alguma, apenas uma política e uma ideologia política. O movimento da cultura-proletária era perigoso porque desviava as energias da tarefa de aperfeiçoar o estilo político do proletariado e de aumentar a força de sua ditadura.

As convicções de Bogdanov não mudaram com a Revolução de Outubro, que ele considerava estar longe de concluída ou da fase mais decisiva de uma luta continuada, mais abrangente. Ao mesmo tempo, sua crítica ao partido, no qual ele não reingressou, tornava-se ousada. Em um discurso proferido na Universidade de Moscou, em 1922, ele caracterizou sua política como burguesa e fez um apelo em favor de um movimento operário que realizasse o verdadeiro socialismo do futuro. Isto era dito num contexto cultural, não político, mas do ponto de vista leninista isto equivalia quase a uma ajuda às tendências contra-revolucionárias¹¹. Bogdanov também renovou suas acusações sobre a corrupção moral no partido. Em um artigo escrito em 1918, ele intencionalmente inseriu uma citação de uma resolução que ele e outros bolcheviques esquerdistas haviam esboçado já em 1909. Ela falava do hábito comum entre os membros do partido de confiar cegamente em certas autoridades, de depender da opinião de líderes consagrados, de ambição pessoal e de intolerância à crítica dos camaradas (Bogdanov, 1924, p.245). Agora que o partido tinha ascendido da clandestinidade ao poder absoluto, essas já enraizadas características poderiam vir a ser ampliadas e tornar-se dominantes. Pode-se presumir que Bogdanov considerava o partido um instrumento duvidoso para a realização do socialismo.

Esses pontos de vista sobre a ética e a cultura do socialismo não eram monopólio de Bogdanov, nem estavam restritos às organizações diretamente patrocinadas por ele. Suas ramificações se estendiam à arte e à literatura¹² e à teoria educacional soviética dos primeiros anos. Um exemplo particular-

mente interessante nessa última área é o primeiro apelo feito por Lunacharskii como Comissário da Educação, aos “cidadãos da Rússia”, em outubro de 1917. Ele falou, entre outras coisas, sobre a sede do saber e de educação das massas, e ao descrever como esse desejo poderia ser satisfeito sob o novo regime ele fez uma distinção importante entre educação (*obrazovanie*) e instrução. A instrução era a transmissão do conhecimento e este trabalho poderia ser fornecido pelo estado e pelo que sobrava da antiga intelligentsia. A educação, porém, era uma atividade mais difícil e complexa que abrangia tudo o que ampliasse e aperfeiçoasse a personalidade humana. Nem o Estado, nem qualquer outro poderia supri-la; as massas, elas próprias, teriam que realizá-la no contexto de uma cultura socialista emergente. Ele continuava: “As massas desenvolverão sua própria cultura, consciente ou inconscientemente. Elas têm suas próprias idéias, que procedem de uma situação social muito diferente daquela das classes dominantes e da intelligentsia que até então haviam produzido cultura. As massas têm suas próprias idéias, sentimentos e abordagens para todos os problemas do indivíduo e da sociedade. O operário urbano e o trabalhador rural, cada um por seus próprios meios, irão construir sua própria visão de mundo, impregnada pela consciência da classe operária. Não há nada mais grandioso e belo do que aquilo que as próximas gerações irão testemunhar e participar: a construção, pelos coletivos de trabalho, de sua própria vida espiritual, partilhada, rica e livre” (in Boldyrev, 1947, p.11).

A crença de Lunacharskii no poder espontâneo e criativo do povo era semelhante à de Bogdanov, mas seu entusiasmo não durou muito. Sua posição oficial e sua lealdade a Lênin obrigaram-no a transigir em suas crenças e a comprometer-se cada vez mais com a política do partido. Todavia, seus relatórios e discursos mantiveram até o fim de seu mandato, em 1929, traços das idéias e sentimentos não ortodoxos, que refletiam sua independência intelectual dos primeiros tempos e suas simpatias por Bogdanov¹³.

A comparação que fizemos entre Lênin e Bogdanov buscou esclarecer a questão da natureza da cultura socialista, e a resposta pode ser, agora, resumida. Além de seus antagonismos políticos e filosóficos, os dois homens estavam divididos por pontos de vista diferentes, e até opostos, sobre cultura. No caso de Lênin, toda a ênfase estava na aquisição e difusão da cultura existente e não na criação de uma nova. Ele assumiu uma posição essencialmente tradicional, embora,

às vezes isso se tornasse obscurecido devido a certa ambivalência em relação ao passado, e à cultura burguesa, em particular. No conjunto, seu ponto de vista de que a educação consiste na transmissão da cultura choca-nos como sendo fora de moda, pertencendo mais ao século XIX do que ao século XX. Ele nos faz recordar, por exemplo, de Matthew Arnold, embora Lênin provavelmente não fosse gostar da comparação. Mas “o melhor que foi dito e pensado no passado” não é tão diferente assim de “aquele estoque do conhecimento humano” sobre o qual Lênin chamava a atenção dos comunistas jovens e dos não tão jovens assim.

Naturalmente Lênin não valoriza de forma igual todas as partes daquela herança: o conhecimento racional e as habilidades úteis estavam claramente acima dos valores estéticos e literários. Além disso, o uso que fazia da tradição era altamente seletivo e sua abordagem da história totalmente pragmática. O “antiquarianismo”, para usar os termos empregados por Nietzsche em seu ensaio sobre *O uso e o abuso da História*, isto é, o respeito religioso pelas raízes da nossa existência, dificilmente poderia ser considerado como fazendo parte da natureza de Lênin. A História monumental, entretanto, da qual se pode extrair força e modelos de grandeza agradava-o e, na verdade, ele precisava dela. Para ele, Marx era monumental, e assim o eram em outro sentido, Pushkin e outros clássicos russos do século XIX. Falando de um modo geral, a filosofia, a literatura e a arte entravam, para ele, nessa segunda categoria. Lênin não tinha nenhum dos receios de Nietzsche de que o uso da História monumental pudesse ter efeitos esterilizantes sobre o presente e terminasse com os mortos sepultando os vivos. Da abordagem que Lênin fazia da história, que poder-se-ia chamar de crítica ou cirúrgica, a sua própria política forneceu o exemplo mais notável do século. O bisturi da revolução extirpou tudo o que foi considerado maléfico – dinastia, império, religião do estado, classificação social e propriedade privada. Com relação a isso, a ruptura com a tradição era de tal magnitude que trazia consigo a ameaça de profunda insegurança individual e de desintegração social. Lênin parece que sabia disso de forma intuitiva: sem controle e sem limites, a revolução acabaria por destruir-se a si mesma. Por esta razão, e não meramente por causa de suas preferências convencionais e de sua formação, ele era um conservador cultural e um partidário da disciplina, cujo mandamento, “aprenda, aprenda, aprenda!” é ainda ex-

posto de forma bastante visível nas escolas soviéticas¹⁴.

O conservadorismo cultural de Lênin tinha ainda um outro lado: era nacionalista. Porque ele adquiriu este matiz é parcialmente explicado pela constelação das potências internacionais, depois da Primeira Guerra Mundial. A paz de Brest-Litovsk, 1918, embora dispendiosa, teve o mérito de preservar o estado russo. À medida que se tornava cada vez mais óbvio, por volta de 1921, que a esperança de revolução na Alemanha tinha de ser abandonada, o socialismo tinha que sobreviver e ser bem sucedido em um só país. A despeito das profissões de fé em favor do internacionalismo, dos bolcheviques dos primeiros tempos, uma tendência oposta já tinha se colocado em movimento.

Com respeito às questões culturais, Lênin mesmo antes já havia assumido uma posição nacionalista. Em 1914, discutia-se na imprensa russa a questão da autonomia cultural para minorias dentro do império. A posição liberal era de que as minorias deveriam ter o direito de conduzir escolas primárias em sua própria língua, mas que, no interesse de uma cultura comum nacional o russo deveria continuar a ser ensinado e ser reconhecido como idioma oficial. Lênin divergiu desta política apenas em um ponto: o russo não deveria ser obrigatório. “Não queremos conduzir o povo ao paraíso com cassetetes.” Isto não era nem mesmo necessário. O crescimento do socialismo na Rússia, bem como a tendência global da vida social levaria as diferentes nacionalidades a um contato mais estreito entre elas. Centenas de milhares de pessoas, ele previu, iriam deslocar-se de um ponto extremo do país a outro, e isto criaria uma necessidade natural de aprender o russo. Quanto às riquezas culturais, para as quais o idioma constitua a chave, ele não precisava se fazer lembrar pelos liberais. “Nós sabemos melhor do que vocês”, ele observou, “que o idioma de Turgueniev, Tolstói, Dobroliubov e Chernychevskii é um grande e vigoroso idioma... E, naturalmente, somos favoráveis a que cada habitante da Rússia tenha a oportunidade de aprender a grande língua russa” (Lênin 1963, p. 280).

É curioso observar como as principais diferenças entre Lênin e Bogdanov estendiam-se até a questões linguísticas. Enquanto Lênin encontrava boas razões para fortalecer os elementos tradicionais e culturais da Grande-Rússia, Bogdanov permanecia firmemente um internacionalista radical. O socialismo só poderia ter êxito pelo desenvolvimento simultâneo em vários países, e isto

exigia um meio apropriado de comunicação internacional. Bogdanov rejeitava produtos artificiais, como o Esperanto e sugeria o uso do inglês: era usado em muitas partes do mundo e era a língua da maioria do proletariado industrial; era conciso, simples, e rico em palavras cognatas. Visto que os sentimentos nacionalistas estavam profundamente arraigados, Bogdanov não tinha a ilusão de que o inglês pudesse tornar-se logo a língua internacional dos trabalhadores. Mas ele argumentava em favor de que o movimento da cultura-proletária, tendo obtido incidentalmente uma fugaz expressão também na Alemanha e na Bélgica, poderia concentrar-se no planejamento de longo prazo para o futuro (Bogdanov, 1924, p.328-32).

Próximo da época em que Bogdanov promovia o ensino do Inglês aos operários russos, Lênin escrevia seguidamente a Lunacharskii, Pokrovskii e Litkens, do Comissariado da Educação, insistindo com eles para que reunissem um grupo de especialistas para criar um novo dicionário da língua russa. Ele estava preocupado com a deturpação do idioma russo pelo uso desnecessário e impreciso de palavras estrangeiras, especialmente nos jornais. Porque dizer "defects", por exemplo, quando há três boas palavras russas entre as quais optar? O grande dicionário de Dal em quatro volumes estava obsoleto e deveria ser substituído por outro mais curto, para uso geral e para fins de ensino. Este deveria ser um dicionário do russo clássico, "verdadeiro" (*nastoiashchii*), contendo tanto a linguagem de uso corrente quanto a linguagem literária usada desde Pushkin até Gorki (Lênin, 1963, pp. 404,406,423,513).

Nas idéias e sugestões de Bogdanov o elemento utópico destacava-se com muita clareza. Ele idealizava o operário e exagerava a capacidade do povo para manter o ethos revolucionário por qualquer período de tempo. Ele subestimava a força da tradição e negligenciava o papel da força da história. Pouco do que as civilizações alcançam e do que mantêm as sociedades unidas é, na verdade, devido ao amor fraternal e ao companheirismo humano. Recusar-se a aceitar este raciocínio e tentar, ao invés, ampliar o poder da ética na vida social, é, talvez, a característica principal do verdadeiro socialista. A julgar pelo meio século de poder soviético, isto o torna tão admirável quanto o fez ineficaz. A história deixou Bogdanov de lado¹⁵, enquanto Lênin conduzia seus vitoriosos batallhões.

Muitos outros, através dos quais a consciência socialista encontrou uma voz, tiveram

o mesmo destino que Bogdanov. Krupskaja e Shul'gin, nenhum dos quais identificado com esse movimento, são apenas dois exemplos. De maneiras diferentes, todos eles levantaram as difíceis questões que qualquer educador preocupado com questões de ética tinha que enfrentar. Valeu pagar o custo da tarefa bem sucedida de erigir um novo estado, se uma nova cultura, seja ela chamada de democracia participante, solidariedade fraterna, uma nova experiência humana, ou um novo homem, não surgiu? Não foram esses os compromissos que detonaram a revolução e deram à ideologia seu significado mais importante? Sem a realização de ao menos algumas dessas esperanças, a ideologia estava fadada a se tornar mera aparência. Ela poderia, de fato, ter-se tornado matéria obrigatória de instrução, administrada por uma burocracia educacional e, mais tarde, impulsionada pelo culto às personalidades de Lênin e Stálin. Mas isto não poderia agir como um fermento da política global, como Bogdanov imaginava. Ao invés de ser uma parte orgânica da cultura, atribuiu-se à ideologia o papel de controlá-la, manipulá-la e censurá-la. Isto coloca o problema da endoutrinação e da propaganda, e nós vamos questionar em que medida, aqui também, Lênin estabeleceu o padrão dos desenvolvimentos posteriores.

3

Nas sociedades liberais a reputação da profissão docente fica em jogo quando se suspeita de que se foi incapaz de distinguir entre endoutrinação e propaganda, por um lado, e, a educação, por outro. Há um alerta geral de perigo à liberdade intelectual e política quando elas são confundidas ou, pior ainda, quando são propositadamente identificadas. Vemos o sistema educacional dos regimes totalitários como paradigma de tal identificação. Porém, quando examinadas mais de perto, vemos que a educação e a propaganda estão longe de serem idéias claras e distintas. As dificuldades que os cientistas políticos têm encontrado para estabelecer uma linha de separação entre elas não podem ser discutidas aqui. Elas se tornaram evidentes desde as primeiras publicações de Harold Lasswell¹⁶ e têm persistido até o presente, tendo como consequência que o problema tem sido, em geral, abandonado pelos cientistas políticos e sociólogos. Jacques Ellul (1965, p.109), mesmo mantendo a idéia de que o objetivo ideal da educação é a pessoa racional e responsável, afirma que o

que a sociedade de massa, tecnológica, realmente necessita é de cidadãos opiniosos e receptivos e isso tanto a educação quanto a propaganda (agora desclassificada como subpropaganda) produzem em abundância.

Esse pessimismo não era compartilhado pelos intelectuais liberais americanos, que avaliavam a educação e a sociedade soviética na década de vinte. Críticos da economia do *laissez-faire* e de seu concomitante moral na esfera doméstica, eles estavam predispostos a buscar as consequências construtivas da revolução. Dewey, por exemplo, sentia uma “ardente fé pública” por detrás do processo coletivo soviético. Embora essa fé pudesse ter sido estimulada pela propaganda, que tinha seu aspecto censurável, a identificação da educação com propaganda, no caso soviético, parecia-lhe basicamente justificada. “O esforço geral para utilizar a educação dos jovens como meio para realizar determinados objetivos sociais”, ele escreveu, “não pode ser descartado como propaganda, sem relegar a esta categoria todo trabalho de controle deliberado” (Dewey, 1929, pp.81-82). A falta de uma clara definição de propaganda, combinada com juízos opostos quanto ao seu uso político, deveria ao menos nos tornar cuidadosos em não descartar os pontos de vista de Lênin sobre este assunto, através da simples menção de totalitarismo e de reprovação moral que isto implica.

Lênin talvez não tivesse desejado nada mais ardentemente do que isto: que a ardente fé pública descrita por Dewey fosse real, pois ela poderia resolver alguns grandes problemas. Mas as declarações públicas de seus últimos anos mostram que ele sabia que essas forças propulsoras não existiam. Ele estava consciente da apatia do povo e angustiado pelo crescimento de uma burocracia incompetente e viciada. O sistema que ele havia introduzido estava já tornando-se autônomo. Os esforços para controlá-lo fracassaram, apesar de comissões especiais, tais como a Comissão Rabkrin e a Comissão de Controle Central, incumbidas de descobrir e corrigir os abusos cometidos por funcionários do partido e do estado. Com o povo separado da hierarquia de poder, dificilmente poder-se-ia esperar que a propaganda oficial fosse entusiasticamente aceita como uma dádiva da educação.

Lênin compreendeu que a eficácia da propaganda como meio de controle social corria risco. A indagação sobre se ao final, ele poderia, como o faria seu sucessor, ter lançado mão dos meios diretos da coação e do terror, sua morte prematura eximiu-o de ter que

responder. Deixando de lado essas especulações, deve ser dito, para fazer justiça a Lênin, que ele fazia diferença entre diferentes usos da propaganda. Os destinados à mobilização de jovens e adultos para tarefas sociais e econômicas importantes, ele aprovava. Os outros, que equivaliam à endoutrinação sem reflexão, ele condenava. Os primeiros eram difíceis de implementar, porque exigiam que os propagandistas do partido compreendessem as necessidades do país e fossem sensíveis ao espírito do povo. Os segundos eram fáceis e atraíam as mentes dogmáticas e indolentes, das quais, segundo Lênin o partido estava repleto.

Não se pode dizer, entretanto, que suas formulações sobre o tema tenham ajudado seus partidários a distingui-los com clareza. Sua reiterada insistência sobre a necessidade de politizar as escolas é um exemplo disso. Sua tão citada frase de que “a escola separada da vida, separada da política, é uma mentira, uma hipocrisia” (Lênin, 1963, pp.337, 349) proclamava um princípio geral mas deixava indefinido seu sentido específico.

Este era um slogan dos primeiros anos, proferido em agosto de 1918 e novamente em 1919, quando o partido, ainda sofrendo a “sabotagem” dos professores russos, extinguiu a antiga Federação dos Professores e a substituiu pelo Sindicato dos Professores Internacionalistas. Negou-se explicitamente à profissão o luxo de permanecer ideologicamente neutra. O programa do partido adotado em março de 1919 definiu a escola como um instrumento da luta de classes. Não bastava apenas ensinar os princípios gerais do comunismo, havia que “transmitir a influência espiritual, organizacional e educativa do proletariado às camadas não-proletárias e semi-proletárias da massa de trabalhadores” (in Boldyrev, 1947, p.7).

Ainda assim, Lênin não tinha em mente um simples programa de endoutrinação política. Os demasiadamente ciosos que extraíram essa conclusão e que canhestamente implantaram a política nas mentes da nova geração” (não há uma expressão única para “endoutrinação”, nem no idioma russo, nem no uso soviético) eram culpados pela má interpretação e pela deformação do princípio da educação política. Esse era um erro, ele acrescentava, “contra o qual o partido terá sempre que lutar”. Isso equivale a admitir que a tentação que se tem para escolher os meios mais diretos e mais simples para levar adiante a doutrina do partido é, por assim dizer, uma tendência sempre presente. Além disso, a distinção entre o princípio correto e

a má aplicação tornou-se, desde então, um artifício conhecido, através do qual o partido exime-se das dificuldades pelas quais se nega a assumir a responsabilidade.

Lênin não disse explicitamente quais eram suas razões para desaprovar a endoutrinação política dos estudantes, mas é bastante óbvio que ele pensava que as escolas tinham coisas mais fundamentais para ensinar, coisas que não se podiam aprender em nenhum outro lugar. Ele também não podia deixar de perceber a dificuldade de ensinar a ideologia marxista às crianças. Ele não escreveu instruções a esse respeito, como fez para os projetos técnicos que ele desejava tanto incluir no currículo. O ensino da filosofia e das ciências sociais nas universidades o interessava mais e ele queria que essas disciplinas ficassem a cargo dos comunistas tão logo fosse possível. A endoutrinação vulgar, constituída pela memorização e repetição de slogans e frases marxistas, era por ele considerada tola e improdutiva. Naturalmente, a endoutrinação política não precisava resultar em conformação estupidificante. Na melhor das hipóteses, ela pode concebivelmente criar as disposições mentais e emocionais capazes de tornar a propaganda mais efetiva. Na prática soviética essas disposições são descritas como *soznatel'nost* e *ideinosl'* termos que denotam não um julgamento e um discernimento crítico, mas a aceitação disciplinada e a afirmação do que foi ensinado. Lênin deixou de fazer uma formulação mais aprofundada a respeito dessas qualidades, as quais vieram a figurar mais tarde entre as virtudes cívicas ideais que as escolas soviéticas deviam inculcar.

Finalmente, sua preferência pela propaganda em detrimento da doutrinação deve ser vista à luz da história soviética. A Revolução de Outubro foi, ela própria, uma negação da ortodoxia doutrinária. A adulteração do marxismo pelo leninismo resultou em deixar a ideologia aberta a interpretações pragmáticas. A medida que o significado da ideologia era determinado pelo uso escolhido pelo partido, a endoutrinação política ficava desprovida de um catecismo fixo e estável. Comparativamente, a propaganda era de longe mais importante. Lênin queria que ela fosse um meio para mobilizar o povo para a ação e uma vez que a construção do socialismo era, para ele, uma grande tarefa prática, o valor da propaganda era óbvio.

Seu pragmatismo afirmou-se de forma mais clara e enfática no começo da Nova Política Econômica. Ele disse num congresso de propagandistas e educadores políticos do

partido, em outubro de 1921, que “os resultados da educação política só podem ser medidos em termos de melhoria econômica”, (Lênin, 1963, p. 531). Ele confessava não gostar do termo “educador político”, e irritou-se com a criação de uma organização especial com o nome altissonante de Comitê Central Para a Educação (*Glavpolitprosvet*). Porque esta mania de cada vez mais burocracia e rótulos pretensiosos? Oficialmente, a organização estava encarregada de coordenar toda a educação política fora das escolas. Ela controlava as salas de leituras e bibliotecas das aldeias, os centros de educação de adultos (chamadas universidades comunistas) e as escolas do partido. Seu pessoal consistia quase exclusivamente de membros do partido, encarregados de ensinar e transmitir a propaganda aos adultos, especialmente aos camponeses, a fim de trazê-los para a política. Lênin não estava satisfeito com o trabalho deles. Ao invés de permanecer junto ao povo, como cidadãos comuns, e servir de exemplo com sua conduta pessoal, os educadores políticos agiam como funcionários, emitindo diretivas sem se preocupar com a real eficácia de seu trabalho. Se os bons camaradas se contentassem em ajudar os adultos a aprender a ler, eles seriam mais úteis. Eles poderiam mesmo tornar desnecessário o Comitê para a Erradicação do Analfabetismo, e prestar assim um duplo serviço, ao fazer diminuir a burocracia. Tendo acabado com o analfabetismo, os educadores políticos poderiam, então, dedicar-se a eliminar os subornos dos funcionários. Enquanto esses existissem, o processo político, como Lênin o entendia, não poderia nem mesmo ser iniciado e a educação política, no sentido estrito da palavra, seria inútil. O que ele parecia querer dizer era que o fato de aceitar suborno reduzia o governo a um sistema de favoritismo e de coronelismo.

A conclusão óbvia era de que as condições mais elementares de uma cultura comum tinham ainda que ser criadas antes que um sistema político que exigisse o apoio das massas pudesse começar a funcionar. Além disso, o estabelecimento de um novo sistema político seria um triunfo vão a menos que fosse economicamente bem sucedido. Lunacharskii expressou a mesma idéia em linguagem mais viva. O Glavpolitprosvet era um departamento de seu comissariado, mas uma vez que o partido retinha um certo grau de controle sobre ele, surgiram divergências quanto ao tipo de educação que deveria ter a prioridade. O partido era a favor da educação política, enquanto o comissariado, em-

bora sem negligenciá-la, sentia-se especialmente comprometido com a educação geral e técnica. Dar ao povo a educação política sem dar a outra, disse Lunacharskii, seria alimentá-lo com sal sem pão (Lunacharskii, 1958, p.301).

A impressão deixada pela soma das idéias e políticas educacionais de Lênin é a de um sólido senso comum. O revolucionário que mudou tão profundamente a história política do século XX não tentou jamais iniciar uma nova época na história da educação. Pelo contrário, ele usou seu poder e autoridade para prevenir as aventuras e os ambiciosos esquemas que visavam direta e impacientemente a realização da promessa humanista do socialismo marxista. Não é de surpreender que umas poucas dessas tentativas foram, de fato, iniciadas, porque a justificação última da ideologia revolucionária era a realização da humanidade do homem e isto, inevitavelmente, dava à educação uma nova e excepcional importância. Alguns dos que aceitaram esse desafio acharam necessário romper completamente com a tradição escolástica de ensino, dissolver as escolas e substituí-las por modelos de vida comunitária nos quais se moldaria o novo homem soviético. Embora muitos outros fossem menos radicais, eles ainda assim concordavam que a educação socialista deveria formar o homem inteiro, prestando particular atenção ao seu desenvolvimento emocional e social, negligenciado pela velha escola.

Lênin permaneceu indiferente até mesmo a essa concepção moderada e amplamente compartilhada. Mesmo com todas as mudanças que ele recomendava ou aprovava, a nova escola soviética deveria permanecer, para ele, uma escola: sua responsabilidade principal era a de ensinar o conjunto dos conhecimentos herdados e habilidades cognitivas úteis para o desenvolvimento interno do país. As escolas continuariam assim, sendo instrumentos da política, como a educação, em geral, era uma extensão da política. Este ponto de vista tinha se tornado familiar desde os primeiros anos do século XIX, quando Napoleão, com sua reforma do sistema educacional francês, fornecera o primeiro exemplo moderno. Lênin reafirmou-o, mas com uma consistência e um rigor apropriados a um estado de partido único e a sua esperada transformação em nação altamente industrializada e competitiva.

NOTAS

1. Os cinco artigos de Lênin sobre Tolstoi, escritos entre 1908 e 1911, estão reimpressos em *Lev*

Tolstoi kak zerkalo russkoi revoliutsii (Moscou, 1965).

2. Viktor Nikolaevich Shul'gin (1897-) era, desde 1922, diretor do Instituto de Métodos Escolares, em Moscou, renomeado em 1930 de Instituto de Pedagogia Marxista-Leninista. Seu colaborador mais próximo era M.V. Krupenina. Para um excelente sumário das idéias de Shul'gin e sua importância, ver Oscar Anweiler, *Geschichte der Schule und Padagogik in Russland vom ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ara* (Berlim, 1964, pp. 414-28).
3. Essas reprovações encontram-se em seu livro *O vospitanii Kommunisticheskoi morali* (Moscou, 1928). Krupenina fez acusações similares em alguns de seus escritos.
4. A. V. Lunacharskii, *O narodnom obrazovanii* (Moscou, 1958), p. 197. De acordo com *Kulturnoe stroitel'stvo* (Leningrado, 1927), Diagrama 17, a composição social da escola de nove anos em 1927 era: 28,2% de filhos de operários, 14% de filhos de camponeses, outros: 57,8%.
5. Nota histórica em *O vospitanii i obrazovanii*, p. 646.
6. *O termo alemão em O Capital é technologischer Unterricht, e um equivalente muito similar foi, ao que parece, usado em uma passagem análoga nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, que Marx escreveu em inglês para o Congresso de Genebra da Internacional, em setembro de 1866. A publicação inglesa original das *Instruções* no *The International Courier* em 1867 é agora rara e não pude obtê-la. A tradução russa do termo na passagem relevante é *tekhnicheskoe obuchenie* (K. Marx e F. Engels, *Sochineniia*, XVI, Moscou, 1960), enquanto a tradução alemã é *polytechnische Ausbildung* (K. Marx e F. Engels, *Werk*, XVI (Berlim, 1962, p. 195). Daí a incerteza.
7. Texto integral em *O vospitanii i obrazovanii*, pp. 482-84.
8. Um deles, que Lênin lia e admirava, era P.P. Blonskii. Seu livro, *Trudovaia shkola*, foi publicado em 1919.
9. M.N. Pokrovskii, *Marksizm v programmakh shkoly I i II stupeni* (Moscou, 1924), p. 16. Para um curto resumo das realizações educacionais, veja, *Pedagogicheskaiia entsiklopediia* (Moscou, 1966), III, 430-31.
10. As informações históricas e biografias foram extraídas do bem documentado estudo de Dietrich Grille, *Lenins Rivale: Bogdanov und Seine Philosophie* (Colônia, 1966). Veja também o curto Relato de S. V. Utechin, "Philosophy and Society: Alexander Bogdanov", in *Revisionism*, ed. Leopold Labedz (Nova York, 1962), pp.117-25.
11. N. Bobrovnikov, *Proletariat i kultura* (Moscou e Leningrado, 1929), pp.22-23. O livro é uma polêmica, do ponto de vista leninista, contra Bogdanov, Pletnev e o movimento da cultura-proletária.
12. Em relação a esse aspecto, veja Edward J. Brown, *The Proletarian Episode in Russian Literature, 1928-1932* (Nova York, 1953).
13. Ambos nutriam uma certa apreciação por Nietzsche. É interessante observar que a edição de 1958 dos artigos e discursos de Lunacharskii sobre educação omite a referência a Nietzsche que se encontra na edição anterior, *Problemy*

narodnogo obrazovanii (Moscou, 1923), p.60. Há ainda muitas outras omissões.

14. As preferências de Lênin em arte e literatura são descritas por Louis Fischer, *The Life of Lenin* (Nova York, 1964), cap.34.
15. Os historiadores soviéticos da educação, além disso, cuidam para que ele seja também esquecido. Nem a *Pedagogicheskii slovar* (Moscou, 1960), em dois volumes, nem a *Pedagogicheskaiia entsiklopedia* (Moscou, 1964-66), da qual três volumes foram publicados até agora, registram verbetes para "Bogdanov", "Proletkul't" ou "proletarskie universitety".
16. Ver especialmente "The Theory of Political Propaganda", *American Political Science Review*, XXI (1927), e a introdução a *Propaganda and Promotional Activities* (Minneapolis, 1935).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDANOV, A.A. *O proletarskoi Kulture: Stat'i, 1904-1924*. Moscou e Leningrado, 1924.

BOLDYREV, N.I. (ed) *Direktivy VKP(b) i postanovleniia sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii, 1917-1947*. Moscou e Leningrado, 1947.

DEWEY, J. *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World, Mexico, China, Turkey*. Nova York, 1929.

ELLUL, J. *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. Nova York, 1965.

KRUPSKAIA, N. K. *Vospominaniia o Lenine*. Moscou, 1931.

KRUPSKAIA, N.K. *Pedagicheskie sochineniia*. Moscou, 1958.

LENIN, V.I. *O kulture i iskusstve*. Moscou, 1956.

LENIN, V.I. *O vospitanii i obrazovanii*. Moscou, 1963.

MARX, K. *Capital*. Nova York, Modern Library.

SHUL'GIN, V.N. e KRUPENINA, M.V. *V bor'be za marksistkuiu pedagogiku*. Moscou, 1929.

TROTSKI, L. *Literature and Revolution*. Ann Arbor, 1960.

ULAM, A. *The Bolsheviks*. Nova York, 1965.

Este artigo foi traduzido de *Slavic Review*, v.27, n.2, junho de 1968. Agradecemos aos editores a autorização para transcrevê-lo aqui. Tradução de Zilá D. de Azevedo. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva.

Educação na transição para a democracia: o caso do Brasil

LUIZ ANTÔNIO CUNHA

No Brasil dos anos 1984/87, a insistência na eleição direta do Presidente da República provém, pelo menos em parte, das próprias vicissitudes do processo de transição para a democracia no país.

Embora as forças políticas democráticas já tivessem iniciado a ocupação do Estado a nível municipal, em 1977, e a nível estadual, em 1982, a grande concentração de poderes no governo federal, intensificada pelos governos militares desde o golpe de Estado de 1964 leva à inevitável conclusão de que a transição só se completa — ou ingressa em sua fase mais plena — com a eleição de um Presidente da República pelo sufrágio universal. Essa concepção generalizada tem impedido até mesmo que a opinião pública desse a devida importância aos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte instalada em fevereiro de 1987.

Outra consequência dessa insistência é o obscurecimento do próprio processo da transição para a democracia, que passa a ter subestimada a relevância das lutas políticas que se travaram ainda na década de 60 e depois. Se para a prática política, muito voltada para o imediato da conjuntura, tal obscurecimento pode não ser necessariamente danoso, o mesmo não ocorre com uma análise da educação na transição para a democracia.

A despeito da variedade de correntes políticas e ideológicas orientadas para

a democracia, existentes, no Brasil, poucas discordarão da importância de dois fatos para o avanço da transição democrática no país: a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, em janeiro de 1985, e a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em março de 1987. No entanto, pouco consenso existe a respeito da natureza, do início e do termo desse processo tão peculiar de mudança política. Tampouco há concordância a respeito de quais são seus protagonistas principais.

Sem embargo dos problemas colocados pelos debates que se travam na conjuntura brasileira contemporânea, é indispensável definir o motor, os rumos e os principais marcos da transição democrática, sem o que resta indefinível o papel da educação nesse processo.

O processo de transição política para a democracia foi posto em marcha logo após o golpe de Estado de março-abril de 1964.

Do lado das forças militares que perpetraram o golpe e das forças civis que o apoiaram, desenvolveu-se uma longa luta entre dois projetos: o de uma ditadura ao estilo latino-americano clássico, que abolisse os mecanismos de representação política e as prerrogativas do poder judiciário, e o projeto de um regime liberal-democrático, conforme o modelo-americano, livre das ameaças que se atribuíam às forças políticas de esquerda. Desde o golpe de Estado até a

eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, o processo político sofreu os resultados da luta entre esses dois projetos, para o que contribuíram, de diversas maneiras, as forças políticas que atuavam contra o regime autoritário.

O sucesso, ainda que tardio, dos setores que buscavam a institucionalização de um regime liberal-democrático, sem as ameaças da esquerda, foi propiciado pela montagem de um bem elaborado mecanismo de burocratização do poder militar, que impediu a formação de lideranças carismáticas no âmbito das forças armadas, o que não permitiu a existência de um contestável no Brasil pós-64: os oficiais-generais não podiam permanecer mais de 4 anos em cada nível, 12 ao todo, no máximo; não sendo promovidos, tinham de passar para a reserva. Deste modo, a montagem de um peculiar sistema de dominação burocrático-militar implicou a manutenção dos mecanismos de legitimação dos candidatos a presidente previamente escolhidos pelo Alto Comando do Exército, a mais forte das três armas, mediante o ritual da eleição pelo Congresso Nacional, especialmente convocado para isso. Por outro lado, as periódicas ameaças de rompimento da "unidade militar" pela interiorização dos conflitos entre as correntes políticas em prol da "eleição" de seus gerais-candidatos, e a divisão nunca assimilada pela corporação castrense entre a "tropa" e os aparelhos de informação, foram outros elementos que reforçaram, do lado do poder militar, a opção pela institucionalização do regime político liberal-democrático.

Do lado das forças políticas que faziam oposição ao regime autoritário, duas correntes logo se definiram. Uma delas via na luta armada a única maneira de derrubar o governo militar. O povo brasileiro era considerado pronto para ser mobilizado para a luta armada, para isso só faltando a iniciativa de indicar o caminho e desencadear a organização própria para esse gênero de luta política. Depois do fracasso das primeiras e improvisadas tentativas de confronto armado, alguns partidos de esquerda se dedicaram a esse tipo de luta a partir de 1967, prevendo um con-

fronto de longa duração, no que não tiveram sucesso. Outra corrente, formada por um amplo leque que ia de partidos liberais-democráticos até comunistas, incluindo as forças lideradas pelo Presidente da República deposto pelos militares e outros governantes que tiveram seus direitos políticos cassados, viam na organização das massas em defesa das liberdades democráticas o caminho para o restabelecimento do Estado de direito, condição necessária (para uns) ou suficiente (para outros) da democracia.

Assim, foi tomando forma um programa mínimo que incluía a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, a anistia aos punidos por atos políticos dos governos militares, a revogação da legislação autoritária em matéria trabalhista, econômica e cultural. Em termos de organização, foi sendo formada uma "frente ampla", que reunia as forças políticas que faziam oposição ao governo militar, que acabou por se materializar no Movimento Democrático Brasileiro-MDB, criado com remanescentes da dissolução dos partidos políticos em outubro de 1965, submetidos, os novos, a rígidas normas de organização e funcionamento.

Do confronto entre essas forças, o processo de transição para a democracia seguiu um rumo tortuoso, com avanços e recuos, até a eleição do primeiro presidente civil e a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, 21 anos depois do golpe de Estado. E seguiu adiante, por vias imprevisíveis, que culminam com a promulgação de uma nova Constituição, no curso do que se pretendeu definir novos rumos para a educação no país.

Depois de uma ampla mas frustrada campanha interpartidária por uma emenda constitucional determinando eleições diretas para Presidente da República, o potencial político acumulado foi canalizado, pelo menos parcialmente, para o apoio a uma candidatura de oposição ao governo militar para disputar com o candidato civil da continuidade do regime autoritário. O fato de que essa candidatura teria de se apresentar ao colégio eleitoral não entusiasmava uma parte das forças políticas de oposição ao governo federal,

mas, por outro lado, propiciava uma aliança com parlamentares dissidentes do próprio partido do governo — a Frente Liberal — logo seguidos dos governadores dos estados nordestinos.

Com rara competência política, o esquema alternativo foi armado: criou-se a Aliança Democrática, reunindo ao PM-DB um setor dissidente do PDS, inclusive o Vice-Presidente da República. Montou-se a candidatura do governador de Minas Gerais, Tancredo Neves a Presidente, tendo como vice o ex-presidente do PDS, José Sarney.

Marcada pela tragédia, a Nova República que Tancredo Neves prometera no discurso de candidato vitorioso, nasceu com a morte do primeiro Presidente da República civil eleito depois do golpe de 1964, assumindo o cargo justamente o antigo dirigente do partido que lhe dava apoio.

Em 1 de fevereiro de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte, foi instalada, funcionando simultaneamente ao Congresso Nacional. Nesse espaço político especial, focalizado pelo rádio e pela TV em programas diários para todo o país, os embates entre as forças políticas progressistas e as forças conservadoras tiveram ressonância nacional e serviram de espaço de confronto entre parlamentares ansiosos de fazerem valer suas prerrogativas de constituintes e outros, sensíveis aos apelos do governo, mediante retribuições na forma de concessões de serviços públicos e de controle de áreas da própria administração federal.

Esta, por sua vez, acirrou a antiga tendência do Estado brasileiro de usar o poder para o reforço do controle dos eleitores a partir da administração. No caso do governo da Nova República, essa tendência ganhou contornos e dimensões especiais.

Diante de um presidente que assumiu o poder sem respaldo popular, adquiriu popularidade de forma passageira durante a euforia do Plano Cruzado, para perdê-la tão rapidamente quanto a havia ganhado; diante das disputas entre os partidos integrantes da Aliança Democrática, em busca de maiores trunfos na partilha dos ministérios e dos cargos federais nos estados e nos municípios, cientistas políticos brasileiros evocaram o conceito de in-

governabilidade para se entender o difícil processo por que passa o país. Assim, cada substituição de ministro ou mesmo de ocupante de cargo de 2º escalão, perturba o instável equilíbrio da máquina governamental. Essa situação acabou determinando o rompimento formal da Aliança Democrática, embora os partidos que a formavam continuassem a integrar os ministérios que ocupavam.

A situação de crise por que o país tem passado, desde 1986, vem provocando a emergência ou a retomada de organizações políticas de direita, ansiosas por aproveitarem essa situação para recuperar um espaço político que se acreditava definitivamente perdido. A União Democrática Ruralista, a União Brasileira dos Empresários e até a Ação Integralista Brasileira, esta uma velha organização fascista, divulgam análises alarmistas sobre a suposta ameaça das esquerdas, e aproveitam a situação de ingovernabilidade para buscar adeptos para suas teses, preconizando soluções autoritárias. A UDR tem acumulado vultosos recursos financeiros, obtidos em leilões de gado doado pelos associados, recursos esses empregados em influenciar os membros da Constituinte e, segundo denúncias, para comprar armas.

Na mesma perspectiva de retorno ao regime autoritário, têm surgido manifestações militares cujo alcance ainda não é possível determinar. Com efeito, a transição para a democracia, no Brasil, não resultou da derrota e/ou de uma ruptura com as Forças Armadas. Ao contrário, a transição foi por elas condicionada, inclusive mediante entendimentos com a Aliança Democrática, para o que se teve o patrocínio de importantes segmentos do empresariado. Embora os compromissos que se estabeleceram entre esses protagonistas não sejam o determinante principal da transição para a democracia, nem de seu desenvolvimento, é sob sua influência que ela trascorre, o que explica muitas de suas contradições.

Assim, no processo de transição para a democracia por que passa o Brasil, as Forças Armadas não são o mero aparelho armado do Estado, subordinado ao poder político (civil), mas são, elas próprias, protagonistas desse processo.

Elas têm grande poder de influenciar o governo e de limitar o processo de transição, tanto em termos especificamente políticos, quanto em termos sócio-econômicos.

De outro lado, o avanço das forças democráticas e populares, assim como as atitudes das camadas médias, influenciam os militares, tanto na formação de umas atitudes, quanto na inibição de outras.

Por fim, despeito dos avanços e recuos, é possível afirmar que a política de frente contra o regime autoritário tem se mostrado vitoriosa: a Frente Ampla e o MDB; o PMDB depois; o movimento interpartidário pelas eleições diretas; e a Aliança Democrática. Nesse longo processo de alargamento dos limites políticos e sociais da frente contra o regime militar, formou-se um bloco político suficientemente poderoso para conduzir o processo para fora dos interesses estabilizadores do poder político e inaugurar, com a Assembléia Nacional Constituinte, uma nova e mais avançada etapa do processo de transição. Mas, ao mesmo tempo e contraditoriamente, essa ampliação da frente, por sua composição e por seus compromissos, acabou por limitar o programa de transição para a democracia, como veremos no tocante a educação.

★ ★ ★

A existência de um campo educacional definido pelos conflitos entre as forças políticas e ideológicas que disputam a hegemonia sobre o ensino nunca foi tão evidente, na história do Brasil, como após o golpe militar de 1964.

Se os pedagogos oficiais buscavam, pela educação, produzir as condições de viabilidade do regime autoritário a longo prazo, não faltaram os que, de modos mais ou menos formalizados, buscavam educar no sentido contrário.

O entendimento do processo de organização do campo educacional, ainda no período em que a queda da ditadura parecia ser uma aspiração remota, exige o emprego de uma categoria que abarque tanto os professores das escolas de primeiro grau e pré-primárias, quanto os pesquisadores de intitutos especia-

lizados e professores de cursos de pós-graduação. Por educadores entendemos os diversos profissionais do campo educacional que, pela primeira vez na história do país, estiveram unidos na prática da luta pela democracia, manejando os instrumentos próprios de sua atividade profissional.

Esse processo de organização política do campo educacional teve dois vetores. Um deles partiu de baixo para cima, orientado para a luta (para-)sindical dos professores, notadamente os das redes públicas de ensino, que estavam proibidos de fazê-lo pela legislação do país. Outro vetor partiu de cima para baixo, orientado pela análise crítica dos processos educacionais com vistas à reformulação da política do Estado para o setor. Ambos os vetores tiveram condições de possibilidade produzidas pela própria política educacional dos governos militares.

Em primeiro lugar, cumpre citar a burocratização do magistério do ensino de 1º e de 2º graus, assim como a proletarianização de suas condições de trabalho e de vida. Se esses não foram processos iniciados durante o regime militar, foram tremendamente acelerados pelas políticas econômicas por ele desenvolvidas. A deterioração dos salários dos docentes e a taylorização das atividades intra-escolares foram dois motores poderosos desse processo de proletarianização. Se, em 1967, o salário-hora do professor primário do Estado de São Paulo, por exemplo, equivalia a 8,7 vezes o salário-hora mínimo, em 1979 essa relação baixou para 5,7 vezes (Balzan e Paoli, 1987). Além da objetiva redução da remuneração, a autoimagem desvalorizada do professor concorria como elemento adicional na deterioração do ensino público. No ensino superior, esse processo também teve lugar, com a especificidade da contratação de professores por curtos períodos, sem as garantias da legislação trabalhista, à margem da carreira do magistério federal ou estadual.

Em segundo lugar, a modernização do ensino superior na direção do modelo norte-americano, teve no Brasil grande impulso após o golpe de Estado. Já em 1965, foram promulgados o Estatuto do Magistério Superior (federal) e as normas

do Conselho Federal de Educação a respeito da pós-graduação. Aquele estatuto induzia a demanda de pós-graduação na medida em que condicionava a ascensão na carreira docente à obtenção de títulos de mestrado e de doutorado, requisito posteriormente retirado.

Na pós-graduação, a política educacional era a própria matéria de trabalho dos professores, entre os quais se encontravam críticos dos governos militares. Ao contrário do que aconteceu em outros países latino-americanos submetidos a regimes militares nos anos 60 e 70, no Brasil nenhuma universidade foi fechada. Apesar da repressão policial-militar que mutilou bibliotecas e programas, aposentou compulsoriamente professores e expulsou estudantes, impediu jovens mestres de se candidatarem aos concursos e de se beneficiarem de bolsas para pós-graduação no país e no exterior, foi justamente durante o regime autoritário que as universidades tiveram mais recursos para sua expansão, para ultrapassarem a situação de mera justaposição de escolas superiores e para desenvolverem a atividade essencial de sua existência: a pesquisa científica e tecnológica. Sem embargo da crítica à forma como se deram as transformações do ensino superior no Brasil durante o regime autoritário (Cunha e Góes, 1985), o desenvolvimento da universidade, especialmente da universidade pública, propiciou condições, contraditoriamente, para que dela saíssem críticas consistentes que foram, de alguma maneira, aproveitadas pelos partidos políticos e outras organizações que faziam oposição ao regime militar.

O caso da pós-graduação em educação é exemplar. Concebida e criada após o golpe de Estado, pelos pedagogos que apoiavam o novo regime, muitas das teses e dissertações aí produzidas logo se transformaram em livros-textos dos cursos de formação de professores de 1º e 2º graus, acionando-se um processo de difusão em cascata que não encontra precedentes na história do país.

Foi no cruzamento entre o movimento (para-) sindical dos professores e difusão da crítica acadêmica da educação, que surgiu a proposta de ampliação do foro de debates que então se travavam. Na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação-ANPED, em novembro de 1979, os presidentes desta entidade, mais os do Centro de Estudos Educação e Sociedade-CEDES, da Associação Nacional de Educação-ANDE e um representante do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea-CENDEC, concordaram em realizar uma reunião conjunta sobre a política educacional, seguindo o padrão das reuniões anuais da SBPC, ocasião em que retomariam a antiga prática das conferências de educação com frequência bianual.

★ ★ ★

A formulação e a implementação de políticas educacionais voltadas para a democracia não esperaram pelo fim do regime militar. Iniciativas de mudança política tiveram sucesso em alguns municípios, no período 1977/83, e em alguns estados, em 1983/87. No primeiro caso, essas iniciativas resultaram de situações específicas, mas, no segundo, decorreram de um amplo e bem sucedido movimento pela eleição direta dos governadores dos estados.

Apesar de os prefeitos dos municípios, bem como os vereadores que compõem as câmaras municipais, serem sufragados pelos eleitores de cada qual, os recursos disponíveis para a administração municipal são diminutos. A centralização dos recursos tributários, resultante da reforma constitucional promovida pelo governo autoritário em 1965, tornou essa situação ainda mais dramática, chegando a ser de apenas 8%, em média, a parcela da receita de impostos destinados aos municípios. Com poucos recursos, ficam os prefeitos expostos às pressões dos governos estaduais e do governo federal para que, mudando de partido, passem a se beneficiar das transferências de verbas e possam reivindicar a realização em seus municípios de obras estaduais federais, como a construção de pontes, a pavimentação de trechos de rodovias, a construção de escolas e hospitais, a instalação de sede de empresas públicas, etc.

O grande número de municípios no país (cerca de 4 mil), compreende uma ampla diversidade, pois há pequenas comunas de poucos milhares de habitantes, a maioria vivendo na zona rural, e metrópoles de muitos milhões,

com receita tributária superior à de estados inteiros. Essa quantidade de municípios, bem como sua variedade, fez com que os mecanismos próprios do regime militar se manifestassem com toda sua força na administração federal, nas estaduais e nas dos municípios das capitais dos estados e suas cidades maiores. Nos municípios do interior, o controle político não é menos autoritário, mas predominam os padrões patrimonialistas próprios do latifúndio, ao invés dos vigentes naquelas outras, em que vigem os padrões tecnoburocráticos reforçados e generalizados pelos governos militares.

No entanto, entre um pólo e outro desse contínuo, condições especiais propiciaram a emergência de um padrão novo de política municipal, que rejeitava tanto o controle oligárquico do latifúndio quanto a cooptação dos governos federal e estadual. Em seu lugar, buscava-se, ainda em plena vigência do regime militar, a participação popular **depois** das eleições como fonte de legitimação e orientação das políticas públicas.

O resultado das eleições legislativas de 1974, nas quais o partido de oposição aos governos militares - o Movimento Democrático Brasileiro - obteve expressiva votação, contribuiu para tal mudança. Ainda que o MDB não tivesse alcançado a metade dos votos para as assembleias estaduais, em algumas unidades da federação obteve a maioria das cadeiras. Nesses estados, mesmo com governadores eleitos indiretamente, com o endosso do Presidente da República e dos órgãos de segurança do Estado, o espaço político para prefeitos dissidentes se abriu consideravelmente, quando comparado com a situação de toda a década anterior.

Assim, as eleições municipais de 1976 deram a vitória a forças partidárias que buscavam novas posturas políticas. Em três deles, essas posturas vieram a ser divulgadas por todo o país como modelos de administração municipal democrática: Boa Esperança, no Estado do Espírito Santo; Lages, no Estado de Santa Catarina e Piracicaba, no Estado de São Paulo. Em todos eles, a educação ocupou lugar destacado.

Em 1982, as oposições conseguiram eleger 10 dos 23 governadores, entre eles

os dos estados mais populosos, mais fortes economicamente e politicamente mais influentes: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. Juntos, esses quatro estados compreendiam 48% da população do país, 52% do corpo eleitoral e 62% do produto interno bruto.

Na área educacional, a primeira medida politicamente relevante foi uma espécie de reação ao Ministério da Educação. Por iniciativa dos secretários estaduais de educação mais progressistas, reuniram-se os titulares desses cargos de todas as unidades da federação para intercâmbio de experiências e articulação de propostas. Nasceu, assim, o Fórum (depois Conselho) de Secretários Estaduais de Educação, para cujas reuniões o ministro da educação era convidado. A interação entre os secretários, as pressões que eles recebiam em seus estados e as próprias ações do ministério acabaram por fazer dessa nova instância político-administrativa a institucionalização dos conflitos políticos entre ambos os níveis do Estado.

Embora não fossem raros os conflitos entre o nível federal e o estadual no Brasil, uma república federativa que vem passando por diferentes e sucessivas fases de centralização e descentralização, na área educacional esses conflitos vieram a se acirrar a partir de 1983. Desde esse ano, diante da vitória oposicionista nos estados mais importantes do centro-sul, o MEC passou a aplicar pelo menos 25% da quota federal dos recursos do salário-educação para o estabelecimento de convênios celebrados diretamente com as prefeituras municipais, sem a intervenção dos governos estaduais. Os critérios adotados para a seleção dos convênios propostos pelos municípios enfatizavam a competência técnica, o que fazia da região centro-sul a destinatária preferencial desses recursos federais. Ora, era justamente nessa região que haviam sido eleitos os governadores mais influentes pelos partidos de oposição ao governo federal. Era a competência técnica a serviço da cooptação político-eleitoral. Os governadores reivindicavam o papel que sempre tiveram na política brasileira, de intermediar as transferências de recursos financeiros para os municípios, de modo a não perderem

suas bases eleitorais e, se possível, aumentá-las pela cooptação dos opositores, justamente por causa dessa intermediação.

Os conflitos se acirraram, também, por causa da destinação dos recursos públicos para o setor privado. As pressões sofridas pelo MEC para que aumentasse a transferência de recursos governamentais para as escolas privadas, em situação de crise, levaram esse ministério a prever maior proporção dos planos de aplicação das quotas estaduais do salário-educação para bolsas de estudos nas escolas privadas de 1º grau, destinadas a suprir as deficiências quantitativas da rede pública de ensino. Por outro lado, os governos estaduais, eleitos pelo voto popular, passaram a sofrer pressões para expandir a rede pública de ensino - para o que precisavam de mais recursos -, pressões essas eleitoralmente mais importantes do que as dos grupos privatistas. Assim, até mesmo secretários de educação de governadores eleitos pela legenda do partido de apoio do regime autoritário passaram a defender, ao lado dos nove secretários do PMDB e o do PDT, a destinação de mais recursos para a rede pública, em detrimento das bolsas de estudo no setor privado. E nem sempre o faziam por alguma opção ideológica, mas, sim, por um pragmatismo que levava ao mesmo fim.

No Fórum de Secretários, essas demandas se articulavam e se contrapunham às políticas do MEC. A força política daí resultante propiciou aos secretários obterem vantagens imediatas, já em 1983, com a mudança dos procedimentos do salário-educação, de que resultou aumento do controle estadual sobre os recursos gerados por essa contribuição. A partir de então, ao contrário das bolsas de estudo serem concedidas diretamente pelas empresas contribuintes, vieram a ser distribuídas pelas secretarias estaduais de educação.

Nos quatro estados do centro-sul, onde o PMDB elegeu três governadores e o PDT um, vieram ser implementadas políticas educacionais que, por vários aspectos, representaram uma efetiva ruptura com as dos governos militares. Em comum, tinham todas elas a ênfase no ensino público e a democratização da

educação, no sentido de fazê-la acessível e de boa qualidade para as classes populares. Diferenças havia muitas entre elas. Em Minas Gerais, enfatizou-se a mudança de atitudes dos professores e especialistas para com a escola pública. No Rio de Janeiro, acabou-se por se concentrar na construção de grandes prédios, destinados a "dar aos alunos pobres uma escola de rico". Em São Paulo, construiu-se uma grande quantidade de escolas e ampliaram-se as existentes, bem como se adotou o tempo integral em parte das escolas públicas de 1º grau, que, sem o alarde do Rio de Janeiro atingiu um número bem superior de alunos. No Município de São Paulo, a administração educacional distinguiu-se das demais capitais não só pela autonomia conseguida como, também, pelas mudanças curriculares promovidas, raras nesse nível. No Paraná, a eleição dos diretores de escola por professores, alunos e seus pais (primeiro pelo processo de listas tríplices, depois por votação direta), absorveu boa parte dos esforços de renovação na administração educacional.



Ao longo do ano de 1986, a expectativa diante da composição da Assembléia Nacional Constituinte atraía a atenção de grande parte dos agentes políticos, fossem partidos, entidades de classe ou pessoas individuais.

De um modo geral, essa expectativa se desdobrava numa posição otimista quanto às possibilidades de mudança ou numa atitude pessimista. Os otimistas imaginavam que a nova Constituição incorporaria as demandas dos setores progressistas da sociedade brasileira, desde os que lutavam pela abolição da exploração de classe até os que defendiam a preservação da flora e da fauna. Já os pessimistas enfatizavam o caráter necessariamente conservador de uma Assembléia Constituinte que se confundia com o Congresso Nacional, a ser eleita segundo as normas eleitorais herdadas do regime militar, além de ficarem obscurecidas as questões mais fundamentais, pela eleição dos governadores realizada na mesma data.

É possível que nenhum dos dois extremos tivesse toda a razão. De todo modo, durante o ano de 1986, propostas para a nova Constituição foram elaboradas por vários agentes, nas mais diversas situações.

A série de Conferências Brasileiras de Educação iniciada em 1980, veio a canalizar para a Assembléia Nacional Constituinte as demandas que se elaboravam para o setor, a partir de diversos segmentos sociais. Pode-se afirmar com segurança que o produto de maior efeito sócio-político das quatro Conferências Brasileiras de Educação foi a Carta de Goiânia, aprovada pela sessão plenária de encerramento da IV CBE, em setembro de 1986.

Dizia a Carta que os participantes da conferência anterior haviam aprovado um documento conclusivo que expressava a esperança de que os problemas crônicos da educação brasileira viessem a ter encaminhamento mais efetivo, face as mudanças políticas por que passava o país, uma vez cessado o longo regime militar. As razões para essa esperança estavam na posse de governadores eleitos pelo voto popular e na convocação de profissionais reconhecidos para as administrações educacionais. Analisando a conjuntura a partir do momento de IV CBE (setembro de 1986), verificou-se que a frustração permanecia depois das eleições de governadores de 1982 e da eleição do primeiro presidente da república civil em 1984, vinte anos depois do golpe do Estado. Os governos federal e estaduais continuavam a recorrer a programas de impacto político e de favorecimento a grupos, que colocavam a educação a serviço de interesses menores. Esses procedimentos foram criticados severamente, e apresentadas formas de modificá-los, assim como um elenco de dispositivos que deveriam integrar a nova Constituição do país.

Dentre os dispositivos propostos pela Carta de Goiânia, dois merecem registro destacado pela sua importância na trama dos conflitos no campo educacional. Em primeiro lugar, a Carta reivindicava que a educação fosse laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino. Em segundo lugar, que os recursos públicos fossem des-

tinados exclusivamente aos estabelecimentos públicos de ensino, definidos esses como os criados e mantidos pela União, pelos estados e pelos municípios.

Essas duas reivindicações foram de grande importância para a montagem da plataforma das entidades populares no Fórum por elas criado para elaborar um documento de unidade que expressasse suas demandas para a nova Constituição.

★ ★ ★

A análise dos eventos do campo educacional permite concluir que as mudanças havidas no campo educacional se fizeram empurradas pela participação popular, especialmente mediante as eleições. Elas começaram em certos municípios, continuaram nos estados, principalmente naqueles onde as eleições de 1982 foram mais politizadas e a população mais organizada. No entanto, esse processo mudancista parece ter estancado no plano federal, cujo governo não foi produto do sufrágio eleitoral.

O governo da Nova República resultou de um acordo da frente oposicionista com setores dissidentes do partido de apoio ao governo autoritário, e foi formado conforme a legislação elaborada sob a égide daquele governo. A despeito do grande apoio popular para a candidatura de consenso à presidência da república, eventos imponderáveis marcaram a instalação do governo de transição, especialmente a morte do presidente eleito. Assim, verificamos no governo federal um relativo atraso quando comparado com as mudanças que se desenvolvem nos níveis municipal e estadual desde o início dos anos 70 e 80, respectivamente.

Tal atraso fica patente com a constituição dos conselhos de educação. Enquanto que nos conselhos estaduais os educadores que faziam oposição aos governos militares passaram a integrá-los desde 1983, no plano federal isso não ocorreu. Apesar de o governo da Nova República ter tido a oportunidade de renovar cerca de um terço do contingente do Conselho Federal de Educação, ele permanece seguindo uma orientação condizente com as políticas educacionais

do regime militar, inclusive o recrutamento dos conselheiros dentre os empresários do ensino, os grupos religiosos e os defensores do privatismo por razões de ideologia.

Por outro lado, os educadores de oposição ao regime militar passaram a integrar as administrações municipais e estaduais, na medida em que se desenvolvia a transição para a democracia. Primeiro, na periferia do Estado, depois mais perto do centro. Em primeiro lugar, tornaram-se secretários municipais de educação, diretores de departamentos, diretores de escolas; depois, secretários estaduais, condição que lhes permitiu desenvolver políticas conforme suas perspectivas de mudança, mais ou menos co-determinadas pelos interesses dos grupos já instalados no poder.

Entretanto, as vicissitudes do processo de transição para a democracia foram de tal monta que essas políticas não tiveram continuidade. Como se verificou em vários estados e municípios, políticas educacionais bem elaboradas e competentemente conduzidas foram objeto de demolição pelas administrações posteriores, interessadas em imprimir sua própria marca ou em demolir o que havia sido feito. Tudo isso leva a uma grande dificuldade de avaliação da eficácia dessas políticas no próprio processo de transição. Sugere ser a educação mais vítima do que motora desse processo, ao contrário do que se imaginava no começo dos anos 80, no movimento de organização dos educadores.

Esses educadores que se dispuseram a reformar a educação sofreram vários tipos de limitações no seu trabalho. Vale a pena destacar, em primeiro lugar, o conservadorismo dos professores e da própria máquina administrativa. Essa máquina não foi tocada, nem mesmo a massa dos professores. Os interesses imediatos, daquela e desses tem sido no sentido de manutenção dos privilégios já conquistados, o que impede eficazmente as mudanças que esses educadores pretendem desenvolver.

Mas, um outro tipo de limitação que esses educadores tiveram partiu dos setores mais à esquerda no espectro político-ideológico. A dificuldade de satisfação imediata das demandas reprimidas durante o longo período de regime militar, tem possibilitado a

manipulação do funcionalismo, em particular dos docentes, no sentido de exigirem a pronta reposição e elevação dos níveis salariais, a que os orçamentos têm resistido fortemente. A essa dificuldade se acresce o fato de que as mudanças político-eleitorais se processaram sem que mudanças na estrutura tributária as acompanhassem.

As linhas de mudança das políticas educacionais que esses educadores da frente oposicionista desenvolveram foram as mais diferentes, mas, apesar de sua diversidade, existem algumas comuns. Uma delas é a descentralização da administração, que se manifesta de modo mais claro na merenda escolar. Ao invés da compra de grandes quantidades de alimentos e a distribuição a partir de grandes depósitos e controles centrais, foi frequente a transferência dos créditos para que administrações regionais, ou mesmo os diretores de escola, passassem a efetuar essas compras.

Outro elemento comum foi a suspensão da cobrança de taxas escolares nas escolas públicas. A despeito de o ensino de 1º grau ser *de direito* gratuito nas escolas públicas, e o de 2º grau ser gratuito apenas de fato, as administrações escolares acabavam por cobrar taxas dos alunos. Sem contar com recursos suficientes das secretarias municipais ou estaduais, instavam os estudantes e seus pais a fazerem contribuições a título voluntário, para fundos geridos pelas próprias unidades escolares, para fazer frente a trabalhos ou a tarefas que são próprias da administração do sistema, como reparos dos prédios ou compra de materiais de ensino.

Adotaram-se em vários estados e municípios formas de participação de professores, de funcionários, de alunos e seus pais na gestão da escola. As formas de participação foram bastante diferentes, em geral baseadas em algum tipo de eleição. De uma maneira ou de outra, isso se fazia visando ao mesmo tempo dois alvos. Um alvo era atender a demanda de participação que se encontrava contida pelas frustrações resultantes da não sucedida campanha pelas eleições diretas para Presidente da República. Essa frustração se canalizou de modo muito amplo e intenso para as

eleições de dirigentes educacionais - de diretores de escola de 1º grau até reitores de universidades. Outro alvo era quebrar as teias de controle dos grupos político-partidários sobre as escolas e a administração educacional sobretudo no ensino de 1º grau.

A despeito da existência de elementos comuns, houve elementos divergentes relevantes nas políticas educacionais desenvolvidas no processo de transição. O ponto mais importante de divergência foi a utilização de um ciclo básico de alfabetização nas escolas públicas, correspondendo, na prática, a mais um ano letivo, sem a reprovação dos alunos de um ano para outro. Esse tipo de prática adotada inicialmente no Estado do Rio de Janeiro, foi abandonada em 1983, enquanto que justamente a partir daí passou a ser adotada em Minas Gerais e em São Paulo. Com isso, vemos que se combate ou se defende uma proposta com os mesmos propósitos, o que mostra o estado incipiente da experimentação, da discussão e da avaliação das questões educacionais no Brasil, em particular sobre a alfabetização das crianças das classes populares. Em termos das perspectivas da educação na transição para a democracia, essa é uma questão relevante, exatamente por causa dos avanços e dos recuos, que inviabilizam qualquer tentativa de se proceder a um balanço das políticas educacionais. Essas políticas não podem resultar em efeitos verificáveis a curto prazo, razão porque têm mais chances de serem implementadas propostas de caráter espetacular, de pronto rendimento eleitoral, ou, então voltadas para setores restritos, dificilmente ampliáveis para o conjunto das redes escolares ou para toda a população.

O ensino de 1º grau em regime de tempo integral é um desses elementos comuns às políticas educacionais de mais de um estado, que, pelo seu caráter parcial e descontínuo, dificulta uma indispensável avaliação dos resultados já alcançados. Iniciativas de ensino em regime de tempo integral começaram a ser tomadas em prefeituras municipais, em diferentes momentos, e por razões também diferentes. Atendiam, entretanto, a demandas das famílias das classes trabalhadoras, em

busca de guarda e de assistência social para seus filhos, durante a jornada de trabalho, situação tanto mais grave quanto mais a política salarial tem levado a aumentar o número de adultos do grupo doméstico trabalhando fora de casa. Esse tipo de política veio a ser intensificada pelos governos estaduais no período 1983/87, mais intensamente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Cumpre mencionar que governadores de outros estados, empossados em 1987, procuraram reproduzir essa política em sua gestão.

Essa é uma questão que suscita discussões acerbadas no Brasil, nas quais se denunciam e se refutam as consequências advindas de tal política no conjunto das redes escolares. Critica-se a possibilidade de se estar desenvolvendo mais um tipo de segmentação das redes escolares, o que levaria a uma forma de discriminação social, enquanto que o alvo visado é justamente a democratização das oportunidades educacionais.

Durante o processo de transição para a democracia, as concepções populistas e voluntaristas no campo educacional, difundidas durante o regime militar, encontraram condições de persistência. Para isso concorreram as pedagogias elaboradas nessa orientação como, também, uma ação reativa à intensa centralização resultante das políticas educacionais. Assim, a oposição entre a cultura popular e a cultura erudita, como conteúdo do ensino, tem sido apresentada de forma homóloga à gestão comunitária e estatal. Esse tipo de homologia não tem resistido às mudanças recentes no campo educacional. À medida que os educadores oposicionistas se transformaram em administradores educacionais, ou seja, ocuparam postos de direção nas redes escolares, esse tipo de confronto se atenuou, em proveito da procura de soluções para os antigos problemas de insuficiência de vagas nas escolas públicas, de superlotação das salas de aula, das altas taxas de reprovação nas séries iniciais e da qualidade insatisfatória do ensino.

No entanto, aquela antiga perspectiva populista, agora revestida de uma capa conservadora, sobrevive nas políticas de municipalização do ensino de 1º grau. Essa orientação que se desenvolveu no início dos anos 70, como parte

da reforma do regime militar desse grau de ensino, tomou a estrutura educacional norteamericana como modelo. Consistia, nesse aspecto, na transferência aos municípios da responsabilidade do ensino de 1º grau, o que contraria as características mais gerais da educação brasileira. É trágico que tal orientação foi impressa justamente no momento em que se fazia uma reforma tributária centralizadora dos recursos fiscais no governo federal, em detrimento dos estados e, mais ainda, dos municípios.

A municipalização tem sido conduzida por vários propósitos.

Se, inicialmente, no regime militar, a modernização da educação brasileira conforme o paradigma norteamericano fosse um motivo muito forte, na etapa mais avançada do processo de transição, após as eleições dos governadores de oposição em 1982, o Ministério da Educação encontrou outras razões para acelerar o mesmo processo. Transferindo recursos diretamente aos prefeitos municipais, esperava-se que eles fossem levados a mudar de partido ou a nele permanecer, mas sempre alinhados com o governo federal. Por outro lado, os próprios governadores dos estados (isso é mais visível para os que tomaram posse em 1987) buscam a municipalização para contrabalançar sua ação envolvente. Finalmente, ainda persiste uma orientação ideológica em setores da esquerda, que apoiam a municipalização por verem nela convergência com a tese de que o popular, o verdadeiro e o autêntico são atributos de tudo o que “nasce das bases”, inclusive dos municípios, na mais tradicional versão do populismo educacional.

A despeito da tendência à aceitação da municipalização do ensino de 1º grau, devido ao caráter sedutor de seu discurso, sua dimensão retrógrada tem sido mostrada pelos educadores envolvidos com o movimento de democratização da educação. A colocação do ensino de 1º grau sob a responsabilidade exclusiva dos municípios implicará em retirá-lo do âmbito das instâncias mais avançadas do Estado em termos de racionalização da prática administrativa e de alcance dos compromissos populares, quando as condições são dadas para isso. Contrariamente, é no âmbito

municipal que as oligarquias atuam de modo mais seguro. O controle oligárquico sobre o ensino pode representar, por exemplo, um retrocesso na tendência de seleção dos professores por meio de concurso público, já que grande parte do interesse pela municipalização advém da maior facilidade de nomeação de diretores de escolas, de professores e de funcionários, prática de alto rendimento eleitoral para os grupos políticos locais. Neste momento, é especialmente importante a busca da retomada do controle da política local pelas oligarquias, devido à educação política que a própria televisão vem informalmente desenvolvendo. Apesar de todas as críticas que se tem feito à penetração dos meios de comunicação de massa e ao seu controle conservador, não se pode deixar de reconhecer que a televisão tem levado à quebra da dominação local de caráter patrimonialista, característica reiteradamente ridicularizada em seus programas. Diante disso, os grupos oligárquicos buscam recompor seu poder mediante o controle da escola pública. Para isso, além da nomeação do pessoal docente, da direção e dos funcionários, o controle oligárquico visa, também o conteúdo do ensino, no que os governos estaduais têm sido mais progressistas do que os governos locais.

Muito se tem discutido a respeito da capacidade técnica da maioria dos municípios de dirigirem as redes escolares, devido à precariedade de suas administrações. Mesmo nos municípios das capitais, a possibilidade da municipalização do ensino é questionada. A propósito, apenas duas cidades brasileiras têm a educação pública de 1º grau totalmente administrada à nível municipal. São a antiga e a nova capitais do país - Rio de Janeiro e Brasília. Mesmo assim, em Brasília a administração do Distrito Federal tem o status de governo de estado, não mais de prefeitura municipal, como era o caso de sua antecessora. Nos demais municípios, existe a superposição das redes municipais e estaduais como regra geral. É surpreendente que até hoje não tenha surgido uma proposta de articulação das três instâncias do Estado (municípios, estados e governo federal), visando, por exemplo, racionalizar a

localização das escolas, assim como a harmonização dos conteúdos e dos padrões docentes.

Mas, há ainda outra razão para a política de municipalização do ensino de 1º grau, que é a fragmentação do movimento de professores. Esse movimento apresenta um caráter contraditório no período de transição para a democracia. Se, de um lado, tem consistido numa importante força de defesa do ensino público, da ênfase na melhoria da sua qualidade, na secularização do papel do professor, por outro lado, tem representado um elemento antidemocrático pelo excessivo reforço ao corporativismo profissional. Uma das dimensões da política de municipalização é justamente quebrar a força para-sindical que é o movimento de professores e suas entidades, somente viáveis pelo âmbito estadual (ainda que parcial) do ensino de 1º grau. Embora haja grupos progressistas que alimentam uma não declarada esperança na quebra desse padrão corporativo, nem sempre estão cientes do perigo de se diluir, com ele, todo o lado positivo da organização dos professores, acabando por se reforçar, por via indireta, o clientelismo e o nepotismo, desgraçadamente práticas habituais da política municipal.

Outro elemento para o que é preciso chamar a atenção, é o apoio que os grupos privatistas estão dando à municipalização do ensino de 1º grau. Percebem que as forças democráticas são mais eficazes em termos de políticas públicas nos níveis mais altos do Estado, a despeito das resistências que, nesta conjuntura, se apresentam no plano federal. Postulam os privatistas que a nível municipal será mais fácil controlar as instâncias da administração educacional no sentido da transferência de recursos para as escolas privadas, além da maior possibilidade de atuarem eles na administração direta da própria rede pública.

Os conflitos político-ideológicos em torno da elaboração da nova Constituição dos países tiveram desfechos tais que evidenciaram a consolidação dos interesses privatistas, pelo menos a curto prazo. Entretanto, foi extremamente grande o ganho de organização, na sociedade brasileira, das forças políticas

que lutam por diretrizes que tenham por eixo a escola pública, gratuita e laica, o que **faz** supor uma retomada das lutas pelas mesmas bandeiras quando se tratar da elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional, que segundo se espera, será iniciada logo após a promulgação da nova Constituição.

Esses conflitos evidenciaram, também, os limites políticos-ideológicos dos grupos religiosos de esquerda.

Desde alguns anos após o golpe de Estado de 1964, setores da Igreja Católica têm se posicionado decididamente ao lado das classes trabalhadoras na luta contra o latifúndio, contra a repressão política, contra a exploração do trabalho, e outras lutas. No entanto, a defesa da unidade da instituição religiosa, que abriga ordens e congregações que têm nos colégios e nas universidades os suportes institucionais de sua própria identidade, tem feito com que aqueles setores de esquerda aceitem alianças internas à Igreja, mais ou menos tácitas, de modo que passam a apoiar, ostensiva ou silenciosamente, as propostas da direita em termos educacionais. Assim é que deputados católicos defensores de posições bem à esquerda no que se refere à reforma agrária, por exemplo, defendem ao mesmo tempo propostas privatizantes no tocante à educação, ao lado dos constituintes de extrema direita.

Vale mencionar, também, que os deputados evangélicos, por razões diferentes, acabaram por seguir o mesmo caminho. Se, no início do processo constituinte eles se alinharam com os progressistas na defesa da destinação exclusiva dos recursos públicos para o ensino público, e na defesa do caráter laico desse ensino, justamente para se defenderem da temida hegemonia católica no campo da educação pública, logo foram cooptados pelos setores conservadores. Estes mostraram aos evangélicos a consistência das propostas que inicialmente apoiavam com aquelas contra as quais lutavam com toda a disposição, em especial no que dizia respeito à organização da família e às liberdades de difusão cultural. Desse modo, os setores evangélicos que lutavam contra o divórcio, a favor da censura prévia e

contra qualquer possibilidade de aborto legal, passaram a defender consistentemente dentro do quadro conservador, o ensino religioso, ainda que facultativo, na escola pública, e a transferência de recursos públicos para o setor privado.

No processo de transição para a democracia, no Brasil, ao lado das mudanças de que já falamos, dos avanços, dos recuos e das contradições desse processo, existem também persistências. Uma delas, e de grande importância para os desdobramentos desse processo, no que se refere à nossa questão, é o fato de a educação servir de termo de negociação entre correntes político-partidárias.

Do mesmo modo como aconteceu à época da promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1961, verifica-se neste período constituinte o abandono pelas forças políticas progressistas da ênfase na destinação exclusiva dos recursos públicos para o ensino público e do seu caráter laico, em proveito da obtenção do apoio dos setores conservadores a outras questões. Com esse recuo, buscamos o apoio a propostas também progressistas, mas que enfrentam outro tipo de resistência, como a questão da reserva de mercado para tecnologias nacionais, por exemplo. Esse tipo de negociação, própria da atividade parlamentar, coloca um obstáculo à continuação do processo de democratização da educação, no interior do processo mais amplo de construção da democracia.

Por fim, cabe uma palavra a respeito das contradições do processo de transição para a democracia no Brasil, visíveis quando se focaliza a questão educacional.

Se a democratização da educação brasileira vem a muito custo ocorrendo por força da participação popular, principalmente pelo voto, o recuo também tem acontecido por efeito dessa mesma força. Do mesmo modo que os governantes (prefeitos e governadores) fizeram avançar a reorganização da educação segundo parâmetros democráticos, também foram eleitos pelo voto direto aqueles que levaram ao retrocesso.

Mais do que uma ambigüidade inerente ao processo de transição para a

democracia, no caso brasileiro tal contradição retira sua força justamente do caráter difuso dos sujeitos políticos, em especial dos partidos, que não apresentam plataformas consistentes a ponto de servirem de guia para a ação administrativa por mais de uma gestão, além de propiciarem condutas de seus filiados, mesmo quando em cargos dirigentes, opostas aos programas sob os quais foram eleitos.

Por tudo o que foi dito, estamos certos de que a modificação desse quadro somente poderá ocorrer com a consolidação dos partidos políticos, para o que a própria prática democrática é condição necessária tanto quanto produto.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Maria Rosa (org.) 1987. *Constituinte e Constituição*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- ALVES, Maria Helena Moreira, 1987. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*, Petrópolis, Vozes.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 1987. "Avaliação do Programa Nova Universidade", *Cadernos da ANDES*, Nº 3, Abril.
- BALZAN, Newton C. e PAOLI, Niuvenius J., 1987. "Licenciaturas - o discurso e a realidade", texto apresentado na 39ª Reunião Anual da SBPC, no simpósio "A licenciatura em questão", ms.
- BARRETO, Vicente de Paulo, 1986. "Fundação EDUCAR: teoria e metodologia", *Cadernos de Educação de Adultos* (Salvador), vol 1, nº 1, outubro.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, 1974. *Estado e educação popular*, São Paulo, Pioneira.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org), 1980. *A questão política da educação popular*, São Paulo, Brasiliense.
- BRANDÃO, Zaia, 1987. *A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática*, texto apresentado no seminário "Escolas Públicas de Tempo Integral: uma questão em debate", promovido pela Fundação Carlos Chagas, São Paulo, fevereiro 1987, mimeo.
- BRANDÃO, Zaia et alii, 1983. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*, Rio de Janeiro, Achiamé.
- BULHÕES, Maria da Graça, 1986. "O movimento do magistério público estadual no Rio Grande do Sul: retrospectiva, lições e tarefas", III Conferência Brasileira de Educação (1984), *Abertura, Simpósios e Encerramento*, São Paulo, Loyola.
- CASTEJON, Agostinho, 1981. "Educação popular: confronto ou articulação?" *Revista da AEC*, Nº 40.

- CASTRO, Cláudio de Moura e FLETCHER, Philip, 1986. *A escola que os brasileiros frequentaram em 1985*, Brasília, IPEA/IPLAN.
- CEP/RJ – CENTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DO RIO DE JANEIRO, 1985. *Escola viva – viva qual escola?*, Rio de Janeiro, CEP/RJ, Dia Nacional de Luta do Magistério, 11/04/85, mimeo.
- “CIEP, a nova criança fluminense”, 1986. *Módulo, arquitetura e arte* (Rio de Janeiro), Nº 91, maio-julho.
- COMISSÃO COORDENADORA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO DE JANEIRO, *Escola viva-viva a escola* (Rio de Janeiro), Nº 1, novembro, 1983; Nº 2, novembro 1983; Nº 3, abril 1985.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1981. *Anais da I CBE*, São Paulo, Cortez.
- , s.d. *Anais da II CBE*, São Paulo, Diniz.
- , 1984a. *III CBE – Simpósios*, São Paulo, Loyola.
- , 1984b. *III CBE – Painéis*, São Paulo, Loyola.
- , 1986. *III CBE – Abertura, simpósios e encerramento*, São Paulo, Loyola.
- COSTA, Messias, s.d. “Financiamento do ensino superior: argumentos e contra-argumentos”, in FRIGOTTO, Gaudêncio (org), *Ensino pago: a inversão autoritária*, Cadernos do CEDES, Nº 5.
- CUNHA, Luiz Antônio, 1981. “A organização do campo educacional: as conferências de educação”, *Educação e Sociedade* (Campinas), Nº 9, maio.
- (org), 1985. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*, São Paulo, Cortez.
- , 1986. “A educação nas constituições brasileiras: análise e propostas”, *Educação e Sociedade* (Campinas), Nº 23, abril.
- e GOES, Moacyr de, 1985. *O golpe na educação*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- “Emenda João Calmon: recursos para a educação”, 1983. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brasília), Nº 149, janeiro/abril.
- “Uma experiência de participação popular na educação”, 1983. *Cadernos de Educação do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul* (Porto Alegre), Nº 2, out.
- FLETCHER, Philip e CASTRO, Cláudio de Moura, 1985. *Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau*, Brasília, IPEA, IPLAN, CNRH.
- FREITAS, Bárbara, 1986. “Planos, verbos e boas intenções” KOUTZIL, Flávio (org), *Nova República: um balanço*, Porto Alegre, L&PM.
- FUNDAÇÃO EDUCAR, 1986. *Diretrizes político-pedagógicas*, Brasília, MEC/SEPS/EDUCAR.
- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 1986. *Relatório anual de acompanhamento – área de educação*, Brasília, IPEA/SEPLAN.
- MACIEL, Maria L. et alii, 1987. “Ciência e tecnologia na Constituinte”, *Caderno CEAC/UnB* (Brasília) ano 1, Nº 1.
- MARQUÊS, Antônio Emílio, 1984. *Despesas federais com educação – a loteria sem perdones*, Brasília, IPEA/CNRH, Documento de Trabalho Nº 10.
- MEDEIROS, Marilena Rescala C. de, 1987. “O desafio da escola pública”, *Presença* (Rio de Janeiro), Nº 10, julho.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo, 1984. “A vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação: esfera federal”, *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), Nº 50, agosto.
- MELLO, Guiomar (org), 1985. *Educação e transição democrática*, São Paulo, Cortez.
- MELLO e SOUZA, Alberto, 1979. *Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil*, Rio de Janeiro, IPEA/INPES.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1985. *Tendências das IES na década de 80*, Brasília, Secretaria do Ensino Superior.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1985a. *Uma nova política para a educação superior brasileira*, Brasília, MEC/Coordenação de Comunicação Social.
- , 1985b. *Nova Universidade – Programa de Apoio à Educação Superior*, Brasília, MEC/SESU.
- , 1985c. *Educação para todos – caminho para mudança*, Brasília, MEC.
- , 1986. *Dia nacional de debates sobre educação (síntese e perspectivas)*, São Paulo, CENAFOR.
- NEPP – NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1987. *Brasil 1985 – Relatório sobre a situação social do país*, Campinas, UNICAMP, Vol II.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley, 1987. “Financiamento da educação e Constituinte – o salário educação e os programas de bolsa de estudo”, *Forum Educacional* (Rio de Janeiro) Vol 1, Nº 2, abril/junho.
- NUDELMAN, Cléia, 1981. “Piracicaba: educação numa prefeitura de oposição”, *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação* (São Paulo), Nº 2.
- PAIVA, Vanilda, 1981. “MOBRAL: um desacerto autoritário – I”, *Síntese* (Rio de Janeiro), Nº 23, setembro/dezembro.
- , 1982a. “MOBRAL: um desacerto autoritário – II”, *Síntese* (Rio de Janeiro), Nº 24, janeiro/abril.
- , 1982b. “MOBRAL: um desacerto autoritário – III”, *Síntese* (Rio de Janeiro), Nº 25, maio/agosto.
- PEREIRA, Eva W. Et al., 1987. “Educação: fator de soberania nacional”, *Caderno CEAC/UnB* (Brasília), ano 1, Nº 1.
- PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 1984/87, Lei RJ 705, de 21 de dezembro de 1983, Rio de Janeiro, Imprensa Oficial, s.d.
- PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1985. *Falas ao professor*, Rio de Janeiro, Governo do Estado, PEE.
- RIBEIRO, Darcy, 1986. *O livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro, Bloch Editores.

RIBEIRO, Maria Luisa S., 1984. *A formação política dos professores de 1º e 2º graus*, São Paulo, Cortez.

SAMPAIO, Plínio Arruda, 1987. "Educação livre e gratuita em todos os níveis – uma contribuição para o debate", *Educação Brasileira* (Brasília), Nº 18, 1º semestre.

SAVIANI, Dermeval, 1983. *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez.

———, 1984. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, São Paulo, Cortez.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1986. *Relatório Geral, 1983/1986*, Rio de Janeiro, SEE/RJ.

VELLOSO, Jacques, 1987a. "Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a universidade federal", *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), Nº 61, maio.

———, 1987b. "Financiamento das políticas públicas: a educação", *ANDE – Revista da associação Nacional de Educação* (São Paulo), Nº 12.

———, 1987c. "Investimentos públicos em educação: quanto e onde?", texto apresentado no Simpósio Interdisciplinar "Educação e Constituinte", realizado na 39ª Reunião Anual da SBPC; Brasília, julho 1987, ms.

* * *

Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisadores: Políticas Educacionais – Argentina, Brasil e Uruguai, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 28 a 30 de março de 1988.

Luiz Antonio Cunha é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul

BALDUÍNO A. ANDREOLA

Marcha da família com Deus pela liberdade e outras caminhadas

Não é a primeira vez, nesta revista, que se fala no Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Na entrevista com Paulo Freire, publicada no 1º número de 1986, o Prof. Tomaz Tadeu da Silva apresentou-lhe uma pergunta relativa ao Instituto. Na sua conversa, Freire traz detalhes interessantes sobre uma viagem que realizou a Porto Alegre, em companhia do Min. da Educação, Júlio Sambaqui. Tal viagem ligava-se ao Instituto de Cultura Popular, e aconteceu, segundo Freire, um dia antes ou depois das manifestações de São Paulo lembradas como “Marcha da Família com Deus pela liberdade”. Milhares de cristãos saíram às ruas, em São Paulo, como em muitas outras cidades do Brasil, levados pelo ímpeto de salvar aqueles que Mounier definia, três décadas antes, como “pseudo valores espirituais”. E as duas décadas que se seguiram àquelas marchas provaram cruelmente que se tratou de um dos mais graves equívocos históricos. Mas nem todos os cristãos estavam lá. Muitos outros, pelo Brasil afora, estavam integrados em outras caminhadas, sobretudo nos movimentos sociais, através dos quais o povo começava a emergir do silêncio, para assumir o seu destino e a responsabilidade de fazer a sua história.

Entre os movimentos sociais dos infâncias dos anos 60, destacam-se os que se denominaram de cultura e de educação popular. Os documentos da época e os estudiosos desses movimentos ressaltam a relação íntima entre os dois temas. O livro em que Osmar Fávero reúne os documentos relativos aos principais movimentos daquele tempo, traz como título: *Cultura popular - educação popular; memó-*

ria dos anos 60. Na apresentação do livro, ele observa: “Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular” (Fávero, 1983, p. 9).

Moacyr Góes, no livro *O golpe na educação* (p.19), escreveu: “Na medida em que se criava um canal efetivo de comunicações e decisões massa/poder político, foi possível a prática de uma política de cultura popular/educação alternativa à fechada universidade e, de um modo geral, à escola elitista formal, tradicional. Assim, a educação popular vai se concretizar num instrumento em favor da transformação social, pois o seu compromisso remete às forças políticas que se apóiam no movimento popular. Por isso, diz o documento do MCP, “o movimento popular gera o movimento de cultura popular”. Há um esforço de síntese de caminhar juntos, movimento popular/movimento de cultura popular”.

Na obra de Paulo Freire, esta relação indissociável entre educação e cultura popular é explicitada de maneira inequívoca. Como estratégia pedagógico-política para a concretização de sua proposta ele escolheu os Centros de Cultura e os Círculos de Cultura. O conceito antropológico de cultura é colocado como o tema básico, a partir do qual se encaminhavam os debates e todo o processo de alfabetização, nos Círculos de cultura. A situação de opressão tem uma das suas manifestações mais claras, segundo Paulo Freire, na “cultura do silêncio”, imposta pelos dominadores às classes dominadas e aos países dependentes. A “invasão cultural” é denunciada por ele como uma das maneiras de praticar uma educação antidualógica e opressora. A “conscientização” ou

“educação libertadora” é também denominada “ação cultural para a liberdade”, que deve desencadear um processo de “revolução cultural”, visando a uma nova “síntese cultural”.

Carlos Rodrigues Brandão, por sua vez, escolhe o título *A educação como cultura* – para um de seus livros, explicitando o sentido desta aproximação (p.14): “No pequeno domínio de teorias e trabalhos que pensamos haver inventado entre 60 e 64 e a que anos mais tarde demos o nome de *educação popular*, surgiu e por algum tempo floresceu um tipo relativamente inovador de prática pedagógica. Ela recriou para sua identidade e usou um sentido novo para um nome antigo: *cultura popular*. Envolveu pessoas como Paulo Freire e seus primeiros companheiros nordestinos de trabalho e difundiu-se entre diferentes categorias de sujeitos sociais: o estudantado secundarista e universitário, intelectuais militantes cristãos, artistas eruditos e populares, dirigentes de agremiações e partidos políticos. Criou e multiplicou grupos, movimentos e outras agências cujos documentos convidou o leitor a que sejam o ponto de partida de nosso diálogo”.

Moacyr Góes cita como expressões mais representativas dos movimentos de cultura e educação popular daquele tempo, o Movimento de Cultura Popular - MCP, do Recife; a campanha De-Pé-no-Chão-Também-se-Aprende-a-Ler, de Natal; o Movimento de Educação de Base - MEB, no âmbito da Igreja Católica, e o Centro Popular de Cultura - CPC, da UNE. No MCP, do Recife, Moacyr Góes situa, com destaque, o Sistema Paulo Freire, e a grande campanha nacional de alfabetização, da qual Freire era o principal inspirador.

No livro citado (p.14), Brandão fala em “grupos, movimentos e outras agências”, e coloca em primeiro lugar a Ação Popular - AP, seguida pelos quatro movimentos lembrados por Moacyr Góes. Ao coletar os documentos mais expressivos dos vários movimentos, Osmar Fávero (1983) traz em primeiro lugar o documento *AP/Cultura Popular*. Em parênteses acrescenta a explicação “documento da Ação Popular, elaborado em 1963 e distribuído mimeografado, como orientação aos militantes”. Vêm depois os documentos do MCP, da Campanha De-Pé-no-Chão-Também-se-Aprende-a-Ler, do MEB e da UNE, vários escritos sobre o Sistema de Paulo Freire. No final do livro, aparece a síntese do encontro nacional sobre alfabetização, realizado em 1963. O autor informa que se fizeram representar, naquele encontro, 70 movimentos diferentes.

Fiz este apanhado geral para estabelecer o contexto amplo em que se situou o surgimento do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Não posso concluir esta

revoada panorâmica sem sublinhar a dimensão política de toda esta efervescência popular dos anos 60. Faço-o citando o Plano de Ação do MCP para 1963: “Um movimento de cultura popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos seus setores de elite. Esta situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira”.

O retomar a história dos movimentos de então pode ajudar-nos, quem sabe, no “balanço das relações de poder” que nos cabe fazer hoje, para compreendermos a dinâmica histórica dos novos movimentos sociais.

Fundação e projetos do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul

O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul não significou apenas uma tentativa de realizar alguns projetos no âmbito da cultura e da educação popular. Ele é uma das manifestações de um longo e profundo processo de amadurecimento de idéias e realizações, que culminaram nas várias formas de mobilização popular dos anos 60. Ele tem muita coisa a ver com todo esse processo. Não é um fato isolado. Tem a ver, sobretudo, com os movimentos de cultura popular. Relaciona-se com o MCP de Recife, particularmente com as propostas de Paulo Freire. Mas também com a UNE, com a JUC e com a Ação Popular. Os documentos escritos, de que dispomos, e a memória viva, representada pelas pessoas que participaram do ICP/RS, nos fornecem elementos neste sentido.

Começemos pelos documentos escritos. São eles os seguintes: a “Ata de Fundação”, os “Estatutos”, um Ofício ao Oficial do Cartório do Registro de Títulos e Documentos acompanhado de um “Extrato dos Estatutos”, a “Certidão de Registro no Cartório”, que fora solicitada, e uma carta do Presidente do Instituto, dirigida ao Ministro de Educação e Cultura, Júlio Sambaqui.

O Instituto foi fundado em assembléia geral, realizada aos 14 de dezembro de 1963, na Biblioteca Pública Municipal, na rua Riachuelo. A assembléia foi presidida pela professora e assistente social Lúcia Gavello Castillo, e secretariada pelo professor Geraldo Meyer Fagundes. Foram 70 as pessoas que assinaram a Ata de Fundação, assim discriminadas: 28 estudantes, 20 professores, 6 assistentes sociais, 3 funcionários públicos, 3 advogados, 2 clérigos, 1 economista, 1 jornalista, 1 comerciante, 1 médico, 1 engenheiro, 1 dona de casa, 1 odontólogo e 1 participante não identificado profissionalmente.

Discutidos e aprovados os Estatutos, a assembléia se ocupou com a eleição da Diretoria, do Conselho Fiscal e do Conselho Deliberativo. Ernani Maria Flori foi eleito presidente. Após a posse da Diretoria eleita, ele discorreu sobre o tema "Cultura Popular". Infelizmente não existe o texto escrito daquela palestra.

Os *Estatutos*, aprovados na assembléia de fundação, constituem um documento legal, contendo quase exclusivamente os elementos de caráter jurídico e administrativo, exigidos para a definição e reconhecimento oficial de uma sociedade civil. Assim mesmo, dentro dos limites de um estilo formal e suscitado, tal documento explicitava com clareza a filosofia e linhas de ação que deveriam animar o Instituto.

No "Título I - *Descriminação, Fins e Sede*", temos o seguinte:

"Art. 1º - O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul é uma sociedade civil, de duração indeterminada e número ilimitado de sócios, cujas finalidades são as seguintes:

1. Promover a criação de autêntica cultura popular nacional, levando o povo ao conhecimento e à interpretação crítica dos fenômenos sociais bem como à participação ativa na busca de soluções para seus problemas.
2. Atender à democratização da cultura através da alfabetização e outros instrumentos educativos que possibilitem o acesso do povo às formas culturais.
3. Propiciar ao povo condições para a elaboração de novas formas expressivas de nossa cultura.
4. Planejar, coordenar e avaliar atividades de cultura popular no Estado, em regime de colaboração com outras entidades e movimentos congêneres.
5. Formar pessoal habilitado para atuação nos trabalhos de cultura popular.
6. Manter experiências-piloto como laboratório de pesquisa de técnicas de cultura popular".

A preocupação com a *cultura popular* e a *educação popular* constituem a idéia-mãe e o espírito que deve animar toda vida e as atividades do Instituto.

No "Título IV - *Dos Departamentos*", os Estatutos definem como tais atividades serão operacionalizadas, através de vários departamentos em que se organizaria a entidade:

"Art. 31 - São os seguintes os Departamentos, órgãos técnicos do ICP:

- a) Departamento de Coordenação Central;

- b) Departamento de Pesquisa e Documentação;

- c) Departamento de Difusão e Cultura.

§ Único - Cada Departamento possuirá um Regimento Interno aprovado pelo Conselho Deliberativo."

Uma Diretoria, um Conselho Deliberativo e um Departamento de Coordenação Central, dão a garantia de unidade e integração das atividades do Instituto. A linha dinâmica dos três Departamentos e a flexibilidade do Departamento de Coordenação Central, que poderá ser constituído de "tantas divisões quantas forem necessárias à consecução de seus objetivos", previnem contra os males de uma centralização excessiva, da rigidez e da burocratização.

Se o Instituto de Cultura Popular é definido como uma sociedade civil de duração indeterminada e número ilimitado de sócios, isto não significa ausência de critérios para a filiação. Pelo contrário, a *formação* dos mesmos é uma preocupação muito bem enfatizada. O Art. 1º, no seu item 5, reza assim: "Formar pessoal habilitado para atuação nos trabalhos de cultura popular". Esta responsabilidade cabe ao Departamento de Coordenação Central, segundo os termos do Art. 32, no seu item "b".

O Título II dos Estatutos, que trata dos Sócios, no seu Art. 3º, parágrafo 2º, também expressa a preocupação com a qualidade e a formação dos sócios, ao declarar: "São considerados sócios *efetivos* as pessoas físicas que atuarem diretamente em qualquer dos departamentos e tiverem sua filiação aprovada pelo Conselho Deliberativo, mediante proposta de um sócio efetivo e após estágio, durante o prazo de seis meses, de prestação de serviços como colaborador".

A principal garantia é dada pelo currículo anterior das pessoas que livremente se propõem participar da vida e das atividades do Instituto. O simples exame dos nomes que constam na Ata de Fundação revela que se trata de pessoas com um currículo muito rico e intenso de engajamento, em vários grupos, movimentos ou instituições que se preocupavam com os movimentos de cultura e educação populares.

Na carta dirigida ao Ministro da Educação e Cultura, Júlio Sambaqui, com data de 7 de março de 1964, o Presidente, Professor Fiori, descreve, primeiramente, as atividades previstas para aquele ano, dentro dos seguintes setores: *Alfabetização, Teatro, Cinema, Artes, Estudo e Pesquisa, Núcleos e Praças de Cultura, Divulgação*.

Depois de enumerar as atividades previstas para cada setor, o Prof. Fiori informa: "Muitas das atividades enumeradas já estão sendo empreendidas pelo Instituto de Cul-

tura Popular do Rio Grande do Sul, que, para tal fim, dispõe de um grupo de, aproximadamente, 70 técnicos, divididos em professores de grau médio e superior, sociólogos, engenheiros, arquitetos, economistas, advogados, assistentes sociais, jornalistas e estudantes do grau médio e superior, que, em conjunto, estão elaborando o planejamento para o corrente ano”.

Para a consecução dos objetivos propostos, o Instituto não dispunha ainda de recursos próprios. O Presidente solicitava, por isso, uma subvenção de Cr\$ 50.000.000,00. Tendo discriminado a aplicação prevista dos recursos, antes de concluir a carta, Fiori declara que, uma vez lançadas as bases no Estado, o ICP/RS “pretende, através de convênios com Prefeituras e instituições particulares, e também de trabalhos da impressora, alcançar uma situação de autofinanciamento, ao menos parcial, de suas atividades”.

A preocupação com a *cultura popular* perpassa todos os projetos do Instituto. Um rápido relance de olhos é suficiente para constatá-lo.

A organização do trabalho através de Círculos de Cultura e a adoção do “sistema Paulo Freire”, no campo da alfabetização, manifestam, de maneira inequívoca, a relação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul com o Centro de Cultura Popular de Recife, e sobretudo com o “método Paulo Freire”. No projeto “Núcleos e Praças de Cultura” também é evidente a inspiração do MCP de Recife.

O método Paulo Freire é um dos elementos básicos do ICP/RS. Isto, pelo interesse que Fiori tinha pelo mesmo, e também porque, naquele momento, tal método tinha sido assumido por todos ou quase todos os movimentos de cultura e educação populares. A esposa do Prof. Fiori, D. Hilda, referiu-me que, por ocasião do golpe, estava sendo realizado um curso sobre o método Paulo Freire. Os encontros eram à noite. Ela lembra que tinha havido dois ou três encontros, e que o golpe interrompeu tudo.

A Prof^a. Lúcia Gavello Castilho, que presidiu a assembléia da fundação do Instituto, informa: “Lembro que a Divisão de Cultura da SEC, seguindo sobretudo as sugestões do Prof. Fiori, estava querendo dar um cunho popular às atividades no setor cultural. Quem presidia este setor da SEC era a Prof^a Ana Maria Jardim. Nesta divisão, havia um grupo que trabalhava com o método Paulo Freire”. A Prof^a. Lúcia também informa que, com o golpe, todo este trabalho acabou. Com relação ao ICP/RS ela observa: “Após o 31 de março, nunca mais. Nós mesmos nos dispersamos, preocupando-nos em incinerar o material que estava sendo utilizado”.

Paulo Tomás da Costa Fiori, um dos filhos do Ernani, que participou da fundação do Instituto, também lembra detalhes interessantes. O ICP/RS era, segundo ele, uma instituição de cultura popular ligada ao Ministério; havia uma estrutura a nível de Ministério. Isto confere com as informações de Freire, que veio a Porto Alegre em companhia do Ministro, para tratar dos assuntos do Instituto. Paulo Tomás observa que havia espaço favorável, tanto a nível de MC, sob os Ministros Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui, quanto da SEC, sob a gestão da Prof^a. Zilá Totta, para um trabalho de cultura popular e para a adoção do método Paulo Freire. Lembra que a Prof^a. Josefina Becker e a irmã dele, Otília Beatriz, já trabalhavam nesta linha, no setor de cultura da SEC, por volta de 62.

Maria Josefina Becker foi uma das cinco assistentes sociais que assinaram a Ata de Fundação do ICP/RS. A filha do Prof. Fiori, Otília Beatriz, não participou da fundação, pois fora contemplada com uma Bolsa-Prêmio, e estava realizando um curso em Paris. De qualquer modo, o Instituto de Cultura Popular estava significando a canalização e a culminância de uma série de atividades, no campo da cultura e da educação popular, que vinham sendo realizadas por várias pessoas, em Porto Alegre ou no interior do Estado.

Fecundidade da Diáspora: os Fundadores do Instituto de Cultura Popular nos Caminhos do Exílio

A história do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul poderia ser desdobrada, através de múltiplas histórias, das atividades empreendidas aqui ou nas trilhas do exílio, por muitos dos que assinaram a Ata de Fundação. Dentro dos limites dos meus conhecimentos atuais, permito-me apontar alguns desses nomes acenando para a importância da obra realizada, tanto na linha da elaboração teórica, quanto de uma ação historicamente coerente com o engajamento assumido no ICP/RS.

José Luís Fiori, atualmente professor da UFRJ, era estudante universitário, quando participou, com o pai e com o irmão, Paulo Tomás, da fundação do ICP/RS. Foi obrigado a empreender, clandestinamente, os caminhos do exílio, antes do pai, em 1964, sendo acolhido no Chile pela família Freire. No Chile participou, junto com Paulo Freire e Ernani Fiori, na elaboração de uma pedagogia da conscientização e da libertação. Luiz A. G. de Souza relata, no artigo de homenagem ao Prof. Fiori (Síntese, n^o 34, p. 32) que esteve, com o prof. Fiori e seu filho, José Luís, em seminários organizados pelo

Secretariado Regional MEC-JECI, em Montevideo.

O Prof. Hugo Assmann, que era clérigo quando participou da fundação do ICP, esteve também, durante muitos anos, fora do país. Lecionou em universidades européias. Trabalhou no Uruguai, na América Central, e em outros lugares. É um dos principais teólogos da Teologia da Libertação. Foi ele que organizou o relatório sobre a campanha de alfabetização da Nicarágua. Atualmente leciona na Universidade Metodista em Piraicaba.

O outro clérigo que assinou a Ata de Fundação era Frei Mathias de São Francisco de Paula, cujo nome leigo é Mário Osório Marques, profundamente ligado a toda a história da UNIJUÍ, desde os seus inícios, em 1957, até hoje. Mas ele não foi o único membro da comunidade universitária da FAFI, hoje UNIJUÍ, presente na fundação do ICP. Recentemente, o Prof. Nodari, Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão da UNIJUÍ, examinando comigo os nomes da Ata, me fez notar a presença de vários professores e alunos da FAFI. Entre os professores, além do Mário Osório Marques, apontou Argemiro Jacob Brum, formado na FAFI, em 1960, tendo ingressado logo em seguida como professor. A esposa dele, Wanyr Burtet Brum, era então aluna, sendo hoje professora do curso de Letras. Também eram estudantes então da FAFI, segundo ele, Carmem Craidy, sua irmã, Maria Helena Craidy e Leonir Maria Perondi. Não tive oportunidade de confirmar se havia outros representantes de Ijuí naquela assembléia. De qualquer modo parece-me extremamente importante ressaltar a participação, no ICP/RS, de membros do corpo docente e discente de uma das universidades do Rio Grande do Sul que mais se distinguiram e se distinguem pelas perspectivas comunitárias e políticas de suas atividades acadêmicas. José Nodari, ao constatar a presença de numerosos estudantes naquela assembléia, observou que se tratava da nata da JUC do Rio Grande do Sul. Mário Osório Marques, em seu livro *Universidade Emergente* (pp. 73-78) delinea com muita clareza a relação do clima comunitário e político da FAFI com o movimento estudantil da época, destacando o ativismo da UNE, da JUC, da AP (Ação Popular), da "UNE-Volante", do CPC, e com o método Paulo Freire. Todo este clima explica a participação de docentes e estudantes de Ijuí no Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul.

Ernildo Jacob Stein é um outro intelectual que foi obrigado a trilhar os caminhos do exílio. Ele pode ser considerado um dos mais ilustres discípulos de Ernani M. Fiori, tendo hoje sua obra filosófica consagrada pelo seu valor.

Uma educadora bastante conhecida entre nós, que figurou entre os fundadores do ICP/RS, foi a Prof^a. Esther Pillar Grossi, tendo seu nome ligado sobretudo às inovações introduzidas no campo da alfabetização, através do projeto GEEMPA, sendo sua Presidente, além de coordenadora do Setor de Pesquisa.

Outra pessoa que trouxe uma contribuição significativa para a elaboração de uma educação crítica e transformadora, com várias obras publicadas, a Prof^a. Suzana Albornoz, também esteve entre os iniciadores do ICP.

Numa pesquisa mais ampla e aprofundada, caberá um capítulo fascinante sobre a participação de vários docentes atuais da UFRGS, que lá estavam, naquela noite de 14 dezembro de 1963, alguns já como professores, outros como estudantes e líderes estudantis desta Universidade.

Os nomes lembrados não são exclusivos. Uma reconstrução do currículo das pessoas poderia mostrar que muitos outros continuam hoje coerentes com as posições ideológicas e políticas então assumidas. Mas não é apenas a relação do currículo das pessoas que nos revela a facundidade de uma luta que ultrapassa os limites da duração do ICP/RS. Cabe lembrar também as múltiplas relações do ICP/RS com outras instituições ou movimentos.

Ao identificar as pessoas pelas atividades que exerciam, constatamos que o número maior era de estudantes: 28 sobre 70. De alguns deles, sabe-se que estavam ligados às lutas da UEE e da UNE, tendo liderado, inclusive, a famosa greve assim dita do "um terço", em 1962. Alguns pertenciam aos grupos da JUC, constituindo a sua "nata", segundo a expressão já citada, do Prof. José Nodari.

O segundo grupo mais numeroso era o dos professores, ligados tanto aos quadros do magistério superior, quanto aos do 1º e 2º graus. A lembrança dos professores que participaram do Instituto enseja uma consideração que me parece de extrema relevância histórica. Além do engajamento pessoal desses educadores, cabe sublinhar o engajamento do sistema oficial, tanto a nível federal quanto a nível estadual, neste projeto inovador, no campo da cultura e da educação. Foi um momento de grande lucidez e coragem por parte do sistema. O MEC situava-se no contexto político do governo populista do Presidente João Goulart. O primeiro titular do MEC, neste período, foi o Ministro Paulo de Tarso, ao qual sucedeu depois o Ministro Júlio Sambaqui. Paulo Freire foi convidado para assumir a coordenação da grande Campanha Nacional de Alfabetização. Era um espaço enorme que se abria para uma educação transformadora. O Govern-

dor do Rio Grande do Sul, o Sr. **Ido Meneghetti**, não estava, evidentemente, em consonância com as perspectivas populistas de Jango, mas soube colocar à testa da SEC uma educadora autêntica, a Prof^a. Zilá Totta. Foi durante sua gestão, que a Divisão de Cultura da SEC assumiu uma linha de ação voltada para a cultura popular. E o mais interessante desta iniciativa é que a mesma não estava sendo concretizada, como em geral acontece, por parte dos organismos oficiais, através da absorção ou, pior ainda, da cooptação e manipulação das iniciativas que estavam acontecendo da parte de pessoas, grupos e movimentos não ligados oficialmente ao sistema. Pelo contrário, isto acontecia através do apoio dado ao ICP/RS e da participação efetiva da SEC neste Instituto, que tinha personalidade jurídica própria.

Preocupe-me em ressaltar este detalhe porque o mesmo se configura como um elemento fundamental, não apenas para a compreensão do alcance histórico do que foi o ICP/RS, mas sobretudo do que poderia ter significado, para transformar a educação e a cultura, entre nós. Além disso, o fato serve como referência para as reflexões e análises em torno do que está acontecendo hoje, quando a absorção, a cooptação e a instrumentalização, a serviço de interesses políticos de grupos ou partidos, está sendo o expediente mais comum para uma política relativa aos movimentos sociais e, em particular, para os movimentos de cultura e de educação popular.

Lembrei as várias formas de articulação do ICP/RS com a UNE, a JUC, a Universidade, a SEC e o MEC. Importa lembrar ainda sua relação com a AP. Não tenho condições de estabelecer, por ora, quantos e quais participantes do Instituto eram militantes da AP. Mas é certo este engajamento. Na assembléia de fundação estavam presentes vários estudantes que lideraram, em 1962, a greve do “um terço”. Referindo-se a tal greve, o Prof. Fernando Trindade escreveu, em artigo recente: “A U.E.E. do Rio Grande do Sul, como a U.N.E., já apresentava desde a gestão anterior a hegemonia dos católicos, oriundos da JUC que depois liderarão o chamado “grupo”, e mais adiante a “Ação Popular”, então dirigida por Ernildo Stein”. É interessante, aliás, notar a correspondência quase perfeita entre os projetos elencados por Ernani Maria Fiori, em sua carta ao Ministro Sampaqui, e os “Instrumentos de Trabalho de Cultura Popular”, descritos no documento da A.P. de 1963, anteriormente citado.

O Paulo Tomás da Costa Fiori ressaltou a grande força do movimento estudantil daquela época. Tal movimento criou, segundo ele, lideranças destacadas, que sabiam ocupar vários espaços: na JUC, na UNE, na AP, em

movimentos de Cultura Popular, em organismos oficiais.

A história das múltiplas articulações entre vários agentes de cultura e de educação populares daquela época foi apenas em parte escrita. Tenho impressão de que ela se oferece como um campo extremamente rico em pesquisa. O registro de tal história nos poderá dar uma idéia mais fiel e completa da dimensão política, revolucionária e transformadora de tais movimentos.

O significado histórico do ICP/RS não pode reduzir-se à sua história real, de três meses e meio. Precisa ser avaliado à luz de sua história possível, que pode ser compreendida a partir dos desdobramentos históricos acontecidos, através das atividades de muitos dos fundadores do ICP/RS. Com este intuito, esbocei rapidamente a geografia das andanças e dos engajamentos de alguns deles, aqui ou nas terras do exílio. Não há dúvida, porém, de que o principal inspirador e animador do Instituto foi o filósofo Ernani Maria Fiori que, dos muitos exílios, partiu, em abril de 1985, para a pátria onde não há mais golpes, comissões de inquérito, expurgos, ostracismos, prisões, torturas, expulsões e exílios. Na reconstrução dessa história (e dessa geografia!) fecunda em dores e empreendimentos, caberá um capítulo especial a Ernani Maria Fiori.

Um povo que mata seus profetas

Junto ao Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defronte à Reitoria, há uma pequena praça que, até pouco tempo, não tinha nome. Hoje ela tem. Quem passar por aí notará uma placa com os seguintes dizeres:

PRAÇA
PROF. ERNANI MARIA FIORI
FILÓSOFO E PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO

Ali ao lado funcionaram, em 1964, as vergonhosas comissões de inquérito, instituídas pelo governo militar, que tiveram como resultado o expurgo de vários dos mais eminentes professores desta Universidade, entre eles o Prof. Ernani Maria Fiori.

O nome dado agora à praça é um gesto que concretiza o reconhecimento da cidade de Porto Alegre para com um dos maiores mestres que por aqui passaram. Ao sublinhar este significado positivo, lembremos uma frase do Padre Ganne, proferida na data em que Grenoble comemorava o 25º aniversário da morte de Mounier, e inaugurava um monumento àquele que foi um dos seus filhos mais ilustres. “Podemos nos perguntar se o

povo de Deus de nossos dias não é tristemente fiel a uma de suas mais velhas "tradições": matar os profetas que lhe são enviados. E há muitas maneiras de matar com eficiência, sendo as mais discretas e correntes o esquecimento, a desatenção, a ingratidão e, para coroar tudo, a ereção de um monumento". Ou, quem sabe, a inauguração de uma placa, numa pequena praça, poderíamos acrescentar.

Felizmente muitas pessoas estão reagindo contra este poder nefasto, e a história começa a ser resgatada. A história do ICP/RS é um ponto de partida para se resgatar um dos aspectos mais ricos do itinerário do Prof. Fiori, sua preocupação com a cultura e educação populares. Tal preocupação vinha de muito longe. Em 1934, quando estudante ainda, publicou, na revista *Idade Nova*, um artigo cujo título já era muito significativo: "A Universidade e a Usina". A universidade, que, no dizer de todos, escrevia ele, deve ser a cidadela da cultura, tem sido a cidadela fechada e intransponível dos títulos e dos diplomas, que só baixa a sua ponte elevada para dar passagem aos eleitos do capital" (p. 5). Alguns meses depois, num outro artigo intitulado "Universidade e universidades", falou de uma palestra do Prof. Everardo Backheuser, e de um diálogo, no qual o eminente intelectual discorreu sobre as "universidades populares", da Argentina. No seu artigo Fiori retoma a relação "a universidade e a usina", e refere-se às "equipes sociais" como "mais um meio de ligar a universidade e o povo".

A coerência ideológica e histórica é uma das glórias maiores de E. Fiori. Em 1962 assumirá uma posição corajosa de solidariedade para com os estudantes, na greve pela democratização da universidade, conhecida como "greve de um terço". Daquela participação nos ficou o célebre discurso em que traça toda a sua concepção de Universidade, vista por ele como "o centro da máxima conscientização do processo cultural".

A cultura e educação popular aparecem como temas centrais em vários trabalhos seus, apresentados em diferentes países, nos anos do exílio. Cabe lembrar principalmente os seguintes: "Personalismo e compromisso histórico", uma série de conferências proferidas em Toledo, no Uruguai, em 1967; "Aprenda a dizer sua palavra", prefácio ao livro de P. Freire "Pedagogia do Oprimido"; a conferência "Conscientização e Educação", em Washington, em 1970, e outra conferência, "Educação Libertadora", apresentada no Panamá, em 1971. No Uruguai, em 1967, Fiori denuncia a "falta de fidelidade da Universidade às suas origens". A "separação entre o domínio do saber e o domínio da produção", (...) "entre o produzir e o educar", deu origem, segundo ele, a uma Universidade que "se desenraíza de suas origens

e se separa do povo". (...) "A cultura popular, diz Fiori, não é um departamento acessório da Universidade, mas a base. A Universidade deve trabalhar na cultura popular, porque daí vêm suas raízes. (...) A Universidade deve ligar-se às raízes populares. (...) A Universidade de nossos dias está trazendo sua idéia originária. (...) O pensamento dominante na Universidade é o pensamento dominante na sociedade, o qual, citando Marx, é o pensamento das classes dominantes. Se observássemos os Conselhos que dominam e orientam a Universidade, as direções da política cultural da Universidade, comprovaríamos este fato. (...) A Universidade, sublinha ele, deve ser a Universidade do povo, o povo deve traçar sua política cultural, e a ela a Universidade deve ater-se, e nela deve determinar as idéias próprias em que se irá exercer a autonomia universitária".

Na conferência sobre "Conscientização e Educação", em 1970, a relação Cultura/Educação/Trabalho continua como tripé básico de uma autêntica reforma universitária. Fiori volta a denunciar a exclusão dos trabalhadores do processo histórico-cultural. Em 1971, no encontro promovido pela FUPA, no Panamá, Fiori proferiu a conferência "Educação libertadora", na qual os temas Cultura, Educação e Trabalho voltam como temas centrais. "Na autêntica cultura popular, afirma ele, não se pode pretender levar ao povo uma educação separada da produção que ele protagoniza. (...) A "cultura popular" não pode ser extensão da "cultura erudita"; inserida vitalmente na interioridade orgânica daquela, essa há de ser sua intensificação e especialização, por uma divisão técnica do trabalho, que será definitivo perecimento da divisão social do trabalho, numa nova civilização, na qual as mãos e a inteligência, juntas, conquistem a unidade perdida".

As duas conferências há pouco citadas, junto com o prefácio de "Pedagogia do oprimido", testemunham eloquentemente o quanto Fiori contribuiu, com P. Freire, para formulação de uma pedagogia da libertação. Freire proclamou, em várias oportunidades, a importância de tal contribuição. Do prefácio a "Pedagogia do oprimido" citarei um trecho em que Fiori mostra ter percebido todo o alcance da proposta de Freire. Retomando o sentido do título "Aprenda a dizer sua palavra", ele escreve: "Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário".

Em 1967, Fiori foi convidado pelo Reitor da Universidade Católica do Chile para o cargo de Vice-Reitor Acadêmico, com a missão de planejar a reforma universitária.

Em 1984, durante um dos diálogos que com ele manteve, em sua casa, disse-me que lhe foi proporcionado no Chile um clima para reforma universitária que nunca encontrara aqui. Tenho em mãos o estudo de um chileno, Manuel Antonio Garreton M., sobre aquela reforma. O escrito traz uma dedicatória: "Al recuerdo de Ernani Maria Fiori". Tal reforma é marcada pela preocupação com a cultura popular, de acordo com sua visão, até aqui lembrada. Luiz A. G. de Souza, em seu artigo sobre Fiori (p. 35), falando daquela reforma cita uma conferência em que D. Hélder Câmara, em 1969, depois de salientar vários aspectos da mesma, declara: "Tudo isto só é possível se, como sujeito do mesmo processo histórico, se situa o povo. E então, em diálogo crítico com ele, crescem as diferentes funções de investigação, reflexão e criação, docência, formação profissional e serviços a toda a comunidade nacional".

No mesmo artigo o Luiz Alberto informa que Fiori foi convidado, em 1967, a participar, na Colômbia, de um seminário sobre "A missão da Universidade na América Latina", e no encontro episcopal sobre a "Presença da Igreja no mundo universitário da América Latina", promovidos pelo CELAM. Fiori foi encarregado de uma das exposições. Esta reunião teve, segundo o Luiz Alberto, forte impacto sobre o encontro de Medellín, no ano seguinte. "Lendo os dois documentos finais das reuniões, escreve ele, podemos sentir a presença de suas idéias e mesmo, aqui e ali, o toque de sua redação. A Universidade é vista como "centro elaborador de cultura", como "consciência viva da comunidade humana à qual pertence" (Ib., p. 34).

A caminhada de Ernani Maria Fiori e de muitos dos que com ele estavam, na assembleia de fundação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, naquela noite de 14 de dezembro de 1963, foi longa e tem sabor de êxodo. "Após 31 de março, nunca mais nos encontramos. Nós mesmos nos dispersamos, preocupando-nos em incinerar o material...". Palavras com que a Prof^a. Lúcia Gavello Castillo, presidente daquela assembleia, sintetizou, na conversa que com ela manteve, o término das atividades do ICP/RS.

Material incinerado... Quanto material incinerado, na longa noite dos anos 60 e 70, no Brasil e na América Latina! Cinza... Impressão de fim. Lembrança de quarta-feira de cinzas: "Memento homo, quia pulvis es, et in pulverem reverteris". Para a nossa vã filosofia, o sabor é de fim mesmo. Ela não basta para resolver o enigma. Precisamos recorrer à teologia. A cinza também pode ser

fecunda. O êxodo não tem sentido de dispersão, mas de caminhada, rumo à terra da promessa. Não foi sem razão que o Prof. Leônidas Kausa, ao lembrar no painel de homenagem ao Prof. Fiori, em agosto de 87, a última visita que lhe fez, em companhia da esposa, referiu que em toda a sua conversa com eles, o Prof. Fiori falou sobre a virtude teológica da esperança.

O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul pareceu cinza. Diluiu-se, na noite de 31 de março. Mas não se transformou num "primeiro de abril". Tornou-se "êxodo", nos longos e amargos caminhos dos muitos exílios. Mas êxodo fecundo e esperançoso. Partiu do ICP/RS. Tentei resgatar algo da história do que ele foi. Percorri, depois, alguns trechos das veredas da diáspora. Não foi digressão. Foi uma tentativa de entender, a respeito do mesmo ICP/RS, algo da história que poderia ter sido. Isto para alimentar a nossa utopia: a história que pode ainda ser. Do caminho andado, são horas de voltar ao início, e concluir.

Conclusão

Ao pensar neste artigo, preocupei-me com uma objeção possível, a de que o mesmo poderia representar uma volta saudosista a um passado efêmero, os três meses e meio de duração do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Eu não poderia responder longamente a esta objeção, no espaço limitado de um artigo. Mas tentei trazer alguns dados sobre os desdobramentos, em outros contextos, no Brasil e na América Latina, das idéias e dos projetos que deram alma ao Instituto.

Detive-me especialmente sobre a irradiação do pensamento e da ação de Ernani Maria Fiori, o principal animador e articulador do ICP/RS. Mas ele próprio consideraria uma injustiça se lhe atribuisse a exclusividade dos méritos. O seu principal mérito consistiu em saber catalizar a riqueza do dinamismo de muitas pessoas, que com ele se congregaram, para fazer a história avançar.

A repressão não matou os sonhos do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, como não matou a multidão de sonhos dos quais estava nascendo o Brasil novo dos anos 60. Os ditadores da América Latina pensaram no exílio como forma de jogar ao vento os sonhos dos povos do continente. Os sonhos não são punhados de cinza. O vento não os leva. Eles são trigo. O exílio foi semeadura. Resgatemos a história, porque os tempos são de colheita.

ANEXO I

INSTITUTO DE CULTURA POPULAR DO RIO GRANDE DO SUL

ATA DE FUNDAÇÃO

Aos quatorze dias do mês de dezembro de mil novecentos e sessenta e três, nesta cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, na Biblioteca Pública, à rua Riachuelo Esquina General Câmara, reuniram-se: Sérvulo Luiz Zardin, solteiro, economista; Ana Maria Chaves Franco, solteira, professora; Héglio Henrique C. Trindade, solteiro, estudante; Tranquilo Moterle, solteiro, estudante; Icléa F. Soares, solteira, assistente social; Lucia Gavello Castillo, solteira, assistente social; Walter Galvani, casado, jornalista; Alsinia A. de Lima, solteira, professora; Maria José Simões Salengu, solteira, produtora; Demetre Anagnostopoulos Sigalinos, casado, do comércio; Eva Teresinha Silveira, solteira, estudante; Lucy Maria Merlotti, solteira, professora; Mercedes Marchant, solteira, professora; Mathias Schaff Filho, solteiro, estudante; Luiz Alfredo Morozi Sanchotene, solteiro, estudante; Maria Josefina Becker, solteira, assistente social; Jesus Baltazar Gallego Iglesias, solteiro, estudante; Maria de Lourdes de Castro Anagnostopoulos, casada, professora; Flávio Barreto Leite, solteiro, estudante; Francisco Machado Carrion Junior, solteiro, estudante; Paulo Renato Crochemore, solteiro, estudante; Ernildo Jacob Stein, casado, professor; Suzana A. Stein, casada, professora; Dídimo Valença, casado, assistente social; Maria Luiza de Carvalho Armando, solteira, professora; Rubens Silva, casado, funcionário público; Esther Pillar Grossi, casada, professora; Ernani Maria Fiori, casado, professor; Paulo Odone Araujo Ribeiro, solteiro, estudante; Padre Hugo Assmann, clérigo; Ana Aracy Terra do Nascimento, solteira, estudante; Branca Cecy Prolla Cigana, solteira professora; Geraldo Meyer Fagundes, casado, professor; José Luís Fiori, solteiro, estudante; José Eliseu Verzoni, solteiro, estudante; Sérgio Pillar Grossi, casado, médico; Ana Iris do Amaral, solteira, professora; Albino de Bem Veiga, casado, professor; Paulo Tomás da Costa Fiori, solteiro, estudante; Ida Raichtaler, solteira, estudante; Enio Coimbra de Carvalho, solteiro, funcionário público; Carlos Jorge Appel, casado, professor; Nára da Costa Rodrigues, solteira, assistente social; Luiz Carlos Lopes Madeira, solteiro, advogado; Hélio Gama Fº, solteiro, estudante; Seno Cornelly, casado, assistente social; Héglio Corbellini, solteiro, estudante; José Carlos R. Laitano, solteiro, estudante; pp Frei Mathias de São Francisco de Paula, clérigo; pp Carmem Craidy, solteira, estudante; pp Maria Helena Craidy, solteira, estudante, pp Argemiro Jacob Brum, casado, professor; pp Wanyr Burtet Brum, casada, professora; pp Lenir Maria Perondi, solteira, professora, Branca Cecy Prolla Cigana; Terezinha de Andrade Würth, viúva, professora; Leo Guerreiro, casado, funcionário público; Fernando Craidy, casado, engenheiro; Werter Faria, casado, advogado; Wladimir Giacomuzzi, solteiro, advogado; Hélivia Leonora Bergamini Miotto, solteira, professora; Aurea de Bragança Fagundes, casada, dona de casa; Neuza Carmem Timm, solteira, estudante; Aluizio Paragassu Ferreira, solteiro, estudante; Alice Xavier Pillar, solteira, odontóloga; Antônio Rath de Queiroz, casado, estudante; Antônio Loureiro, solteiro, estudante; Feliciano Flores, solteiro, estudante; Adonis Mundstck, solteiro, estudante; Francisco Ferraz, solteiro, estudante, todos brasileiros, residentes e domiciliados neste Estado, a fim de fundarem uma Sociedade Civil denominada INSTITUTO DE CULTURA POPULAR DO RIO GRANDE DO SUL, cuja de-

nominação, objeto, sede e demais condições se acham explicitados nos Estatutos Sociais. Foi aclamada Presidente da Assembléia de Fundação a professora e assistente social Lucia Gavello Castillo que, aceitando, convidou a mim, Geraldo Meyer Fagundes, função que aceitei e assumi. Iniciados os trabalhos li, por solicitação da senhora Presidente, o projeto de estatutos, que depois de amplamente debatido e estudado foi aprovado pela totalidade dos presentes, conforme o projeto, que fica autenticado pela Presidente e Secretário desta Assembléia. Disse a seguir a senhora Presidente que se fazia necessário preencher os cargos da Diretoria, Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal, tudo de acordo com o previsto nos Estatutos. Foram suspensos os trabalhos por 30 minutos para elaboração e apresentação das chapas aos cargos diretivos. Reiniciados os trabalhos tomou a palavra a assistente social Icléa F. Soares que propôs ficasse assim constituída a Diretoria: Presidente - Ernani Maria Fiori, casado, professor; Vice-Presidente - Eva Teresinha Silveira, solteira, professora; 1º Secretário - Geraldo Meyer Fagundes, casado, professor; 2º Secretário - Maria Luiza de Carvalho Armando, solteira, professora; 1º Tesoureiro - Sérvulo Luiz Zardin, solteiro, economista; 2º Tesoureiro - Mercedes Marchant, solteira, professora, todos brasileiros, residentes e domiciliados nesta capital. Os nomes propostos foram aprovados por aclamação, pela totalidade dos presentes. A seguir tomou a palavra a assistente social Nára da Costa Rodrigues, que sugeriu, fossem eleitos para o Conselho Deliberativo, de acordo com o que determina o artigo nº 48, título VIII dos Estatutos Sociais, os seguintes: Membros efetivos - Ana Iris do Amaral, Hélio Gama Filho, Maria de Lourdes de Castro Anagnostopoulos, Antônio Rath de Queiroz, Francisco Machado Carrion Junior, Icléa F. Soares, Paulo Odone de Araujo Ribeiro, Feliciano Flores, Frei Mathias de São Francisco de Paula, José Carlos R. Laitano, Jesus Baltazar Gallego Iglesias, Carmem Craidy, Walter Galvani, Alice Xavier Pillar e Seno Cornelly. Suplentes: Paulo Tomás da Costa Fiori, Antônio Loureiro, Ida Raichtaler, Maria Josefina Becker, Mathias Schaff Filho, Ana Maria Chaves Franco, Luiz Alfredo Morozi Sanchotene, Demetre Anagnostopoulos Sigalinos, Padre Hugo Assmann, Ana Aracy Terra do Nascimento, Alsinia A. de Lima, Adonis Mundstck, Maria José Simões Salengu, Branca Cecy Prolla Cigana e Maria Helena Craidy, todos brasileiros, residentes e domiciliados neste Estado, proposição que foi aprovada pela totalidade dos presentes. Tomou a palavra o estudante José Luís Fiori o qual propôs fosse assim constituído o Conselho Fiscal: Membros efetivos - Werter Faria, Lucy Maria Merlotti, Héglio Henrique C. Trindade, Wladimir Giacomuzzi, Francisco Ferraz. Suplentes - Nára da Costa Rodrigues, Ernildo Jacob Stein e Paulo Renato Crochemore, todos brasileiros, residentes e domiciliados neste Estado; também, por aclamação, foi aprovada a proposição. A seguir a senhora presidente, convidou a Diretoria eleita a tomar posse apresentando votos de progresso à nova entidade, logo a seguir passou a presidência ao Prof. Ernani Maria Fiori, que ao assumir agradeceu em seu nome e da Diretoria a confiança depositada, discorrendo sobre o tema Cultura Popular e convidando todos a participarem do trabalho. Nada mais tendo a tratar, às 18 horas e trinta minutos encerrou-se a presente Assembléia cuja ata vai por todos assinada.

Porto Alegre, 14 de dezembro de 1963

Lucia Gavello Castillo
Presidente da Assembléia

Geraldo Meyer Fagundes
Secretário da Assembléia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLA, Balduino Antonio. *O filósofo Ernani Maria Fiori, a Universidade e os movimentos populares ontem e hoje*. Brasília, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, 39ª Reunião anual, julho 1987.
- ASSMANN, Hugo (org.) et alii. *Nicaragua triunfa en la alfabetización*; Documentos y Testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. San José (Costa Rica), Departamento Ecueménico de Investigaciones - DEI, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1985.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Câmara de Porto Alegre, Poder Judiciário, Cartório do Registro Especial. *Certidão*; Registro do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2 de março de 1964.
- FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular - educação popular; memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- FIORI, Ernani Maria. "A Universidade e a Usina". *Idade Nova*, Porto Alegre, agosto/1934.
- . "Universidade e universidades". *Idade Nova*, Porto Alegre, dezembro/1934.
- . "Aspectos da Reforma Universitária". *Cadernos de Reforma Universitária*, 1, UEE, Porto Alegre, 1962.
- . *Elementos sobre personalismo y compromiso*; Conferencias del Prof. Ernani Ma. Fiori, en la I Sesión de Estudios del MIEC, Uruguay, 23 enero-10 febrero 1967, de acuerdo a la versión grabada de las mismas y los apuntes del Br. Carlos Asuaga. Preparada por el Br. Carlos Asuaga. No corregidas por su autor. Montevideo, Centro de Documentación MIEC-JECI, Material Mimeográfico 1/68. Tradução de Maria Sieczkowska Mascarello (inédita).
- . "Aprenda a dizer sua palavra". Prefácio a *Pedagogia do oprímido*, de Paulo FREIRE. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970, pp. 1-15.
- . "Conscientização e educação" (Conferência). Washington, 1970, Trad. do espanhol de Hilda Costa Fiori. *Educación e Realidade*, Porto Alegre. 11(1):3-10, jan./jun. 1986.
- . *Educación libertadora* (Conferência). 2º Seminário da FUPAC, Panamá, nov/1971. Trad. de Hilda Costa Fiori (Mimeografado), FAGED/UFRGS.
- . *Textos escolhidos*; Vol. 1 - Metafísica e História. Levantamento dos textos, organização e revisão de Maria Sieczkowska Mascarello e Maria Tereza Papaléo; supervisão geral de Otilia Beatriz Fiori Arantes. Porto Alegre, L e PM, 1987.
- . *Entrevista com o Professor Ernani Maria Fiori*. Entrevistador: Professor Fernando TRINDADE, 23 de julho de 1980. Texto datilografado.
- FIORI, José Luis. Dialéctica y libertad; Dos dimensiones de la investigación temática. In: FIORI, Ernani, FIORI, José Luis e FREIRE, Paulo, *Educación liberadora*. Madrid. ZYX, S. A. Distribuciones, 1973, pp. 31-45.
- FREIRE, Paulo. "Ernani Fiori: um intelectual apaixonado". Entrevista com Paulo Freire - Tomaz Tadeu da Silva. *Educación e Realidade*, Porto Alegre, 11(1):11-18, jan./jun. 1986.
- GARRETÓN M., Manuel Antonio. *Notas sobre los orígenes y desarrollo de la reforma en la Universidad Católica de Chile*. (1967-1973). Santiago de Chile, Programa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 1985.
- INSTITUTO DE CULTURA POPULAR DO RIO GRANDE DO SUL. *Ata de Fundação; Estatutos*; Carta ao Ilmo. Sr. Bacharel José Augusto Medeiros Pereira, Oficial do Cartório do Registro de Títulos e Documentos, acompanhada de *Extrato dos Estatutos do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul*; Carta do Presidente do ICP/RS ao Excelentíssimo Senhor Professor Júlio Sambaqui, DD. Ministério de Educação e Cultura.
- MARQUES, Mário Osório. *Universidade emergente; o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983*. Ijuí, FIDENE, 1984.
- SOUZA, Luiz Alberto Gomes de. "Ernani Maria Fiori: um pensamento fértil na consciência latinoamericana". *Síntese*, Rio de Janeiro, Nº 34, pp. 27-43, 1985.
- TRINDADE, Fernando. *Ernani Maria Fiori e a reforma universitária dos anos sessenta* (Artigo datilografado entregue pelo autor à Sra. Hilda Costa Fiori, que, com sua filha Beatriz, propiciaram-me o acesso aos documentos originais do Instituto).

BALDUÍNO A. Andreola é professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

El papel de las demandas populares por educación: el caso del movimiento sindical argentino

DANIEL FILMUS

1. Introducción

El tema central del presente artículo es el papel que desempeñan las demandas populares en la lucha por la satisfacción de las necesidades educativas del conjunto de los sectores de la población, en particular de los más carenciados. Esta es, sin lugar a dudas, una de las problemáticas menos abordadas por la investigación socio-educativa latinoamericana (Tedesco 1985).

¿Por qué el papel que lescupo (y les cabe) a los sectores populares en la pugna por la ampliación de sus oportunidades educativas no ha sido suficientemente destacado y estudiado por la gran mayoría de los trabajos que se ocupan del desarrollo de la educación en los diversos países de la región?

La primera de las respuestas que presenta este interrogante está vinculada a que, como es de preveer, las distintas versiones de la "historia oficial" se encargan de desdibujar, cuando no directamente de eliminar, el protagonismo popular en los procesos sociales. De esta manera contribuyen a conformar la imagen de que el devenir histórico depende únicamente de las acciones e ideas provenientes de los sectores dominantes (Pereira Correa 1987).

Sin embargo, en el caso particular de la educación esta respuesta no parece agotar las razones del "vacío" señalado. Es posible afirmar que otro de los elementos que desempeña un papel preponderante en este proceso son las características que presentan los marcos teóricos socio-educativos que hegemonizaron el debate educativo en América

Latina en lo que vá del siglo. En efecto, aún proveniente de vertientes muy disímiles e implicar propuestas claramente contrapuestas, tanto las teorías derivadas del funcionalismo, como del reproductivismo han subestimado el papel del conjunto de los actores subalternos del proceso educativo en la conformación y desarrollo de los sistemas educativos de la región.

Para ambas concepciones es el Estado quien juega un papel excluyente.

La primera de estas corrientes, dominante hasta fines de la década del 60, contó con dos versiones: a) La liberal y b) La economicista.

a) La vertiente de origen liberal privilegió el papel que le correspondió al Estado en torno a la función política que debía producir la democratización del acceso a la educación (Weimberg 1986, Rama, 1987, Braslavsky, 1987 y Tedesco 1970). La tardía organización de los Estados nacionales en América Latina, su debilidad estructural, la heterogeneidad de la composición de sus poblaciones y la gran diversidad regional que abarcan, fueron algunas de las razones que obligaron a los Estados y a sus cúpulas gobernantes a encabezar la tarea de expandir el sistema educativo con dos objetivos: I) Educar para la "conformación de la ciudadanía". Es decir, alfabetizar al pueblo para colocarlo en condiciones de ejercer sus derechos políticos, con el objeto de fortalecer los endebles sistemas políticos existentes a partir de la ampliación de sus bases. II) Educar para la unificación nacional. Esto significó seguir los planteos que a principio de siglo había realizado Durkheim en el sentido de que es el Estado quien

debe "seleccionar los principios esenciales que tienen que ser enseñados en las escuelas y velar que nadie pueda ignorarlos" (Durkheim 1974). De esta manera la educación se convirtió, para esta vertiente, en una responsabilidad esencial del Estado con el objetivo de formar en valores comunes a la "nacionalidad" a poblaciones de orígenes étnicos, nacionales, regionales, culturales y hasta lingüísticos, sumamente heterogéneos.

b) La segunda de las vertientes, que contó con influencias tanto de origen positivista como desarrollista, también enfatizó excluyentemente el papel del Estado en la educación. Pero ahora este énfasis estuvo colocado en función del desarrollo económico. Intentando aplicar para nuestros países las concepciones provenientes de las teorías del "capital humano", la educación pasa a ser una inversión prioritaria del Estado en torno a abandonar la situación de subdesarrollo y acceder a los niveles de crecimiento alcanzados por los países centrales (Medina Echavarría 1973).

Cabe destacar que en un cierto sentido estas corrientes incorporaron a los participantes del sistema educativo como sujetos del proceso. Pero esta incorporación no permite que sean visualizados como un actor colectivo demandante de los saberes que puede proveerles el sistema educativo con el objetivo de mejorar sus condiciones de participación en la sociedad. Por el contrario, son analizados como actores individuales, cuyo móvil fundamental es su "racionalidad económica". Esta racionalidad es la que los induce a avanzar dentro del sistema educativo como forma de "auto-inversión" en procura de una promesa de movilidad social ascendente (Frigotto 1984).

La substitución de estas concepciones por las teorías crítico-reproductivistas, que comenzó sobre finales de la década del '60, tampoco significó una revalorización de las demandas populares en el ámbito educativo. La función social de la educación para estas corrientes sólo puede ser una: la reproducción de las desigualdades sociales existentes. El estudio del papel que juega el Estado a través del sistema educativo en la reproducción tanto de las condiciones materiales (Bowles y Gintis 1981, Baudelot y Establet 1975), como de las condiciones culturales (Bourdieu y Passerón 1977, Althusser 1973), pasa a ser la preocupación central de quienes adscriben a estas teorías. El análisis del papel que los actores subordinados de la sociedad desempeñan en este proceso carece de sentido para estas concepciones. ¿Por qué los

sectores populares van a demandar una mayor participación en un sistema que sólo tiene como objetivo perpetuar su situación de subordinación? Este interrogante pone de manifiesto una contradicción que difícilmente puede ser resuelta a partir de las categorías de análisis que presentan estas teorías.

Más aún, desde la perspectiva de autores como Bourdieu y Passerón, que tuvieron – y tienen – un profundo impacto en las concepciones socio-educativas latinoamericanas, el sinsentido de la acción educativa de los sectores populares alcanza las propias actividades autogestionadas por ellos mismos. Al plantear que "... Todas las Acciones Pedagógicas, que jamás pueden ser definidas independientemente de su dependencia a un Sistema de Acciones Pedagógicas sometido al efecto de la Acción pedagógica dominante, tienden a reproducir el sistema de arbitrarios culturales característicos de esa formación social, es decir, al dominio del arbitrario cultural dominante, contribuyendo de esa manera a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan a ese arbitrario cultural en posición dominante", niegan cualquier posibilidad transformadora de las iniciativas educativas surgidas en el propio seno de los grupos o clases dominadas.

Es así que funcionalistas y crítico-reproductivistas, al no percibir al ámbito educativo como un espacio que se configura por acciones múltiples, sino sólo como resultado de las políticas diseñadas por los sectores dirigentes o dominantes, dificultan sensiblemente la posibilidad de captar cuál es el papel que le corresponde a la acción surgida desde los sectores populares en la conformación de dicho ámbito. (Filmus 1987)

No podemos culminar la presente introducción sin señalar que un conjunto de autores (Tedesco 1985, Rama 1980, Braslavsky y Filmus 1988) se ha referido últimamente a la emergencia de un nuevo paradigma teórico en la investigación socio-educativa latinoamericana. Uno de los elementos centrales que conforman este paradigma es que desde estas concepciones, a diferencia de las anteriores, se concibe a la educación como un ámbito sometido a constantes y profundas contradicciones, producto de los intereses y necesidades de los distintos sectores que lo conforman. La evolución de los sistemas educativos es vista ahora como "... producto de la tensión existente entre la lógica de los sectores que dirigen el estado y la lógica de los agentes sociales envueltos en el proceso de expansión educacional" (Tedesco 1985), o como el resultado de "... la presión de la población demandante de la instrucción

y, por otro, la resistencia de los grupos dominantes de llevar a la práctica los principios que defienden sólo en la Ley y en los discursos" (Malta Campos 1986).

Es poco lo que se ha avanzado hasta hoy desde esta nueva perspectiva teórica en el análisis concreto de cómo se dirimen los conflictos de intereses entre los distintos actores sociales en el seno del espacio educativo. Es evidente que falta aún un sólido cuerpo de investigaciones empíricas que den cuenta de las características particulares que asumen las contradicciones inherentes a las diferentes expectativas y disímiles correlaciones de fuerza con que confluyen los grupos sociales distintos al mismo escenario educativo. Sin embargo parece ser muy probable que el desarrollo de esta nueva propuesta permitirá captar con mayor riqueza las estrategias que cada uno de los sectores y agentes sociales intenta hacer prevalecer en función de sus aspiraciones con respecto a las características que debe asumir la distribución de los bienes educativos en nuestras sociedades.

Es en el marco de intentar aportar elementos empíricos referidos a la situación argentina con el objeto de profundizar el desarrollo de este nuevo "paradigma" que pretendemos situar el presente artículo. En él procuraremos sintetizar y recrear algunos de los elementos históricos incluidos en el documento "La acción educativa de las organizaciones sindicales" publicado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Buenos Aires y expuesto recientemente en el Congreso de Políticas Educativas del Cono Sur convocado en Porto Alegre por la Universidad Federal de Río Grande do Sul¹.

2. Las demandas educativas y el movimiento obrero argentino

Es teniendo en cuenta los elementos señalados en la introducción, que estimamos importante destacar dos de las principales preocupaciones que nos han inducido a particularizar nuestro análisis en la relación entre los sindicatos y la educación en la República Argentina: a) La primera de ellas está referida al papel que pueden jugar las organizaciones intermedias de la sociedad, en particular los sindicatos, en el actual proceso de democratización y b) Las características que presenta la distribución de los bienes educativos en el país. a) Con respecto a la primera de las preocupaciones mencionadas,

la realización del presente trabajo parte de la concepción de que sólo es posible consolidar y profundizar el sistema democrático en la medida en que la democratización de las instituciones políticas esté acompañada por un proceso similar en el acceso de la población al conjunto de los bienes sociales (Graciarena 1975) Es decir una distribución más justa de aquellos bienes que permiten alcanzar a los distintos sectores de la población mejores condiciones de vida y mayores posibilidades de participación social. La historia de nuestro país muestra, en este sentido, que las posibilidades de redistribución de estos bienes en favor de los sectores más desfavorecidos están intimamente vinculadas a su capacidad de organización y articulación de demandas en torno a la satisfacción de las distintas necesidades que se le plantean. He aquí uno de los principales desafíos del movimiento sindical actual.

b) La segunda de ellas está vinculada al hecho de que a pesar que la educación en la Argentina es actualmente uno de los requisitos básicos para potenciar las posibilidades de participación social de la población y, por lo tanto, más demandado por el conjunto de los sectores sociales, es un bien distribuido en forma claramente desigual. Los sectores populares en general, y la mayoría de los trabajadores y sus familias en particular, acceden a menores cantidades y calidades de servicios educativos que otros grupos poblacionales. El fortalecimiento de la acción de los sindicatos para satisfacer las distintas demandas educativas que plantean los trabajadores es, entonces, cada vez más imprescindible. El papel desempeñado por las organizaciones obreras en función de una mejor distribución de otros bienes sociales (ingresos, salud, vivienda, etc.) y su capacidad de articular las demandas de los trabajadores con las políticas públicas, permiten afirmar que una participación más activa de los sindicatos en la problemática educacional puede permitir mejorar las posibilidades educativas de sus representados y de la comunidad toda.

Por otra parte, la falta de análisis sobre el papel de los sectores populares en la educación señalada en la introducción, se agudiza cuando se trata del caso específico del movimiento obrero. Ello se debe, en primer lugar, a que tampoco quienes han estudiado la evolución del sindicalismo en el país se han preocupado particularmente por su acción educativa². En segundo lugar, a que quienes han sido los responsables de llevar adelante las actividades educativas en el seno del movimiento obrero han mostrado escasa tendencia tanto hacia la investigación histórica, como a la reflexión teórica sobre su propia

labor.

Es así que inclusive el Movimiento de Educación Popular surgido en América Latina en las últimas décadas tampoco rescata suficientemente las experiencias del Movimiento Obrero Organizado. Al respecto señala el investigador chileno Iván Nuñez:

“La educación popular encuentra sus primeras raíces en la práctica educativa del primitivo movimiento obrero y popular latinoamericano cuyos esfuerzos de autodeterminación prefiguraron o anticiparon problemas y respuestas relativamente similares a las que hoy confronta el movimiento de educación popular; este movimiento ha priorizado el trabajo con otros sectores sociales (campesinado, marginados urbanos, subproletariado, etc.) e incluye en pocas ocasiones las experiencias de educación sindical como una modalidad propia de la educación popular” (Nuñez 1982).

En este sentido, debemos reconocer que al diseñar la investigación que dió lugar al presente artículo suponíamos que la escasez bibliográfica sobre el tema se podría deber más a la pobreza de acciones sindicales en materia educativa que a un “vacío” en las investigaciones relacionadas con esta problemática. Sin embargo, el análisis del material histórico, cuya síntesis se brindará a continuación, y el estudio de la acción sindical actual, nos mostraron una actividad sumamente intensa en materia de acciones dirigidas a satisfacer los distintos tipos de demandas educativas de los trabajadores y de las propias organizaciones sindicales. Esta actividad, que se inicia con el origen mismo de las organizaciones de trabajadores en el país, se ha mantenido desde entonces en forma permanente y ha debido adoptar distintas características de acuerdo a los diferentes momentos socio-políticos por los que atravesó el movimiento sindical, aún en los períodos en los que las entidades gremiales fueron objeto de duras persecuciones.

De esta manera, en el análisis que presentaremos a continuación es posible distinguir tres etapas nítidamente diferenciadas. La primera de ellas culmina con la Revolución de 1943 y se caracteriza por que la generación de acciones educacionales autoges-

tionadas por parte del movimiento obrero va dejando lugar cada vez más a la canalización de las demandas educativas a través de presión sobre el Estado. La segunda etapa significa la incorporación de las organizaciones de trabajadores a la co-gestión de actividades de educación profesional en conjunto con el Estado y la manutención de una actividad autónoma en lo que se refiere a la formación político-sindical. La última etapa, que se inicia con el golpe de Estado de 1955, está signada por la inestabilidad producida por las sucesivas rupturas del orden constitucional y la proscripción en diversos momentos del movimiento obrero. A pesar de esta inestabilidad, un conjunto de actividades continúan siendo desarrolladas y vuelven a cobrar una mayor envergadura luego del retorno a la democracia producido en 1983.

El rescate y la revalorización crítica de esta trayectoria deben ser, sin lugar a dudas, algunos de los elementos sustanciales del necesario debate acerca de cuál es el papel que deben jugar los sectores populares en la lucha por la democratización de la educación y de cuáles son los mecanismos a través de los cuales se puede potenciar la labor de las organizaciones de trabajadores en esta dirección. En este sentido, resulta difícil imaginar la conquista del derecho a la igualdad de posibilidades de acceso a los bienes educativos para toda la población, sin una decisiva participación del movimiento sindical en esta trascendente empresa.

3. Los Sindicatos y la educación a comienzos de siglo: los proyectos alternativos y las primeras demandas educativas frente al estado

Hemos señalado que la preocupación del Movimiento Obrero Argentino por la problemática educativa surge al mismo tiempo que sus primeras organizaciones. En efecto, muchas de las primeras sociedades obreras incluyen cuestiones referidas a la educación entre sus reivindicaciones y mencionan explícitamente la necesidad de que los sindicatos desarrollen actividades de “instrucción, formación y difusión” entre los trabajadores (Casaretto 1946; Barranco 1986).

Es interesante observar, por ejemplo, que tres de los diez y seis puntos programáticos aprobados por el 2º Congreso de creación de la Federación Obrera Argentina, realizado el 17 de agosto de 1894 hacen referencia a la problemática educativa. Entre

otras resoluciones, se propone en dicha reunión:

- 9) **“Adoptar todas las medidas más a propósito para fomentar la instrucción entre los obreros con el fin de formar hombres conscientes de sus derechos y aptos para defenderlos”.**
- 10) **“Instituir escuelas profesionales, periódicos y revistas con el objeto de consolidar la unión de la familia trabajadora y tenerla al corriente de los progresos de la causa y el movimiento obrero de todo el mundo”.**
- 11) **“Instituir bibliotecas y escuelas obreras”.**

Analizando las conclusiones de los Congresos de las distintas centrales obreras que se sucedieron desde principios de siglo se puede afirmar que la problemática educativa estuvo presente en casi todos ellos. Más aún, los profundos debates en torno al papel que las organizaciones de trabajadores debían jugar frente a la educación de sus afiliados y familias permiten visualizar muy claramente las diferentes posiciones que las distintas corrientes ideológicas que actuaban en el seno de los sindicatos manifestaban frente al Estado y al orden social vigente.

En este sentido fueron explicitándose cada vez más nítidamente las divergencias que anarquistas y socialistas sostuvieron en torno a la responsabilidad del Estado y los sindicatos en materia educativa. Para los anarquistas, para entonces mayoritarios dentro del movimiento obrero, la educación oficial sólo podía servir a los efectos de transmitir la “ideología burguesa”, esconder las leyes que rigen la evolución de la naturaleza y la sociedad y, por lo tanto, ser un instrumento de opresión de los pueblos. Era necesario entonces, una educación alternativa que fuera implementada por los propios sindicatos y otras organizaciones populares a través de la creación de “Escuelas Libres”, “Escuelas Modernas” o “Escuelas Racionalistas”. El papel asignado a este tipo de escuelas fué el de “transmitir la verdad científica y la ideología libertaria”, otorgándoles a su accionar un sentido “redentor”:

“ Por la educación racionalista, esta humanidad imperfecta, grosera, sanguinaria y abyecta, dejando de lado la crisálida animal que aún la envuelve, se transformará en la

humanidad del porvenir hermoso, feliz y relativamente perfecta”.
(N. Nihil, 1914 en Barranco 1986)

La propuesta educativa de los anarquistas se manifiesta con total claridad en las resoluciones del 3º Congreso de la FOA que se realiza en 1903.

“ El 3º Congreso de la FOA considera de urgente necesidad la fundación de escuelas libres, donde excluyendo toda educación sectaria se exponga al niño al mayor número de conocimientos, evitado así la deformación cerebral y preparando criterios amplios, capaces de comentar y comparar más tarde todo género de doctrinas. El lema de estas escuelas será libertad por la educación, y la instrucción estética y el aprendizaje manual deberá unirse a la enseñanza científica, teniendo siempre como punto de mira el desenvolvimiento integral de todas las facultades. En cuanto a las academias de enseñanza para adultos funcionarán de noche en el propio local de la escuela”⁴.

Como se puede observar, desde la perspectiva anarquista no hay posibilidad alguna de que la educación pública oficial juegue un papel positivo para los trabajadores y, por lo tanto, a partir de estas concepciones tampoco hay lugar para la elaboración de demandas que tengan el propósito de expandir o mejorar el sistema de Educación Pública. Aún cuando en diversos congresos de la FOA se tratan problemas que afectan particularmente a los trabajadores o sus hijos que concurren a escuelas oficiales, las soluciones que se proponen son siempre alternativas a la educación pública.⁵

Como consecuencia de estas posiciones surge a principios de siglo un importante número de Escuelas y Bibliotecas Populares organizadas por los propios sindicatos y destinadas tanto a los trabajadores como a sus hijos. Estas experiencias carecen por lo general de una continuidad efectiva. Las dificultades que presenta su mantenimiento, distintos problemas organizativos, los continuos debates acerca de sus contenidos, estructura y funciones y, fundamentalmente, la represión desatada por el régimen hacia el movimiento obrero en distintos momentos en las primeras décadas del siglo, impiden que

los distintos proyectos iniciados se puedan estabilizar en el tiempo. Sin embargo, y a pesar de la discontinuidad que caracteriza a estas experiencias, no cabe duda de que ellas jugaron un importante papel con respecto a las demandas educativas de los trabajadores y significaron muchas veces el inicio de distintos tipos de iniciativas que más adelante retomó el Movimiento Obrero en otros períodos históricos.

Es, por ejemplo, a partir de estas Escuelas Libres que surge el que señala D. Barranco (1986) como primer modelo de "Escuela Moderna" profesionalizante en la Argentina. Se crea en octubre de 1923 con el objeto de desarrollar el aprendizaje referido a motores a explosión, dependiendo de la Federación de Obreros y Empleados del Ferrocarril Central Argentino.

Entre los socialistas, en cambio, coexistieron perspectivas diferentes acerca de la relación entre los sindicatos y la educación⁶. La primera de ellas, más cercana a las propuestas anarquistas, instaba a desarrollar desde los sindicatos propuestas educativas propias que cuestionaran el monopolio de la educación por parte del Estado. Sin embargo, siguiendo el trabajo de D. Barranco ya citado, un análisis más detallado de las experiencias desarrolladas por los socialistas que sustentaban estas posiciones, permite ubicar estas iniciativas más en la categoría de "complementarias" que en la de "alternativas" como ocurría en el caso de las experiencias llevadas adelante por los anarquistas. El que en reiteradas ocasiones los socialistas hayan solicitado apoyo financiero y reconocimiento oficial a las tareas educativas desplegadas por los sindicatos refuerza esta idea de complementariedad.

La segunda perspectiva de los socialistas acerca de la relación entre los sindicatos y la educación consistió en defender, mejorar y difundir la escuela pública. La aceptación de la vía electoral como forma de lucha por el acceso al poder y la participación cada vez más intensa en la vida parlamentaria llevó a los socialistas a coincidir por lo menos en uno de los objetivos centrales de la educación oficial de principios de siglo: "la conformación de la ciudadanía". Es decir, la posibilidad de que a través de la alfabetización muchos trabajadores puedan ejercer efectivamente sus derechos políticos. Por otra parte, no pocos socialistas sostenían que el nivel de conciencia política de los ciudadanos estaba estrechamente vinculado a la posibilidad de acceder a los conocimientos que podía brindar el sistema educativo.

La convivencia de estas 2 perspectivas durante los primeros años del siglo en el seno del Movimiento Sindical Socialista se manifiesta, por ejemplo, en las conclusiones de los primeros congresos de la socialista Unión General de los Trabajadores (UGT). Allí coexisten resoluciones que propugnan la creación de Escuelas Libres con otras que, como las elaboradas en el 1º Congreso de la UGT, parecen contener las primeras demandas obreras frente a las políticas educativas oficiales.

"Considerando que están arregladas la cuestiones internacionales que a juicio de la burguesía argentina hacían necesaria la consagración de sumas ingentes a los presupuestos de guerra y marina; que siendo una verdad establecida por la estadística que hay un 59% de analfabetos en la población general de la República, es de desear que en 1904 se reduzcan en el presupuesto nacional las sumas destinadas a los gastos militares y se aumenten en la misma proporción las sumas destinadas a la educación común"⁷

Cabe destacar que a partir del 4º Congreso, la UGT (1906) comienza a ser hegemónica por sectores que adscriben a las corrientes sindicalistas revolucionarias que, en materia educativa, coinciden en líneas generales con los planteos anarquistas. Por lo tanto, a partir de entonces esta central obrera se vuelve a manifestar únicamente por la "creación de escuelas dentro de los sindicatos donde se de enseñanza libre, sin prejuicios patrióticos o religiosos".⁸

Sin embargo, en 1910, el Partido Socialista deja de lado la idea de una escuela al margen de la educación oficial. Este hecho, y las dificultades que existen para estabilizar las experiencias de educación alternativa, llevan a la revitalización de la posición de que el Estado es el principal responsable de la satisfacción de las necesidades educativas de los trabajadores. La relación con el Estado con referencia a esta problemática se encamina entonces hacia la formulación de demandas frente a las políticas educacionales que, en algunos casos particulares como el de la Reforma Universitaria del 17, lleva a distintos sectores del movimiento obrero a acercarse por primera vez a las organizaciones estudiantiles.

El surgimiento posterior de otras fuerzas políticas con peso en la vida sindical que, como en el caso de los comunistas, también optan por la acción parlamentaria, coadyuva a que cada vez más la única actividad educativa que los sindicatos aspiran a mantener en forma autónoma del Estado, pase a ser la formación político-ideológica de sus integrantes e, principalmente, la capacitación profesional.

Un ejemplo de las características que adopta la acción sindical en la época peronista en el plano del desarrollo de las actividades educativas propias, es la resolución aprobada por unanimidad en el Primer Congreso Ordinario de la Confederación General del Trabajo (CGT), realizado en julio de 1939. En el mismo se resuelve:

“ Encomendar al Comité Central Confederacional procure la creación de una Universidad Obrera destinada a una mayor capacitación técnica y cultural de la clase trabajadora organizada”.⁹

4. La acción educativa de los sindicatos en el periodo peronista: la integración a la gestión estatal

El golpe de Estado de 1943 significó el inicio de un marcado proceso de cambio en las relaciones entre el Estado y las organizaciones de trabajadores que profundizó a partir del acceso del Gral. Perón a la presidencia, luego de su triunfo en las elecciones de 1946. Este proceso tuvo como necesaria consecuencia transformaciones sustanciales en las formas de articulación entre las demandas educativas de los trabajadores planteadas por los sindicatos y la acción gubernamental.

4.1. La participación en organismos públicos

En 1944 las organizaciones obreras acceden por primera vez a la participación directa en organismos de gestión educativa oficial, cuyos objetivos fundamentales fueron la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de experiencias educativas dirigidas particularmente a la formación de trabajadores. Tal es el caso de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional creada el 3 de junio de 1944 a través del decreto 14.338. Este mismo decreto or-

ganiza el aprendizaje industrial y reglamenta el trabajo de los menores, creando en el marco de la Secretaría de Trabajo, la Dirección de Aprendizaje y trabajo de menores.¹⁰

Es interesante destacar cinco aspectos de esta legislación, ya que ellos permiten apreciar su significado en la ampliación de las posibilidades de participación de los trabajadores en la actividad educativa:

a) En primer lugar la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional incluía en su conformación, junto al Secretario de Trabajo y Previsión (Presidente) y al Director General de Industrias, (Vicepresidente), cuatro vocales. Uno de ellos debía ser *“un representante de organismos obreros”* (Art. 23)

b) En segundo lugar, al ser creada esta comisión se le otorga como función principal la de asesorar a través de estudios y propuestas a la Secretaría de Trabajo y Previsión en un conjunto de temas relacionados con el trabajo y la capacitación de los menores. Un año más tarde, a través del decreto N° 6648, la comisión adquiere carácter autárquico y sus funciones son notoriamente ampliadas, tomando un perfil más ejecutivo (art. 22). Al mismo tiempo la CNAOP pasa a administrar directamente el *“fondo para el aprendizaje”* que, entre otros aportes, recibe un impuesto del 10 por 1.000 que se aplica al total de sueldos pagados al personal ocupado en establecimientos industriales (Art. 43).

c) En tercer lugar, cabe destacar que la CNAOP no sólo supervisa y controla los cursos que se desarrollan en las fábricas y el cumplimiento de las condiciones de trabajo fijadas para los menores, sino que puede promover sus propias alternativas educativas. Surgen entonces, entre otras modalidades, las escuelas fábrica *“en las que bajo un régimen mixto de enseñanza y producción se preparan aprendices para las industrias que se considere necesario”* y colonias escuela *“para resolver el problema de los menores inadaptados, deficientes, huérfanos o abandonados, bajo un régimen mixto de enseñanza y producción y con una organización que permita la atención integral médica, pedagógica, moral y profesional del menor”* (Art. 17).

d) En cuarto lugar, a través de distintos mecanismos estos cursos de formación profesional se articulan con el sistema de educación formal, posibilitando a los trabajadores que así lo deseen continuar estudiando en niveles superiores. Entre otros, cabe destacar la creación del segundo ciclo de aprendizaje (Ley 13220) para los egresados de las escue-

las fundadas a partir de la presente reglamentación. Este ciclo constaba de cursos de perfeccionamiento técnico de 4 años que habilitaba para el ingreso posterior a la Universidad Obrera Nacional. Por otra parte, cabe aclarar que la formación que se brinda en todos estos cursos no se limita a los aspectos técnicos vinculados en forma directa con la calificación de la mano de obra. Por ejemplo, para los cursos complementarios (para menores de 16 a 18 años que trabajaban 8 hs.) se establece un programa de estudio que incluye, junto con la formación en el oficio, materias tales como Cultura General, Nociones de Idioma Nacional, Historia y Geografía Argentina, Nociones de Legislación Obrera y Reglamentos de Trabajo y Cultura Moral y Cívica.

e) Por último, es importante señalar que esta experiencia no se limitó sólo a niños y jóvenes; según el art. 15 la CNAOP debía "organizar igualmente cursos similares para obreros adultos que desean perfeccionar su cultura general o conocimientos técnicos o artesanales".

Cabe destacar, que tomando en cuenta las diversas modalidades educativas a las que dieron lugar estos decretos, (Escuelas medio turno, Escuelas fábrica, Escuelas de Aprendizaje, Escuelas de Capacitación Obrera, Cursos complementarios, Cursos acelerados y Escuelas de Capacitación Profesional para mujeres) en el año 1948 ya funcionaba, distribuidas en 16 provincias, 122 establecimientos del Ciclo Básico y 13 Escuelas del Segundo Ciclo de Aprendizaje.¹¹

La segunda experiencia de participación de los sindicatos en los organismos educativos oficiales se produjo a partir de decreto 8014 de 1952. Según este decreto se reglamenta la organización y el funcionamiento de la Universidad Obrera Nacional, creada en el marco de CNAOP por la Ley 13.229 en el año 1948. Esta participación fue concebida a través de 2 modalidades diferentes. La primera, que la podríamos calificar como indirecta, era efectuada a partir del nombramiento del Rector de la Universidad y los Decanos de las Facultades. La consideramos indirecta pues, si bien estas autoridades no debían ser necesariamente representantes de las organizaciones de trabajadores, era requerido para el nombramiento "ser argentino, obrero y egresado de la Escuela Sindical dependiente de la Confederación General del Trabajo (Art. 3 y 16).

La participación institucional de las organizaciones sindicales fue canalizada a través de la conformación de un Consejo asesor

de coordinación Industrial que, según fija la reglamentación, debía estar integrado "por representantes de la industria y los obreros, los que serán designados por la CNAOP a propuesta de las organizaciones patronales y obreras, dos por cada especialidad correspondiente a los cursos que se dicten" (Art. 13). La atribución de cada uno de estos consejos asesores, que se debían reunir mensualmente con la presencia del Rector y el Decano correspondiente, fueron, de acuerdo al art. 15 del reglamento de la UON:

- 1) **Asesorar al Rector en todo lo atinente a la enseñanza técnica y obrera y al fomento de la industria nacional.**
- 2) **Aconsejar y proponer la creación de nuevas especialidades.**

La intervención militar de 1955 desarticuló completamente estas experiencias participativas e inauguró una nueva etapa en la relación Estado y Sindicatos en materia educativa, cuyas características más importantes se describirán en el próximo punto.

4.2. La capacitación Sindical

Uno de los elementos más significativos de la acción educativa de los sindicatos durante la década 1945/55 es que, *mientras a nivel de la educación formal y la formación profesional su política consistió fundamentalmente en articular las demandas de los trabajadores con una activa participación en el seno de los organismos oficiales, en lo que respecta a la capacitación político-sindical de los dirigentes y militantes de sus organizaciones, se estructuraron principalmente proyectos y alternativas propias, autónomas del Estado.*

Retomando las experiencias puestas en práctica por las organizaciones de trabajadores en el período anterior, la CGT en esta nueva etapa adopta una política activa en lo que se refiere a la formación de cuadros que multiplica las acciones de capacitación sindical ya existentes, a la vez que las proveen de una estructura orgánica más consistente.

Es así que el Congreso Nacional Extraordinario de la CGT realizado en octubre de 1947 resuelve, entre otros, los siguientes ítems vinculados con la formación sindical:

- **"Formación de escuelas de capacitación sindical:**
- 1) **Será función de los sindicatos im-**

partir la enseñanza de capacitación sindical.

2) La CGT designará una comisión o Consejo educacional que, presido por un miembro designado en su seno asuma la responsabilidad de la organización y conducción de la Escuelas de Capacitación Sindical.

3) Estas escuelas tendrán carácter nacional y se extenderán por todo el territorio de la Nación.

– Bibliotecas del Trabajo:

– La CGT, por intermedio de su organismo respectivo, dispondrá la creación de una Biblioteca del Trabajo en su sede social. Ella reunirá todo lo escrito sobre el trabajo: libros, publicaciones, diarios, revistas, comunicados.....

La biblioteca se organizará en forma que pueda habilitarse en horario cómodo y adaptada al ritmo de vida del trabajador. La biblioteca central propenderá a la creación de bibliotecas en todos los gremios.”¹²

A partir de estas resoluciones y de la creación de la primera Escuela Sindical de este programa en marzo de 1948 en el edificio de la CGT de la Capital, se aprobó un plan de estudios que comprendía 2 tipos de cursos. Uno de ellos estaba dirigido a los trabajadores que habían culminado el nivel primario y el otro, para quienes no cumplían con ese requisito. Este plan de estudios incluyó una gran diversidad de materias. Y es precisamente esta diversidad la que pone de manifiesto la riqueza de la concepción de capacitación sindical subyacente. Junto con materias propias de quehacer de las organizaciones sindicales (Legislación del trabajo, Organización Sindical, Historia del sindicalismo, Medicina del Trabajo, etc.) coexistieron otras disciplinas relacionadas con la realidad socio-política argentina (Historia Argentina, Problemas Argentinos, Política Económica Argentina, etc.) y con las carencias propias de la educación formal de los trabajadores (Lenguaje, ortografía y redacción, por ejemplo).

Por otra parte, y según detalla H. Bello ni (1973), muchos de los egresados de estas escuelas accedieron al Curso de Elevación Cultural Superior que se dictaba en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.B.A.. lo cual les posibilitaba ser luego se-

leccionados para prestar servicios como Agregados Obreros en el Exterior, formando parte del Servicio Exterior Argentino.

El Golpe de Estado de 1955 que, entre otras medidas intervino inmediatamente la CGT, puso fin a estas experiencias educativas. Para entonces la CGT ya contaba con 140 escuelas sindicales distribuidas por todo el país, 70 de las cuales dependían directamente de su Subsecretaría de Cultura.

5. La acción educativa de los sindicatos a partir de 1955

El período que si inició a partir de la Revolución Libertadora estuvo signado por la inestabilidad institucional del país. Esto se tradujo en relaciones también inestables entre el Estado y los sindicatos. Casi las dos terceras partes de esta etapa política argentina transcurrieron bajo la tutela de Gobiernos de Facto, algunos de los cuales reprimieron y cercenaron la actividad sindical. Los gobiernos democráticos de este período tuvieron una muy corta experiencia al frente del Estado y adoptaron políticas muy diferentes con respecto al sindicalismo de acuerdo, entre otros factores, al origen partidario del elenco gobernante y a la coyuntura particular que les tocó atravesar. Por otra parte, esta brevedad en el ejercicio de la conducción del Estado y las conflictivas situaciones político-institucionales del país les significó muchas veces sólo poder iniciar los proyectos elaborados para satisfacer las diferentes áreas de la problemática social, sin poder concretar en la mayoría de los casos las metas propuestas.

Las organizaciones obreras, por su parte, vieron repercutir esta inestabilidad política en continuas divisiones y enfrentamientos internos. La represión sufrida en diferentes períodos (particularmente 1976/83) les significó priorizar muchas veces sólo preocupaciones derivadas de la necesidad de sostener la propia sobrevivencia de sus organizaciones. Al mismo tiempo, las tendencias redistributivas en favor de los sectores privilegiados que en materia de ingresos predominaron en la conducción del Estado fundamentalmente a partir de 1976, obligaron a que su acción se centre principalmente en la reivindicación salarial.

En este marco, la acción desarrollada por los sindicatos con referencia a la problemática educativa fue sustancialmente diferente a la puesta en práctica en el período anterior. A pesar de que la preocupación sindical por la educación parece ser una carac-

terística permanente en este período, su intensidad varió de acuerdo a las diferentes coyunturas sócio-políticas que vivieron.

La capacidad de las organizaciones de trabajadores para articular las demandas obreras por educación, ya sea a través de la presión sobre el Estado o desarrollando autogestionariamente sus iniciativas, dependieron fundamentalmente del tipo de relación que se estableció con el Estado en cada momento. Es así que su participación del Gobierno en el período de 73/70, potenció su labor educativa, mientras que en los períodos en que el movimiento sindical fué proscripto, su accionar disminuyó considerablemente. Veamos a continuación los rasgos más sobresalientes de su actividad educativa en las distintas áreas durante este período.

5.1. La participación en los organismos públicos: posibilidades y demandas

En lo que se refiere a la participación orgánica en estructuras educativas gubernamentales que tienen a su cargo actividades de capacitación técnico-profesional, a partir de la desaparición de la CNAOP y su fusión con la Dirección General de Enseñanza Técnica en el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) ocurrida en 1959, la misma se vió notoriamente restringida. Si bien el texto de la Ley 15240, por la cual se crea al CONET, incluye entre los integrantes del Consejo un vocal representando a la "Central Obrera reconocida", cabe destacar que esta incorporación sólo se produjo efectivamente en breves lapsos durante todo este período. Una de las principales consecuencias de la menor participación sindical en la conducción de las experiencias educativas oficiales fué, seguramente, la sensible restricción en el tipo de alternativas que se les brindó a los trabajadores para su capacitación.

El mismo CONET, y otros organismos estatales como la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), a partir de 1970, y la Comisión Nacional de Alfabetización (a partir de 1984) han desarrollado actividades educativas que tienen como destinatarios a las organizaciones de trabajadores. Sin embargo es importante destacar que en ninguna de las experiencias llevadas adelante por estos organismos los sindicatos coparticipan orgánicamente y en forma continua en la planificación, ejecución y planificación de las actividades. Su intervención se limita a ser demandantes y beneficiarios de los servicios educativos, debiendo aportar, en muchos

casos, recursos para solventar los requerimientos materiales que demandan las acciones.

Es evidente que el hecho de que las reglamentaciones oficiales no contemplen la participación activa de las organizaciones gremiales en la gestión de las actividades educativas resta incentivos a los sindicatos para dedicar más atención a estas iniciativas que, a pesar de desarrollarse mayoritariamente en las propias sedes sindicales, son muchas veces consideradas como "extrañas" por los propios dirigentes gremiales.

Por otra parte la demanda de la CGT de participar activamente en la elaboración de las políticas públicas de formación de trabajadores ha sido planteada en reiteradas ocasiones. En la reunión sobre el proyecto 085 de la OIT, organizada por CINTERFOR en Buenos Aires en el año 1973, la CGT presentó un documento en donde expuso su posición al respecto. El mismo propone:

" Para la CGT, la formación profesional continúa constituye un derecho de los trabajadores y una obligación nacional; forma parte de la educación permanente y tiene por objeto permitir la capacitación de los adolescentes y adultos, lograr la adaptación de los trabajadores a los cambios de técnicas y de las condiciones de trabajo, fomentar su promoción social y contribuir a su desarrollo cultural, económico y social... La formulación de políticas, su organización, planeamiento y fijación de prioridades y programas debe llevarse a cabo con la plena participación de los representantes del Estado, las empresas y los trabajadores y debe estar en concordancia con las metas económicas y sociales. Cada etapa del proceso debe ser encarada a nivel tripartito, ya que la orientación política de la formación profesional no puede quedar librada exclusivamente al Estado, sino que deberá provenir de la acción concurrente de cada uno de los sectores"¹³.

En esta misma reunión la CGT propone la creación del Consejo Nacional de formación profesional y Conversión de la Mano de Obra que, dependiendo de la Presidencia de la Nación e integrado con idénticas facultades, poder de decisión y número de representantes por el Estado, los empleadores y

los trabajadores, fije e implemente las políticas públicas en el área.¹⁴

A pesar del planteo citado y de que esta posición ha sido sustentada permanente en todo el período, es importante destacar que no se observan acciones concretas de la CGT en función de encontrar nuevas alternativas y mecanismos para que este proyecto pueda ser puesto en práctica. La propia experiencia del período peronista del '73/76 no significó un firme paso adelante en la articulación de la participación de los sindicatos en organismos de las características del propuesto por la CGT.

5.2. Las demandas frente a las políticas educativas públicas

Con respecto a la preocupación de los sindicatos por las políticas educativas públicas llevadas adelante desde el Estado para el conjunto de la población, la misma se hace presente en el 1º Congreso Normalizador de la CGT realizado en 1963. El punto 6º de las resoluciones de dicho Congreso plantea:

“(O) Jerarquización de la enseñanza pública a cuyo efecto debe procurarse de inmediato:

- a) Racionalización de los planes de estudio.**
- b) Construcción de escuelas primarias**
- c) Aplicación del Estatuto Docente**
- d) Subvención a los útiles y los textos escolares”¹⁵**

Las reivindicaciones educativas de la población son retomadas en diferentes oportunidades y un conjunto de declaraciones de los distintos sindicatos y la propia CGT a lo largo de estos años. En uno de los principales documentos elaborados luego de restitución del orden constitucional, el programa de los 20 puntos para la discusión multisectorial (1980), incluye en su último punto el siguiente párrafo dedicado a la educación y la cultura:

- 20) “Promover la urgente reforma educativa en todos los niveles a fin de alcanzar la formación de una conciencia nacional independiente, con amplio respeto por las modalidades regionales y las expresiones culturales de las provincias, acentuando la**

integración federalista de nuestro país y reformular el plan de alfabetización sobre pautas culturales y sociales propias de nuestro pueblo. Reclamar el urgente aumento del presupuesto educativo para remediar la deserción escolar, el aumento del analfabetismo, la falta de escuelas, el funcionamiento inapropiado a las necesidades reales de los comedores escolares y la casi total ausencia de escuelas – hogares. Revalorizar la tarea de los trabajadores de la educación, en lo referente a la legislación, los salarios y el sistema previsional.”¹⁶

Sin embargo, y a pesar de la citada inclusión de las demandas por una mejor educación pública en distintas declaraciones sindicales, el período analizado muestra un bajo nivel de integración de estas reivindicaciones con el conjunto de problemas centrales planteados por las organizaciones de trabajadores en sus luchas cotidianas. Probablemente el grado más alto de confluencia entre la problemática educativa y los planteos económico-sociales más sentidos por los trabajadores se haya verificado durante la huelga docente por tiempo indeterminado realizada en los primeros meses de 1988. En el transcurso de este reciente episodio ocurrieron dos hechos sumamente auspiciosos para la articulación futura de las demandas educativas a la lucha por el conjunto de las necesidades populares. El primero de ellos fue la movilización activa de la gran mayoría del Movimiento Obrero Organizado en solidaridad con los reclamos docentes. El segundo, fue la inclusión por parte de los planteos docentes de un importante número de cuestiones más generales en torno al mejoramiento de la situación educativa de la población, junto con sus demandas salariales. Estos hechos, y la reciente incorporación de la Confederación de Trabajadores de la Educación a la CGT pueden significar un serio aporte a la elaboración de un proyecto educativo global para ser presentado por el Movimiento Obrero a las autoridades y al conjunto de la comunidad para su debate. Es probablemente la falta de un proyecto de estas características, uno de los principales obstáculos que impidió que la Central de Trabajadores potenciara su labor en torno de la defensa de

los derechos educativos de sus representados y el resto de los sectores populares.

5.3. La capacitación político-sindical

Por último, en lo que se refiere a la capacitación político-sindical de los activistas gremiales, la preocupación también es retomada a partir del Congreso Normalizador de la CGT de 1963. Entre las resoluciones del mismo se expresa la necesidad de:

“ ... crear escuelas de perfeccionamiento sindical y profesional, sostener bibliotecas y publicar diarios o periódicos como órganos de la CGT”¹⁷.

A partir de entonces, con la sola excepción de los períodos en que se ejerció mayor represión sobre el movimiento obrero, este tipo de actividad se ha desarrollado en forma prácticamente ininterrumpida hasta nuestros días. A diferencia de las modalidades utilizadas anteriormente en la etapa '45/'55, ahora el mayor desarrollo de las tareas de formación político-sindical estuvo organizada desde, y en los propios sindicatos. Los cursos de Conducción Sindical que fueron organizados originariamente en forma centralizada por la CGT en distintas modalidades (Auxiliar Social Sindical, Periodismo Sindical, Administración Sindical Superior etc.) se desarrollaron en forma continua hasta fines de 1975, pero desde su inicio y por diferentes razones, su capacidad se limitó a un escaso número de participantes.

Al mismo tiempo, y para atender sus necesidades de formación, numerosas entidades de primer y segundo grado crearon sobre fines de la década del '60 sus propias escuelas de capacitación sindical¹⁸, o simplemente organizaron cursos político-sindicales a partir de sus secretarías de prensa, cultura o capacitación. Esta tarea educativa, reducida a su mínima expresión en los primeros años posteriores al golpe del '76 fué lentamente retomada y se despliega con gran intensidad a partir de la vuelta al régimen constitucional y el proceso de normalización de la vida sindical ocurrido en los últimos años.

6. La acción educativa del movimiento sindical en la actualidad

Hasta aquí hemos realizado una breve síntesis de algunos de los antecedentes más

importantes de la actividad de los sindicatos en torno a la educación.

Como se ha visto, la intensidad y las características de esta acción se han ido transformando tanto con las condiciones socio-políticas del país como con el tipo de relación establecida entre los sindicatos y el Estado en cada momento histórico. Es por ello que no debe extrañar que la última recuperación de la democracia y la normalización de casi la totalidad de las organizaciones gremiales, haya significado también una reactivación de distintos tipos de experiencias educativas desarrolladas en otros momentos y el surgimiento de nuevas modalidades y alternativas. Algunas de estas actividades fueron analizadas en la segunda etapa de la investigación a la que se hizo referencia, a través del relevamiento de la labor educativa llevada adelante por una muestra compuesta por 50 entidades sindicales. Es imposible por razones de espacio reseñar en el presente artículo el conjunto de los datos recabados en el trabajo, sin embargo cabe destacar que ellos permiten confirmar lo recientemente enunciado: existe actualmente una notoria reactivación de la actividad educacional del movimiento obrero.¹⁹

Basta señalar que el 90% de las entidades entrevistadas desarrollaban algún tipo de actividad en este sentido, beneficiando de esta manera a más de 50.000 trabajadores. Las acciones que mostraron una mayor envergadura han sido las vinculadas a la capacitación político-sindical (el 78% de las entidades organizaban este tipo de cursos convocando a 18.325 trabajadores) y a la formación técnico-profesional (el 56% de los sindicatos convocó a 18.631 afiliados). Junto con estas modalidades, un importante porcentaje de organizaciones (48%) desarrollaban educación formal (alfabetización, secundario y terciario) y cursos de extensión cultural (38%) en forma sistemática.

Sin embargo, y a pesar de la importancia de estas cifras, la investigación permitió analizar un conjunto de dificultades que imposibilitan que el movimiento sindical despliegue todo su potencial en torno a la acción educativa. Muchas de estas dificultades están vinculadas a la histórica subestimación del papel que pueden desempeñar las organizaciones gremiales en la educación por parte de quienes ejercen la función pública. Otras, en cambio, están más relacionadas con deficiencias del propio movimiento obrero con respecto al tema. La falta de claridad de muchos dirigentes sindicales acerca de cuál es el papel que deben desempeñar las organizaciones con respecto a la educación de los trabaja-

dores, que trae como consecuencia una escasa valoración o una valoración solo formal de la cuestión, es, sin lugar a dudas, uno de los problemas que atentan contra la expansión y profundización de la acción gremial.

Estas dificultades se expresan también en la falta de articulación de las acciones educativas, tanto entre los diferentes sindicatos, como en el seno de cada uno de ellos con el resto de la labor reivindicativa y gremial; en la poca relación que existe entre las acciones de formación y la realidad económico-política de cada sector de la economía; en la escasa presencia de esta temática en las Convenciones Colectivas de Trabajo; en la falta de un proyecto educativo global centralizado por la CGT; en la aún débil presencia del movimiento sindical en la articulación de las demandas educativas de los trabajadores y el conjunto de los sectores populares frente a las políticas públicas en el sector, etc. etc.

7. Temas para el debate

La intención fundamental del presente artículo se limitó a poner sintéticamente en evidencia que *existe una importante porción de los sectores populares, los trabajadores organizados, que en lo que va del siglo no han circunscripto su actividad a recibir pasivamente lo que el Estado les brindó en materia de educación. Han pretendido ser protagonistas del proceso educativo. Con diferentes intensidades se erigieron en actores que — apoyando, participando, organizando, demandando, cuestionando e resistiendo — incidieron activamente en el resultado de las políticas educativas.* Creemos que no se puede hablar de ellas en el caso argentino sin tener en cuenta el papel que, entre otros sectores, desempeñó el movimiento obrero, como *tampoco se puede escribir la historia de la educación obviando la lucha de los sectores populares por su democratización.*

Hasta aquí el objetivo de nuestro artículo, y desde aquí también el aporte que nuevos trabajos deben realizar para permitir una comprensión más profunda de un conjunto de cuestiones particulares de este proceso.

Es necesario analizar más detenidamente las orientaciones que han mostrado las demandas de los trabajadores frente al Estado y la naturaleza y características que presentan las actividades organizadas por los propios sindicatos. Cómo incidieron estos dos tipos diferentes de acciones tanto en el desarrollo de las políticas educativas públicas como en

la situación educativa de los trabajadores. A través de qué mecanismo se puede potenciar el accionar democratizador del movimiento obrero, etc.

Es preciso estudiar y debatir un conjunto de preocupaciones que diversos autores han colocado en discusión. Entre otros temas, cuáles son y cómo se expresan las demandas de los trabajadores en el seno del sistema educativo ya que como plantea M. Arroyo (1987) “el derecho de los trabajadores a la educación no termina en la escuela”.Cuál es, por ejemplo, el concepto de trabajo que subyace en los cursos técnico-profesionales que organizan los sindicatos, cómo pueden hacer para no reproducir en su propio accionar la concepción hegemónica del trabajo (Frigotto 1983). Cómo articular la formación profesional con la capacitación político-sindical para promover una comprensión integrada de una realidad que pretende ser mostrada a los ojos de los sectores populares como profundamente segmentada (Entel 1986). Qué posibilidades tienen estas iniciativas de desarrollar modelos pedagógicos propios y qué características asumen las actividades de capacitación como prácticas de mediación entre dirigentes y trabajadores de base (Manfredi 1986), etc. etc.

No podemos dejar de tener en cuenta que, como señala Alceu Ferrari, “no se puede llegar a la propuesta que mejor se ajuste a los intereses de la clase trabajadora sin la participación de ella” (Ferrari 1984), sin embargo a partir de los elementos expuestos nos animamos a afirmar que los educadores y los investigadores de la educación comprometidos con su verdadera democratización tenemos una deuda con esta problemática y podemos (y debemos) brindar un importante aporte a la discusión propuesta, aporte que no puede esperar.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ARROYO M. O Direito do trabalhador a Educação em Trabalho e Conhecimento. Cortez Editora, São Paulo, 1987.
- BARRANCOS D. Destruir es construir. Anarquismo, educación y problematización de las costumbres en la Argentina de principios de siglo. (mimeo) Bs. As. 1986
- La FORA y la educación racionalista. (mimeo); Bs. As., 1986
- Las experiencias educativas en el frente político-gremial socialista. 189/1913, (mimeo); Bs. As. 1986
- BELLONI H. Educación Sindical Argentina, Ed. Araucario; Bs. As. 1973
- BILSKY E. La FORA y el Movimiento Obrero, CEEAL, Bs. As. 1985

- BAUDELLOT CH. y ESTABLET R. La escuela Capitalista. Siglo XXI México, 1975
- BOURDIEU P. y PASSERON J.C. La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, Barcelona, 1977
- BOWLES S. y GINTIS H. La instrucción escolar en la América Capitalista. Siglo XXI México, 1981.
- BRASLAVSKI C. Un desafío fundamental de la educación latino-americana durante los próximos 25 años. Bs. As. 1987
- BRASLAVSKY C. y FILMUS D. Respuestas a la crisis Educativa. Prólogo. Cántaro-CLACSO-FLACSO; Bs. As. 1988
- CASSARETTO M. Historia del Movimiento Obrero Argentino. Ed. Visolo, Bs. As.; 1946
- CINTERFOR – INET Participación de las Organizaciones de Trabajadores en la Formación Profesional, Proyecto 118, Informes N° 78, Montevideo; 1977
- CONFEDERACION GENERAL DEL TRABAJO, "Instrumentación de la Política Nacional de Formación Profesional, en CINTERFOR, Proyecto 057, Montevideo, 1973
- CONFEDERACION GENERAL DEL TRABAJO. Posición de la CGT ante el proyecto 085 sobre formación profesional y empleo, (mimeo) Bs. As. 1973
- CONFEDERACION GENERAL DEL TRABAJO, Convocatoria a la Unidad Nacional. Proyecto Nacional. Programa de los 26 Puntos. Bs. As. 1984
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA. "La formación profesional en el sistema Educativo Argentino". en: CINTERFOR, Proyecto 057, Montevideo; 1973 DURKHEIM E. Educación y Sociología. Shapire Editor. Bs. As. 1974
- FERRARI A. Preparação para o trabalho: Considerações de um sociólogo en: Educação y Realidade vol. 9 N° 1 Porto Alegre, 1984
- FILMUS D. Comentário crítico a Educação na América Latina. Os modelos Teóricos e a realidade social en Crítica y Utopía 2 14-15 Bs. As. 1987
- FRIGOTTO G. Fazendo pelas mãos a cabeça do Trabalhador. DIPLAN – SENAC. Rio de Janeiro, 1983
- . A Productividade da Escola Improdutiva. Cortez Editora. São Paulo, 1984
- GUIRALDELLI P. Educação e Movimento Operário, Cortez editora; São Paulo 1987
- GODIO J. Partidos, Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina Puntosur Ed. Bs. As. 1987
- . La educación obrera en Argentina: situación actual y perspectivas, (mimeo) CISEA; Bs. As. 1986
- GRACIARENA J. La democracia en la Sociedad y en la Política. Apuntes sobre un caso concreto en Pizzorno A. y otros Los límites de la Democracia. FLACSO Bs. As. 1987 Vol. II.
- MALTA CAMPOS M: Escola e Participação Popular em Educação na América Latina. Cortez Editora, São Paulo, 1986.
- MAROTTA S. El movimiento Sindical Argentino. su génesis y desarrollo, Ed. Lacio; Bs. As. 1970
- MEDINA ECHAVARRIA J. Desenvolvimento, trabalho y educação. Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1973
- MANFREDI S. Educação sindical entre o conformismo e a crítica. Ediciones Loyola. São Paulo, 1986
- NUNEZ I. Educación popular y movimiento obrero: Un estudio histórico, PIIE Santiago de Chile; 1982
- ODDONE, J. Gremialismo proletário argentino, Ed. libara; Bs. AS. 1975
- PEREIRA CORREA N. Os libertários e a Educação no Rio Grande do Sul (1895-1926): Tesis de Maestrado. Porto Alegre, 1987
- RAMA G. Introducción a Educación y sociedad en América Latina. UNICEF. Santiago de Chile, 1980
- RIQUELME G. Participación de las Organizaciones Sociales en la educación y formación profesional de los trabajadores en: Formación Profesional en Latinoamérica, Nueva Sociedad; Caracas, 1987
- SENEN GONZALES S. Breve historia del sindicalismo Argentino, Bs. As. 1974
- El sindicalismo después de Perón, Galerina Bs. As. 1971
- TEDESCO J.C. Paradigmas de la Investigación socioeducativa, en Revista latino-americana de Estudios educativos Vol. XV, N° 2, 1985
- Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900) Ed. Pannechille Bs. As. 1970
- WEIMBERG G. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico na América Latina. In Desenvolvimento e Educação na América Latina. Cortez editora, São Paulo, 1986
- WIÑAR D. Poder Político y Educación. El Peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y orientación profesional, ITDT, CICE, Bs. As. 1970

NOTAS

- 1 Estamos haciendo referencia al Documento e informe de investigación N° 62 del Área Educación y Sociedad de FLACSO. El referido documento fué elaborado por Daniel Filmus y contó con la colaboración de Pablo Gentili e Inés Quilicci.
- 2 Algunas excepciones a esta afirmación son los importantes trabajos de Dora Barranco sobre educación y movimiento obrero de principios de siglo; los trabajos de H. Belloni y J. Godio sobre formación político sindical y los de G. Riquelme acerca de la participación sindical en la formación profesional. (ver bibliografía)
- 3 Resoluciones del Congreso Constitutivo de la FOA, realizado en 1984 (Casaretto 1946)
- 4 Resoluciones del 3° Congreso de la FOA. (Bilsky 1985)
- 5 Así, por ejemplo, el 4° Congreso de la FOA trata la temática "Malos tratos en hospitales y colegios". Respecto a la situación de los colegios propone: "se procure la constitución de escuelas obreras sostenidas por sociedades de resistencia. Al mismo tiempo recomienda a todos los obreros que hagan público por todos los medios todo hecho relacionado con dicho abusos". Resoluciones del 4° Congreso de la FOA. 1904 (Bilsky 1985)

- 6 Este debate entre las diferentes concepciones que coexistieron dentro del socialismo parece haberse extendido a otros países de América Latina. El trabajo de Ghiraldelli (1987), por ejemplo, refleja discusiones similares entre los socialistas brasileños.
- 7 Resoluciones del 1º Congreso de la UGT desarrollado en 1903 (Oddone 1949).
- 8 Resoluciones del 4º Congreso de la UGT desarrollado en 1906 (Oddone 1949).
- 9 Resolución del 1º Congreso Ordinario de la CGT desarrollado en 1939 (Belloni 1973).
- 10 La creación de organismos de estas características acompañó el proceso de industrialización en diversos países de América Latina. Sin embargo sólo en el caso Argentino se incorporó a las organizaciones de trabajadores en su dirección. En Brasil, por ejemplo, tanto el SENAI, como luego el SENAC, se crearon para ser gerenciados fundamentalmente por los empresarios (Frigotto 1983).
- 11 Un análisis más detallado de algunas de estas modalidades educativas puede encontrarse a Wiffler D. (1970).
- 12 Resoluciones del Congreso Nacional Extraordinario de la CGT realizado en 1947. En Belloni H. 1973.
- 13 Resolución de la CGT ante el proyecto 035 de la OIT sobre formación profesional, empleo y educación, CINTERFOR, 1974.
- 14 En el mismo documento la CGT propone la organización de un servicio de empleo que complementa la idea anterior. Este servicio también tendría una composición tripartita en su dirección, CINTERFOR, 1974.
- 15 Resolución del 1º Congreso Normalizador de la CGT (1963) en Senen Gonzales (1971).
- 16 Declaración de los 26 puntos de la CGT (1986).
- 17 Resolución del 1er Congreso Normalizador de la CGT (1963).
- 18 Un listado de Escuelas de Capacitación Sindical que funcionaban en la década del 60 se puede encontrar en el texto citado de H. Belloni. Otro listado, pero más actualizado, se encuentra en el trabajo de Godio (1986).
- 19 Entre las 50 organizaciones estaban representados sindicatos de distintos sectores de la economía y tipos de organizaciones, diferentes cantidades de afiliados y cuyas direcciones responden a diversos agrupamientos político-sindicales.

Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisadores: Políticas Educacionais – Argentina, Brasil e Uruguai, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 29 e 30 de março de 1988.

Daniel Filmus é professor da Universidade de Buenos Aires

A função da universidade em questão

PEDRO RABELO COELHO

O CONTEXTO DA CRISE ATUAL DA SOCIEDADE E DA UNIVERSIDADE

A década de 60 marcou um momento alto nas discussões sobre reforma universitária. Havia uma nítida consciência de que era necessário mudar a estrutura do ensino superior, ou para torná-la mais ainda adequada aos interesses dos grupos dominantes, ou, numa perspectiva revolucionária, transformá-la em instrumento de luta de libertação popular. Embora o contexto da crise fosse bem mais amplo, destaca-se o movimento estudantil como pólo propulsor da transformação social em curso nesta década.

O golpe militar de 1964 significou uma contra-revolução, evidenciando no seu desfecho que o movimento revolucionário era ainda bastante frágil e que as estruturas de dominação das elites hegemônicas estavam bem mais fortes do que supunham os jovens sonhadores. O sonho foi massacrado. Demoraria quase duas décadas para um novo despertar, desta vez tendo como pólo propulsor o movimento operário.

A década de 80 marca o ressurgimento do debate sobre reforma universitária, impulsionado agora pelo movimento docente, embora marcado pelo caráter corporativo. O contexto geral das lutas sociais, porém, é bem mais forte, já que é necessário reunir forças para derrubar a ditadura militar. A abertura política então iniciada se dá na forma de conciliação entre as elites que canalizam as aspirações populares no sentido de uma

“democracia burguesa”, não real. A frustração está sendo terrível, caracterizando o momento atual como um estado de perplexidade e de impasse na condução do processo de democratização. Neste contexto se discute a função que a universidade pode e deve desempenhar.

O despertar da consciência crítica

A consciência crítica da universidade sobre a própria situação e a da sociedade como um todo, no Brasil, floresce no período que antecedeu ao golpe militar de 1964. Diversos estudiosos abordaram com profundidade a história deste período. Podem ser destacadas, por sua amplitude e alcance, as análises de Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Álvaro Vieira Pinto e Luís Antônio Cunha.

Darcy Ribeiro fala em “crise estrutural”, que só poderia ser superada por profunda transformação que rompesse a estrutura cristalizada e anacrônica, convertendo-se em instrumento de mudança intencional da sociedade. Afirma que há um processo cada vez mais conflitante entre os que defendem uma reforma para moldar a universidade mais ainda aos interesses das classes dominantes e os que lutam numa perspectiva revolucionária. Neste sentido, a transformação da universidade

está vinculada à própria transformação do contexto social. Enquanto isto não ocorrer, “a universidade se debaterá entre a perplexidade e a ambiguidade. Estará assombrada e frustrada pelas inovações impostas de cima (...). Se o processo de renovação avançar prevalecerão os critérios progressistas que, afinal, ganharão a universidade, impulsionando-a para as tarefas revolucionárias de construção da nova sociedade” (1978: 261).

Florestan Fernandes analisa os avanços e recuos da reforma universitária a partir de uma perspectiva sociológica, dizendo que as “minorias privilegiadas, prepotentes e egoístas” impediram uma autêntica revolução:

“A universidade está sufocada e a reforma universitária é contida e conturbada porque não conseguimos concluir a revolução republicana e organizar uma sociedade nacional democrática. Uma sociedade que tenha domínio de seus recursos materiais e humanos, possa aplicá-los de acordo com seus interesses fundamentais e faça do povo - e não dos estratos altos e médios das classes dominantes - o protagonista da sua soberania e o motor de sua história” (1975: 239-40).

Um dos grandes defensores do movimento estudantil foi Álvaro Vieira Pinto. Para ele, a universidade, “instrumento da classe dominante” destinado a assegurar o comando ideológico da classe dirigente, só não podia ser acusada de “ineficiente”:

“De todas as acusações que se possam assacar contra a universidade só uma não é verdadeira: a que a incrimina de ineficiente. Considerada a sua real estrutura, sua relação com o sistema de forças sociais a que serve, a universidade brasileira, é, ao contrário, maximamente eficiente, pois produz com perfeição os resultados que dela se devem esperar, dada a sua natureza. Não sendo destinada a funcionar como propulsora das transformações materiais da realidade brasileira, e portanto não estando a

serviço dos verdadeiros interesses do país, não é de admirar que se mostre retrógrada e reacionária, e ofereça aos alunos o tipo de ensino que rigorosamente não lhes convém. Nisto está a prova de sua perfeita eficiência” (1986: 27).

Para Luís Antônio Cunha, a universidade no período anterior a 64 esteve em uma situação crítica, dividida entre dois pólos, um impulsionado pelos estudantes que lutavam pela democratização e autonomia da universidade, e outro, pela burocracia universitária, que combinava “arcaísmo técnico” e “conformismo político”. Os docentes, embora em número reduzido, pois a maioria deles “estava mesmo interessada era na melhoria de sua situação empregatícia”, começavam também a adotar uma perspectiva crítica no ensino, desvendando a “alienação” da sociedade brasileira e da universidade. Aos poucos o movimento estudantil estrapolava o recinto da universidade e se integrava aos movimentos de cultura popular, denunciando a “exploração capitalista” e defendendo a construção de uma “sociedade socialista” (1983: 260).

À classe dominante não interessava de forma alguma esta mudança. Após o golpe de 1964, o novo regime tudo fez para impedir que a universidade se tornasse cada vez mais crítica. Embora elitista, a universidade vinha se transformando num centro de debate e de contestação política, e isto precisava ser contido a qualquer preço. O regime militar golpeou duramente a universidade, cassando ou aposentando professores progressistas, prendendo, torturando e assassinando líderes estudantis. Além disso, os governos militares ampliaram maciçamente o ensino privado de baixa qualidade, consolidando a elitização e ampliando o controle ideológico enquanto forneciam quadros intermediários às grandes empresas, consoante os objetivos do capitalismo internacional.

O movimento operário e a “abertura” do regime

A universidade ingressou nos anos 80 mergulhada em profunda crise interna,

desfigurada de suas funções primordiais, totalmente impotente para oferecer à sociedade alternativas para a superação da crise política e econômica em que mergulhou o país.

As classes trabalhadoras, superexploradas pelo capitalismo selvagem através do tão conhecido arrocho salarial, mobilizam-se para sair do fundo do poço. Foi principalmente o movimento operário que forçou o regime a elaborar a chamada abertura política. As greves surgiram com grande ímpeto, particularmente no setor metalúrgico de São Paulo, quando a ditadura estava ainda muito forte. Pressionadas pela base, as elites se articulam e “concedem” a passagem para um regime aparentemente democrático. Na verdade, o regime tudo fez para impedir o movimento das massas. Os casuísmos eleitorais, manobrando as regras para enganar a população, a cassação dos líderes da oposição, a utilização massificante dos meios de comunicação, a intervenção nos sindicatos, a legalização de novos partidos bem como dos partidos comunistas no intuito de dividir os eleitores, tudo foi tentado. Mas tudo isto e muito mais não conseguiu conter a pressão popular pelo fim da ditadura militar.

Eis que surge o maior movimento de massa na história do Brasil, a campanha pelas eleições diretas. Milhões de brasileiros foram às ruas, em centenas e centenas de cidades, numa demonstração ordeira e civilizada do desejo incontido de sair da ditadura. Foi então que as classes dominantes, impedindo a eleição direta, rejeitada no Congresso Nacional pelos deputados governistas, tramaram a “conciliação pelo alto”, a “transição” através do “colégio eleitoral”. Não mais podendo conter a insatisfação popular e a pressão por mudanças, muitos políticos profissionais debandaram-se para o principal partido de oposição (PMDB), enquanto o partido governista (PDS) se dividiu, surgindo o PFL que se aliou ao PMDB constituindo a “Aliança Democrática” para eleger, através do colégio eleitoral, Tancredo Neves e José Sarney.

Tancredo Neves encarnou o papel perfeito de conciliador, negociando com as elites, o empresariado, os militares,

os partidos, os sindicatos. A pressão popular pelas eleições diretas foi canalizada para apoiar Tancredo Neves. Também o movimento docente, que ressuruiu nas universidades a partir de 80, e que se fortalecera através de greves bem sucedidas, congregado pela ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), apoiou Tancredo. O verbo “tancredar” foi bastante usado neste período.

Tancredo Neves morreu. Sua morte acabou sendo providencial. “Morto Tancredo Neves, cobrar de quem a promessa?”, indaga Florestan Fernandes (1986: 108). José Sarney (ex-presidente do PDS e agora filiado ao PMDB) assume o governo, sem legitimidade, sem respaldo popular. O povo acreditou em Tancredo, não em Sarney. Diante de tão complicada e difícil situação, o governo buscou mais uma vez explorar o artifício da promessa, uma forma de ganhar tempo. Como a população passou a cobrar a promessa ao pé da letra, a saída encontrada foi deixar a solução nas mãos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Porém, pressionado escandalosamente pelos militares, o Congresso Nacional recusou à Nação uma autêntica ANC popular, soberana e independente (FERNANDES, 1986: 50).

Mas isto ainda não era suficiente. As classes dominantes não poderiam correr o risco de que uma ANC, mesmo congressual, fosse constituída por políticos comprometidos com as classes trabalhadoras. E então armou-se a mais fraudulenta eleição na história do país. Foi lançado o “plano cruzado” que, congelando preços e salários, mudando a moeda (antes “Cruzeiro” agora “Cruzado”) e reduzindo artificialmente a inflação, aumentando o nível de emprego (mediante facilidades ao setor produtivo), conseguiu ganhar a credibilidade da população. Sarney, que iniciara o governo sem respaldo da opinião pública, alcança altos índices de popularidade. Através do engodo, mantendo com artifícios os preços baixos (importando alimentos e gastando as reservas de caixa do Tesouro Nacional), utilizando um discurso progressista, o governo ganha as eleições em todo o país. Na verdade, a direita organizou-se

em várias frentes e os setores mais conservadores e reacionários financiaram abertamente a campanha de candidatos comprometidos com os interesses e valores das classes possuidoras. Estava, assim, assegurada uma maioria confiável para impedir que os setores progressistas e os partidos de esquerda viessem a estabelecer uma Constituição contrária aos interesses das classes dominantes.

A frustração da “Nova República”. A perplexidade e o novo desafio para a Universidade.

1987 foi, acima de tudo, o ano da desilusão. A inflação recrudeceu, atingindo os índices mais altos da história do país até então, enquanto os trabalhadores tiveram o maior arrocho salarial de todos os tempos. A “Nova República” é a mesma “Velha” República, na verdade nem é república. Temos a horrível sensação de que nada mudou, de que tudo continua como antes. “Vivemos no reino da hipocrisia, da violência e da impunidade”, como descreve Marco Antônio Barbosa:

“Campeão de mortalidade e substituição infantil, de concentração de renda, de falta de moradia, de analfabetismo, de dívidas, contraídas à custa do suor do povo, no Brasil, os dirigentes se dão ao luxo de dotar 10,2% do orçamento da União para reequipar as Forças Armadas. Enquanto isso, tergiversa-se com a educação, com a saúde; promete-se reforma agrária.... mas essa reforma essencial não vem; enuncia-se o equacionamento da situação econômica, com cruzados, pacotes e congelamentos... E o bolso do povo fica mais congelado”... (Folha de S. Paulo, 1º jan. 1988: A- 12).

Dermeval Saviani, na 10ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), assim analisa: a “Nova República” apresenta-se como um regime político ambíguo. A “transição democrática” para os dominantes significa o retorno ao leito da democracia restrita e a retomada da estratégia de

conciliação. Os dominados, porém, lutam por uma democracia plena. Esta oposição marca as lutas que se travam hoje no país, em torno da nova constituição (In ANPED, 1987:3).

Um dos fatores que torna a crise extremamente difícil de ser contornada é o caráter corporativista que vem tomando conta da sociedade civil. No caso brasileiro, diz Carlos Martins, “o corporativismo tem esse significado: ele é um modo de organização da sociedade civil que facilita e promove a adaptação dos governados ao patrimonialismo dos governantes” (FSP, 23 dez. 1987: A-3). Isto é, o sistema autocrático gera, como reação, os movimentos corporativos, que se organizam para defender interesses dos grupos. Assim fragmentada, a sociedade tem muita dificuldade para se articular num projeto revolucionário de interesse geral e alcance histórico.

Ultrapassar uma concepção política fundada em interesses particulares e de grupos (corporativismo) para construir uma sociedade brasileira mais justa, fundada numa ampla participação dos cidadãos, é o grande desafio. É preciso “sair do buraco por amor à vida”, pois “esse estrupício, apelidado Nova República, consumou o divórcio entre a esfera da política oficial e o resto da nação” (COMPARATO, FSP, 20 dez. 1987: A-3).

Contribuir para sair do impasse e aí encontrar também saída para a crise em que ela própria se encontra mergulhada, superando a perplexidade e não se isolando num corporativismo estéril, constitui tarefa essencial da Universidade hoje. Cristovan Buarque, reitor da UNB, afirma:

“... a universidade não pode suicidar-se (esperando novos paradigmas teóricos e que a sociedade civil solucione sua crise), para então renascer com um papel coerente com a nova realidade emergente dessas dificuldades; nem deve manter-se na inércia também suicida em que se encontra hoje a maioria de seus cursos e especialidades. Em lugar disso, deve encontrar seu papel dentro da crise, entender sua função como participante social na procura de novos caminhos para a sociedade, e, sobretudo, buscar es-

timulos no desafio que a crise oferece" (1985: 499).

Colocada a situação, lançado o desafio, resta agir em consequência. A seguir se discute a lógica, a teoria, os valores que fundamentam a construção da sociedade. Trata-se de uma questão crucial, para que a Universidade, ao invés de contribuir não acabe por dificultar ainda mais a construção de uma nova sociedade.

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO SUPERIOR EM QUESTÃO

Da forma como vem atuando e como está estruturada, a universidade pouco tem contribuído para a real emancipação da sociedade brasileira. Esta tese já está suficientemente demonstrada por diversos estudiosos da educação brasileira (alguns deles são referidos neste trabalho). O que se pretende aqui discutir são os pressupostos teóricos que explicam porque a tão propalada "função social" da universidade tem se constituído num grande equívoco.

É preciso demitologizar, desmascarar o discurso oficial que, por trás do "social" ("Tudo pelo social" é o slogan do Governo Sarney), esconde, camufla os interesses das elites burguesas de manter a estrutura de dominação capitalista. É preciso, como diz Miguel Arroyo, "explicitar e questionar a concepção do social, (...) desmontar certos esquemas de pensamento" como o que concebe a História como "progresso inexorável da barbárie à civilização, da miséria à felicidade de todos, da exploração à liberdade, processo que se consoma na sociedade industrial capitalista moderna" (1987: 68-9).

O modelo de desenvolvimento econômico e social vigente é o estabelecido pela burguesia. A universidade constitui um instrumento da mesma classe dominante para manter seus privilégios e expandir seus recursos de acumulação do capital. Logo, a universidade não está a serviço do tipo de transformação social que interessa à maioria da população, constituída pela classe trabalhadora. Seria possível mudar? Seria possível à universidade

converter-se em instrumento de apoio as lutas populares contra a atual estrutura de desvalorização do trabalho, de destruição dos recursos naturais e do ambiente, de desrespeito aos direitos humanos fundamentais?

Neste estudo se tem sempre em vista a totalidade do processo social, onde a percepção do fenômeno social total é indispensável para compreender o fenômeno parcial da atuação da universidade, historicamente situado. Parte-se da análise dos paradigmas conceituais que se confrontam na história contemporânea definindo modelos globais antagônicos de sociedade. Procura-se situar o papel da educação, em especial a universitária, nestas concepções de sociedade. Levantam-se as contradições que a realidade apresenta e discutem-se as possibilidades de superação histórica dessas contradições.

O confronto entre teorias sociológicas antagônicas.

No mundo atual duas concepções de sociedade se destacam, frequentemente confrontando-se entre si: a concepção funcionalista, dominante na teoria política americana e, em grande parte, na Europa, e que serviu como base teórica ao desenvolvimento do capitalismo industrial, e a concepção marxista, que tem fundamentado tentativas de construção de sociedades socialistas. As duas concepções têm sido muitas vezes designadas como "paradigma do consenso" e "paradigma do conflito".

O paradigma do consenso se originou do positivismo, que teve em COMTE seu grande sistematizador. O positivismo se caracteriza pela exaltação da ciência empírica, assumida como única forma de conhecimento. Consenso significa adaptação, integração, ordem, equilíbrio, valores considerados fundamentais para o progresso científico da sociedade moderna. O paradigma do consenso apóia-se também na concepção evolucionista de SPENCER; no pensamento sociológico de DURKHEIM, no conceito de racionalidade funcional de WEBER e, principalmente, no "funcionalismo sociológico" (teoria do sistema social) de PARSONS. Segundo o

modelo funcionalista de sociedade, esta se constitui num grande sistema social que abrange quatro subsistemas funcionalmente diferenciados: o subsistema econômico (que atende às necessidades de adaptação da sociedade); o subsistema político (encarregado de atingir os objetivos da sociedade); o subsistema social (cuja função é a integração dos elementos que compõem a sociedade) e o subsistema cultural, com sua superestrutura de valores, considerado fundamental para a manutenção estrutural da sociedade.

O paradigma do conflito tem sua origem no pensamento econômico-filosófico e político de MARX e ENGELS. A perspectiva de análise adotada por Marx é histórica, concebendo o comportamento humano como resultado das condições materiais. Neste sentido, as teorias do consenso (funcionalismo) e do conflito (marxismo) são antagônicas entre si:

“Enquanto a teoria funcionalista, especialmente na sua versão parsoniana, é dominada pelo tema hobbessiano da ordem, a marxista é dominada pelo tema da ruptura da ordem, da passagem de uma ordem à outra, concebida como passagem de uma forma de produção a outra através da explosão das contradições internas ao sistema, especialmente da contradição entre forças produtivas e relações de produção. Enquanto a primeira se preocupa essencialmente com o problema da conservação social, a segunda se preocupa essencialmente com a mudança social” (BOBBIO, 1987: 59).

A concepção marxista distingue, numa determinada sociedade histórica, a base econômica e a superestrutura. A totalidade das relações de produção constituem a estrutura da sociedade, a base real sobre a qual se estabelece a superestrutura jurídica e política. Segundo MARX, é o modo de produção da vida material que “condiciona o processo geral da vida social, política e espiritual” (Prefácio à Crítica da Economia Política, 1859).

Autores marxistas mais recentes (Gramsci, Althusser, Poulantzas, Habermas). atribuem à superestrutura um papel mais destacado no processo de reprodução. Neste sentido, o controle da consciência (controle ideológico) é tão ou mais importante do que o controle das forças de produção. Neste ponto, assume relevância enorme o papel da educação.

GRAMSCI percebe claramente que o tipo de conhecimento transmitido e o método utilizado (as relações professor-aluno) têm grande importância para a manutenção da hegemonia da classe burguesa. Por isto propõe a criação de uma contra-hegemonia da classe trabalhadora, para que, numa guerra de posições, travando uma luta ideológica, se possa estabelecer os valores para a construção da nova sociedade. Muitos autores têm buscado em Gramsci a base teórica para análise da educação e do papel a ser desempenhado pelos intelectuais na construção de uma nova sociedade. No Brasil, podem ser citados, entre outros, Saviani, Gadotti, Freitag, Cury, Frigotto.

ALTHUSSER aprofunda a análise do papel do Estado na reprodução da força de trabalho. A escola é utilizada como “aparelho ideológico” para fazer os indivíduos se sujeitarem à estrutura de classes (1987: 56-9). A chamada “teoria da reprodução” exerceu grande influência na crítica ao papel desempenhado pelas instituições escolares como reprodutoras da ideologia da classe dominante. Mais recentemente, contudo, outros autores, como Poulantzas e Habermas, têm destacado que a educação é muito mais do que a reprodução da ideologia dominante.

POULANTZAS considera o Estado como o resultado material de uma relação de forças entre classes e frações de classes, o que significa uma visão mais ampla do que as anteriores. As relações do Estado com as classes são analisadas em dois estágios do desenvolvimento do capitalismo: o competitivo e o monopolista. Poulantzas destaca neste último a crescente intervenção do Estado na economia para controlar as crises do sistema de produção. A ciência e a tecnologia são utilizadas cada vez mais para legitimar a ação do Estado.

Segundo HABERMAS, o estado capitalista procura compensar as disfunções do sistema de produção por uma nova ideologia, em que lança mão da ciência e da tecnologia, bem como do controle sobre o sistema previdenciário, sistema de saúde e outros, para legitimar-se no poder. Através da inculcação ideológica, efetuada também com o auxílio da ciência e da tecnologia, o Estado procura garantir a aceitação das regras da ordem econômica que interessa à classe burguesa. Este caráter que assume a ciência e a tecnologia, é, sem dúvida, muito importante para a análise do papel desempenhado pelas instituições escolares.

Só se pode compreender a educação nos países capitalistas a partir de uma análise das relações sociais e da divisão capitalista do trabalho. As relações sociais bem como a divisão do trabalho se dão entre classes conflitantes. As classes hegemônicas manipulam a educação, propondo reformas educacionais que reproduzem a desigualdade de oportunidades, visando manter seus privilégios em termos de acúmulo de capital e controle do trabalho das classes subalternas. Mas, segundo CARNOY e LEVIN (1987), os movimentos sociais podem pressionar e deslocar as reformas no sentido de uma maior democratização, para igualar as oportunidades de melhoria de renda e de condições de vida.

Nos países capitalistas periféricos, como é o caso do Brasil, esta luta é bem mais complexa. Nossa economia é dependente do sistema econômico dos países centro do sistema capitalista, e como demonstrou BERGER (1977), esta relação de dependência manifesta-se de modo muito forte no sistema educacional.

O Brasil como país capitalista dependente

A complexidade da análise do desenvolvimento econômico e social e de suas relações no Brasil prende-se a uma multiplicidade de fatores que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Temos ainda forte influência do liberalismo pré-capitalista, com a defesa de um individualismo exacerbado

que sobrepõe completamente os interesses individuais de grupos aos interesses coletivos, recusando a interferência do Estado na economia (a menos que seja para proteger os interesses dominantes). A grave situação envolvendo a questão da reforma agrária, com a recente formação de grupos ultra-reacionários (a UDR, por exemplo) comprova isto. Tivemos também a forte influência do positivismo, influência que está estampada até no lema da Bandeira Nacional. A República, proclamada em 1889, teve como mentor Benjamin Constant, entusiasta defensor das idéias de COMTE. Benjamin Constant tudo fez para moldar a educação no Brasil segundo o ideário positivista. Já em 1930, a tomada do poder por Getúlio Vargas e o golpe do Estado Novo (1937) significaram a conciliação entre setores da elite para obstar o avanço operário. Foram estimulados os sindicatos oficiais apolíticos, buscando-se manipular ideologicamente a classe operária. Na educação, a partir da década de 30, destaca-se a influência da chamada "Escola Nova", que acentua os aspectos técnicos ao lado do não-comprometimento político (neutralidade científica).

Após a 2ª Guerra Mundial há um avanço espetacular do setor industrial, com crescimento da renda interna mas desigualmente distribuída, o que, junto com os problemas de infra-estrutura urbana e êxodo rural, cria a consciência de massa (mais do que consciência de classe). A massa é então manobrada como força política, dando lugar ao chamado "populismo". Instala-se a ideologia do "desenvolvimentismo", que alia um otimismo ingênuo à industrialização intensiva e à entrada de empresas e capital estrangeiros. Há uma clara opção pelo capitalismo associado (ou dependente). O golpe militar de 64 consolidou a dependência de nossa economia, e também da educação, aos interesses das classes dominantes dos países desenvolvidos, sobretudo representadas pelos trustes financeiros e empresas multinacionais. Há uma clara aliança da burguesia internacional com a burguesia nacional.

Assim, pode-se afirmar que o Brasil como nação formou-se e desenvolveu-se dentro da teoria sociológica do consen-

so, sempre adaptando-se à "ordem" estabelecida pelas classes dominantes, sempre tentando superar os conflitos de classes mediante reformas parciais, visando reforçar o controle pelas elites burguesas, ou mediante o uso da força militar pelo Estado, a fim de manter subjugada a classe operária. Desta forma, o Brasil pode ser considerado como uma "sociedade autoritária" que não consegue, no limiar do século XXI, concretizar sequer os velhos princípios do liberalismo e do republicanismo (CHAUI, 1986: 47).

A política educacional levada a efeito pelos governos autoritários tem tratado o conflito próprio da sociedade capitalista com relação à divisão do trabalho entre trabalho "intelectual" (isto é, da elite burguesa) e trabalho "manual" (da classe operária) mediante a difusão do ensino técnico, "profissionalizante", e instituindo um sistema educacional duplo, com uma rede de escolas destinada à elite (escola particular no I Grau e ainda no II Grau, e universidades "centros de excelência" no ensino superior) e outra rede destinada às classes subalternas (ensino público, de baixa qualidade, no I e II Graus, ensino supletivo, ensino superior particular). Com raras exceções, o sistema educacional atualmente em vigor no Brasil apresenta claramente esta divisão. Na verdade, a rede oficial e a rede particular do ensino superior se integram num único sistema, onde uma vive em função da outra: "Não fosse a rede particular, o ensino oficial não poderia concentrar seus recursos em uma minoria que é devidamente qualificada para assumir as tarefas da economia excludente. (...) A rede particular vive do estrangulamento que se impõe naquela (a oficial), absorvendo os candidatos por ela rejeitados. Essa relação dialética existe também em relação ao produto, os profissionais saídos das duas redes de ensino" (FREITAS, 1984:117).

Estudos recentes dão conta de que as propostas governamentais para reestruturação do ensino superior continuam insistindo na "modernização conservadora", incorporando as concepções tradicionais e modernizantes, mas

recusando completamente as concepções ditas "radicais". Persiste o modelo organizacional da grande empresa capitalista "que tem no rendimento seu fim, na burocracia seu meio e nas leis do mercado sua condição" (FREITAS, 1987: 61). O tipo de pesquisa que tem predominado na Universidade retrata uma visão fragmentada da realidade, descomprometida com os problemas do contexto social. "Por trás das prioridades de pesquisa, ocultam-se os interesses de internacionalização da economia, típicos do nosso modelo capitalista" (SOBRAL, 1986: 292).

Nas lutas pela reforma universitária, observa-se nitidamente que os representantes do sistema incentivam a modernização institucional no intuito de melhor ajustar a universidade ao pleno funcionamento do modelo capitalista monopolista, mas resistem tenazmente à politização da universidade. O jogo que se pratica é o da cooptação, mediante concessões, benefícios, a fim de comprometer as instituições. Vale lembrar o que tão bem expressou FIORI: "o beneficiado só muda de posição: de marginal passa a servidor do sistema. Este fiel servidor poderá, quem sabe, avançar muito dentro do sistema, mas os condutos abertos devem fechar-se, sempre, diante das fronteiras policiais da ordem estabelecida" (1986: 10).

As fraturas do sistema capitalista: a superação das contradições numa perspectiva dialética.

O modelo de sociedade criado pela revolução industrial capitalista está se fraturando em diversos pontos, agravando-se as contradições entre as promessas de desenvolvimento e a situação real de vida dos povos dominados. Rafael de La Cruz aponta uma tríplice ruptura do modelo social: ruptura cultural, ruptura do modelo estatal e ruptura do modelo de desenvolvimento (1987: 88-95).

A "ruptura cultural" se caracteriza pela desestruturação dos valores tradicionais da sociedade e pela desestabilização das relações humanas, dando origem às crises da família, dos casais, da dupla jornada de trabalho da mulher, da perda de fé nas crenças tra-

dicionais. Os movimentos juvenis e feministas, nos diversos países, são respostas a tais crises. "Ao lado do questionamento do papel da mulher na sociedade industrial, surge o questionamento do papel da educação", diz LA CRUZ (1987: 90).

A "ruptura do modelo estatal" resulta do fracasso do Estado interventor e desenvolvimentista em três pontos: a insuficiência administrativa (a inércia pública, o centralismo desmedido, a burocracia inoperante); a incapacidade para prestar serviços (serviços de telefone, água, esgoto, limpeza pública, saúde, educação, transporte coletivo... são de baixa qualidade e insuficientes) e a deterioração da legitimidade (crescente ceticismo da população acerca das atividades do Estado). Em consequência do estrangulamento do Estado em todas essas áreas, surgem como resposta os movimentos de auto-organização da sociedade, associações de moradores e outras.

A ruptura do modelo de desenvolvimento é o terceiro aspecto do esgotamento do período capitalista pós-guerra, assim descrita por LA CRUZ:

"A contaminação do solo, do ar e das águas, o esgotamento dos recursos naturais, a individualização da sociedade e o isolamento das pessoas, a multiplicação das enfermidades urbanas e ocupacionais, a fome sofrida pela maioria da humanidade para sustentar a opulência dos demais, a carreira armamentista e a estratégia suicida da energia nuclear, são apenas parte do conjunto de problemas que surgiram, quando se desmascarou o sonho de desenvolvimento", (1987: 94).

Os movimentos ecológicos, cooperativistas, pacifistas e antinucleares constituem reação às nefastas consequências do modelo de desenvolvimento industrial do período pós-guerra.

Todas essas contradições que se manifestam no sistema sócio-econômico capitalista não são obra do acaso, nem falha de planejamento dos responsáveis pela administração do sistema, nem resultam de imperfeições ou desvios. Ao

contrário, a contradição é inerente à própria natureza do processo. Como afirma RODRIGUES, "é o sucesso, são os resultados programados que, quando alcançados, fazem afluir a contradição" (1982: 22). Ao qualificar a força de trabalho e reduzir a mão-de-obra pelo emprego de tecnologia sofisticada, ao aumentar a produtividade do trabalho e concentrar a renda, aumenta-se o desemprego, desvaloriza-se a mão-de-obra não especializada, agrava-se o conflito entre as classes sociais. Segundo BRAVERMAN (1977), há uma inexorável "degradação do trabalho" no capitalismo monopolista neste século, um esvasiamento cada vez maior dos conteúdos escolares apesar da ampliação da escolaridade (isto é, exige-se cada vez mais escolaridade para aprender cada vez menos), um distanciamento cada vez maior entre o trabalhador e a máquina (quanto mais esta é sofisticada, menos compreensão tem dela o trabalhador).

O processo de alienação do trabalhador, de expropriação da "mais valia", de separação entre administração e execução numa estrutura hierarquizada, de rígida disciplina, enfim, todo um processo de deterioração das relações de produção, não é privilégio das nações capitalistas. Segundo Luís Antônio Franco, "no que se refere à natureza das relações de produção e à organização do trabalho, principalmente na fábrica, existe uma identidade quase total entre os países capitalistas e aqueles denominados "socialistas", com a diferença de que as fábricas destes não conseguem a mesma eficiência e produtividade alcançadas por aquelas" (1987: 35). Aliás, o próprio dirigente supremo da União Soviética, Mikhail Gorbachev (1987) aborda com bastante clareza estes problemas, defendendo a "transparência" ("glasnost") e a "reestruturação" ("perestroika") da sociedade soviética.

O socialismo existente nos chamados "países socialistas" está bem distante da concepção de Marx. A revolução russa e os socialismos satélites ainda não concretizaram a participação dos trabalhadores na direção das transformações econômicas, sociais e políticas. As decisões, nas fábricas como no governo, foram arrebatadas pela burocracia es-

tatal, cristalizando-se assim a divisão entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre o pensar e o fazer. Praticamente inexistente autonomia dos trabalhadores, assemelhando-se às práticas capitalistas que restringem a capacidade criativa e de auto-organização dos trabalhadores. Historicamente, os trabalhadores destes países têm reagido a esta situação, como ocorreu na Hungria (1956), na Checoslováquia (1968) e Polônia (1978).

Por outro lado, muitos dos problemas existentes na sociedade industrial capitalista também ocorrem nos países socialistas, como os problemas da ineficiência administrativa, da destruição ambiental (o acontecido em Chernobil é exemplo), da corrida armamentista, do autoritarismo e centralismo do poder. SCHERER-WARREN afirma:

“De fato, o centralismo do poder, o domínio das tecnologias duras, o perigo nuclear, a devastação ecológica e, enfim, no centro desta problemática, o autoritarismo burocratizado, são questões estruturais fundamentais do mundo contemporâneo, tanto capitalista quanto do socialismo real” (1978: 39).

Mas é preciso não confundir a concepção marxista de sociedade, fundamentada em Marx e Engels, com o socialismo “real” existente nos chamados “países socialistas”. Não se pode estancar a história. Considerar os problemas existentes no seio dos países socialistas para defender o capitalismo, não é apenas questão de má-fé por parte dos que se identificam com os interesses da classe dominante do sistema capitalista; é também ignorar a perspectiva revolucionária do marxismo, da dialética marxista. A História não pode andar para trás.

O sistema capitalista irá desaparecer, como também o socialismo “real”. Segundo Adam Schaff, “um dos mais respeitados filósofos marxistas atuais” (Revista “Veja”, 23 dez. 1987), o desemprego vai aumentar, pois o trabalho está desaparecendo em consequência da revolução tecnológica em curso neste final do século XX. O em-

prego está desaparecendo, “a classe operária vai desaparecer”, mas “as pessoas precisam viver de alguma forma”. “Elas não vão morrer voluntariamente”. Em consequência, “não pode continuar existindo capitalismo”. A sociedade do futuro será coletivista. “O que prevalecerá não será nem o capitalismo nem o socialismo real de hoje em dia” (1987: 5-8).

A teoria sociológica do consenso, que serviu de paradigma ao modelo de desenvolvimento econômico-social capitalista, baseia-se numa concepção metafísica da natureza humana, considerando as desigualdades como “naturais”, enquanto valoriza a ciência e a tecnologia numa perspectiva de neutralidade, buscando conciliar o “metafísico” e o “científico” como dois pólos harmônicos. A teoria sociológica marxista, por sua vez, considera o homem e o mundo numa única totalidade dialética, em constante transformação. As desigualdades sociais não são “naturais”, mas o resultado de um processo histórico, e portanto podem ser superadas. Da mesma forma, nenhuma sociedade histórica pode ser considerada modelo acabado em si, nem servir de padrão para outras sociedades, uma vez que cada sociedade concreta é resultante das determinações múltiplas que se manifestam naquele momento.

Numa abordagem dialética da educação, é preciso considerar a totalidade do fenômeno “educação”, numa visão histórica e situada, isto é, nas suas relações com o contexto social amplo em que se insere. Assim, a educação numa sociedade capitalista periférica só pode ser entendida quando se consideram os interesses antagônicos que compõem as relações de classe no seu todo. Ao fazer isto, afloram as contradições que refletem o jogo dos interesses. “Neste final de século XX ainda permanece aberta a luta entre duas concepções fundamentais de educação: a pedagogia tradicional burguesa e claudicante, que advoga o mínimo de educação para a classe trabalhadora, com o objetivo de adaptá-la, 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” (NOSELLA, 1986: 130).

Numa abordagem dialética da atuação da universidade é preciso, da mesma forma, considerar o contexto amplo da sociedade à qual pertence, os interesses conflitantes das relações de classe no interior da própria universidade e na sociedade como um todo. A universidade é ainda dominada pela burguesia capitalista. No entanto, ela constitui também um espaço de luta dos interesses sociais conflitantes.

A contribuição que a universidade pode dar à sociedade brasileira implica na superação das contradições, implica em desvendar o jogo ideológico pelo qual as elites mantêm a exploração da classe trabalhadora e gera os imensos problemas sociais cada vez mais insuportáveis, e em colocar-se decididamente ao lado dos trabalhadores. Está claro que, sendo instrumento da classe dominante, a universidade não vai fazer isto oficialmente. Mas, não sendo um todo monolítico e homogêneo, é possível àqueles professores, funcionários, estudantes e demais pessoas identificadas com os interesses dos trabalhadores, empreender uma ação transformadora da sociedade e da própria universidade.

A investigação científica numa perspectiva dialética: desfazendo equívocos, superando as contradições.

O modelo que tem predominado até aqui em nossas escolas e universidades, e que teve a clara finalidade de servir à manutenção dos privilégios dos grupos hegemônicos capitalistas, foi construído sobre a base teórica do paradigma do consenso. Para superar este modelo, que retrata uma visão fragmentada da realidade, sem ligação com a totalidade do real, é necessário aprofundar a análise numa perspectiva dialética.

KOSIK, contrapondo o pensamento dialético ao empírico, explica:

“Ao contrário do conhecimento sistemático (que procede por via somatória) do racionalismo e do empirismo — conhecimento que se move

de pontos de partida demonstrados através de um sistemático acrescentamento linear de fatos ulteriores —, o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concretidade” (1976: 41-2).

Sendo a própria realidade dialética, é necessário não se contentar com o acontecimento como ele é dado pela situação, mas questioná-lo em suas contradições, e na relação destas com a totalidade. Nesta perspectiva dialética, o pensamento científico se constrói a partir da investigação dos fatos reais, distinguindo o que é essencial do que é acessório, rompendo as representações ilusórias do imediato, compreendendo cada fenômeno como momento do todo. Todo conhecimento é uma relação dialética entre os fatos isolados (isto é, arrancados do contexto do real) e o contexto (a totalidade).

A ciência moderna, que prestou relevantes serviços à humanidade tornando possível o conhecimento da natureza e a administração racional (científica) da vida humana, acabou se esvaziando e se desumanizando por ser manipulada pela força dos interesses egoístas dos grupos detentores do poder econômico e político. Não se trata de negar a contribuição das ciências da natureza e ciências ditas “humanas” e “sociais”, nem da tecnologia, mas é preciso visualizar os fenômenos dentro de uma ótica mais abrangente.

A realidade não é a soma dos fenômenos isolados, mas a unidade contraditória em permanente processo, onde a objetividade dos fatos e a subjetividade da compreensão humana dos mesmos se relacionam e se transformam. Neste sentido, fala-se numa ruptura da concepção tradicional, a antiga e a moderna. Esta ruptura tem seu início em HEGEL que, com sua “Fenomenologia do Espírito”, abre um novo horizonte para a compreensão da realidade. A realidade é dialética.

O marxismo utiliza a concepção dialética, mas a coloca com “os pés na terra”, isto é, visualiza a realidade no contexto histórico-social. A “totalidade concreta” não é uma ilusão idealista, mas o resultado da ação dos homens interagindo sobre a natureza, conflitando seus interesses, no jogo do poder. A ação humana de uns passa a ser dominada pela ação humana de outros. É a luta das classes que constitui o motor da máquina social.

Os momentos de transição aguçam as contradições entre a teoria e a prática. É preciso buscar superar as contradições, identificar a teoria com a prática no sentido de, segundo GRAMSCI,

“construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação.

A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (1986: 51-2).

No Brasil, a partir da década de 70, no campo da pesquisa educacional, há uma divisão, uma ruptura entre dois lados: o lado oficial, interessado nos estudos que relacionam educação com

desenvolvimento e segurança, e o lado dos estudos críticos que procuram desmascarar o comprometimento do Estado que atrela a educação à manutenção e desenvolvimento do sistema político dominante. Atualmente, porém, “se reconhece nos meios mais esclarecidos da pesquisa educacional a necessidade de se debruçar sobre a realidade educacional brasileira para, a partir do conhecimento inclusive empírico desta realidade, elaborar esquemas interpretativos adequados e propor formas de ação apropriadas e eficientes para transformação desta realidade” (GOERGEN, 1986: 7-8).

Convém chamar a atenção para certos equívocos que têm marcado a discussão sobre os métodos de investigação. O mais grave deles parece ser o que contrapõe a denominada pesquisa “qualitativa”, que enfatiza a análise teórica, à pesquisa chamada “quantitativa”, onde predomina a análise estatística. A este respeito, GRAMSCI foi magistral:

“Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. (...) Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretende esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável” (1986: 50).

A compreensão profunda da unidade dialética do real em sua totalidade concreta implica numa compreensão mais profunda também de cada fenômeno e de cada campo específico de conhecimento científico, ensina KOSIK: “Em pleno contraste com o romântico desprezo pelas ciências naturais e pela técnica, foram justamente a moderna técnica, a cibernética, a física e a biologia, que abriram novos caminhos ao desenvolvimento do humanismo e à inves-

tigação daquilo que é especificamente humano”(1976: 37). Não se pode, portanto, rejeitar a contribuição dos estudos empíricos, estatísticos, nem se recusar o uso da informática e da computação. Não é este o problema. A questão é articular a dimensão política específica da educação com a luta pela hegemonia da classe trabalhadora. Para que isto ocorra, é necessário que o comprometimento político se utilize da capacitação técnica, embora orientada pelo primeiro (FRIGOTTO, 1984: 226).

A dialética permite compreender a natureza contraditória do processo geral da realidade, mas também, que os fenômenos singulares são apenas momentos desse processo geral, e, “portanto transportam, na transitoriedade do seu ser, a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total (...). Para compreender esta contradição inicial exige-se o pensar dialético” (VIEIRA PINTO, 1985: 293). A compreensão de que as leis particulares que regem determinada ordem dos fenômenos são limitadas e relativas, e que é necessário caminhar da superfície para a profundidade, descobrindo as leis que regulam o processo geral de todas as transformações, é, epistemologicamente, o ponto de partida de toda reflexão construtiva da filosofia da ciência.

“O que se necessita é o conhecimento conjunto tanto da maneira como as leis dialéticas se manifestam em determinado campo do saber científico, quanto das leis lógico-formais particulares para servirem de material de reflexão que deverá conduzir à descoberta do modo em que uma e outras se unificam na concepção universal da realidade”(VIEIRA PINTO, 1985: 26).

Formar a “consciência crítica”, pensar não apenas as contradições, o que caracteriza o pensamento ingênuo, mas “pensar por contradição” é uma exigência que se torna mais premente “em virtude do avanço da ciência, da complexidade dos problemas que enfrenta e da dificuldade das interpretações requeridas”... Por isto, insiste Vieira Pinto, “o problema da formação da cons-

ciência do cientista assume decisiva importância na preparação profissional do pesquisador” (1985: 211).

O fenômeno educacional só pode ser explicado em referência ao contexto da sociedade. O conhecimento humano é histórico e social e só pode ser entendido dentro deste contexto, que vai além dos dados mensuráveis. Por isto, sem desmerecer o instrumental técnico e quantitativo, é preciso interpretar o sentido vivencial, histórico, referido a um dado contexto. Daí porque assume grande importância o chamado “método hermenêutico-fenomenológico”. Segundo Manfredo Oliveira, “para poder atingir seu objeto, uma teoria dialética tem que proceder hermeneuticamente, ou seja, ela não pode passar por cima da questão da interpretação do sentido de um determinado contexto sócio-histórico” (1987: 10).

A teoria dialética, para explicar a totalidade sócio-histórica, precisa levar em conta o “mundo da vida”, isto é, o sentido que os fenômenos assumem num dado contexto histórico. Aí “está em jogo não a lógica funcionalística do sistema de ação, mas a lógica da razão comunicativa”, a qual se baseia em “atos de fala”... Ora, “falar implica, enquanto ação comunicativa, o reconhecimento do outro como portador dos mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico: a comunidade argumentativa só é possível na igual dignidade dos parceiros”. Por isto, conclui OLIVEIRA, existe uma total “inconciliabilidade entre argumentação e repressão” (1987: 11).

Assim entendida, a teoria dialética se utiliza da dimensão técnica (instrumental) e também da dimensão hermenêutica (interpretação) para discutir as pretensões dos sujeitos que interagem no espaço histórico-social (dimensão crítica). Significa, portanto, que não se trata de justapor ou contrapor diferentes métodos de investigação, mas de utilizar as diferentes contribuições para a compreensão do processo mais geral de transformação universal. A teoria dialética permite compreender as contradições no interior dos fenômenos particulares, mas também possibilita superar os conflitos ao realizar a síntese, num estágio mais avançado do processo,

absorvendo as contribuições dos estágios anteriores.

CONCLUSÃO: pensar dialeticamente a construção da nova universidade

Para superar o atual estágio da sociedade industrial capitalista, com as contradições que lhe são inerentes, é preciso pensar dialeticamente. Como já se sabe, tais contradições não ocorrem por falhas de planejamento, por desvio de função, por imprevisto ou falha humana, mas por força do próprio processo de transformação histórico-social. A universidade pode contribuir para apressar este processo, ao compreendê-lo e ao assumir comprometimento com as classes exploradas, injustiçadas e marginalizadas pelo sistema capitalista monopolista atual. Pode também retardar este processo, ao dificultar a ascensão dos trabalhadores, ao favorecer a elite no seu jogo egoísta.

A perspectiva de luta revolucínária não significa engajar-se em um ataque frontal ao Estado. De acordo com GRAMSCI, o fundamental é desenvolver uma “contra-hegemonia”, assim explicada por CARNOY:

“A base da estratégia de GRAMSCI, então, não era organizar trabalhadores e camponeses a fim de engajar-se em um ataque frontal ao Estado, mas estabelecer organizações da classe trabalhadora como fundamento de uma nova cultura - as normas e os valores de uma nova sociedade proletária. Essa hegemonia proletária confrontaria a hegemonia burguesa em uma guerra de posições - de trincheiras movendo-se para diante e para trás em uma luta ideológica pela consciência da classe trabalhadora - até que a nova superestrutura tivesse cercado a antiga, incluindo o aparelho de Estado. Somente neste momento teria sentido assumir o poder do Estado, desde que somente então a classe trabalhadora controlasse, de fato, os valores e normas sociais a ponto de poder construir uma nova sociedade, usando o aparelho de Estado” (1984: 29).

Essa contra-hegemonia se apóia nos movimentos sociais e políticos fora da escola, constituindo uma luta de resistência ao uso da escola como aparelho de manutenção e ampliação da dominação burguesa. Somente a tomada de posição pelos movimentos sociais e forças democráticas “poderá estabelecer limites à opressão” e fazer com que “a maré da hegemonia dos interesses mesquinhos dos ricos possa ser contestada nos tribunais, nas eleições, nos meios de comunicação e nas ruas” (CARNOY e LEVIN, 1987: 302)

A sociedade brasileira, após quatro séculos de dominação burguesa, precisa aprender muito a se organizar, a identificar os autênticos líderes revolucionários (não “populistas”), a superar a tentação do corporativismo (resposta mais imediata ao mandonismo autoritário). A classe trabalhadora no Brasil ainda não apresenta condições de conquistar o poder, conforme opina Florestan Fernandes:

“É claro que não estamos ainda naquela fase da luta pela conquista do poder. Esta fase não é o produto de um milagre nem pode ser criada artificialmente. Ela só pode ser criada através da acumulação de forças, da capacidade que as classes trabalhadoras têm, de um lado, de se organizar de forma independente como e enquanto classe e, de outro, a capacidade de neutralizar a dominação burguesa” (1986: 96-7).

O agravamento das contradições existentes na sociedade atual, e o fato de que mais e mais pessoas tomam consciência dos problemas, podem estar anunciando o surgimento de uma nova sociedade (o fim da atual), conforme enunciou MARX:

“Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe

nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-los existem, ou estão em vias de existir” (apud IANNI, 1985: 76).

Eis o que temos que fazer: “incubar” dentro desta “velha sociedade” as condições para existência das novas relações de produção. E, inspirados em GRAMSCI, sabemos que nosso espaço de atuação é o de “funcionários da superestrutura nas organizações culturais da sociedade civil” (CURY, 1985: 84).

Construir a nova universidade e a nova sociedade constituem um único processo de ação histórica dos trabalhadores. Por isto, professores, funcionários e estudantes universitários não podem fechar-se numa “comunidade acadêmica” desligada do contexto da luta social dos trabalhadores em geral. Daí a necessidade de vencer a tentação do corporativismo e integrar-se à luta dos trabalhadores (das indústrias, do campo, dos serviços públicos e outros), aos movimentos sociais em suas diversas formas, bem como aos partidos políticos ideologicamente compromissados com os trabalhadores.

A dificuldade desta ação não nos deve fazer desanimar, já que o sistema econômico e político dominante resiste em apoiar trabalhos desta natureza. Mas é mais válido realizar pequenos atos a favor da transformação histórica (revolucionária) da sociedade do que grandes atos contra o sentido da história, só a favor dos interesses egoístas dos que detêm o poder e o capital. A história nos julgará.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1987.
- ANPED. 10ª Reunião Anual. *Boletim* 9 (2-3), abr/set, 1987.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* S. Paulo, Cortez – Autores Associados, 1987.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. O reino da hipocrisia, da violência e da impunidade. *Folha de S. Paulo*, 1º jan. 1988: A-12.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. 2ª ed. R. de Janeiro, DIFEL, 1977.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BUARQUE, Cristovam. Universidade: crise como criação. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, 66 (154): 497-501, set/dez, 1985.
- CARNOY, Martin. *Educação, economia e estado: base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1984.
- CARNOY, Martin e LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1987.
- CHAUFÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- COMPARATO, Fábio K. Em poucas palavras. *Folha de S. Paulo*, 20 dez. 1987: A-3.
- CRUZ, Rafael de La. Os novos movimentos sociais: encontros e desencontros com a democracia. In: SCHERER-WARREN, I e KRISCHKE, P. *Uma revolução no cotidiano?* São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CUNHA, Lufs Antônio R. da. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1983.
- CURY, Carlos R. J., *Educação e contradição*. S. Paulo, Cortez – Autores Associados, 1985.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- . *Que tipo de república?* São Paulo, Brasiliense, 1986.
- FLORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. In: *Educação e realidade*, Porto Alegre, 11(1): 3-10, jan/jun. 1986.
- FRANCO, Lufs A. de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1987.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5ª ed. S. Paulo, Moraes, 1984.
- FREITAS, Elizabeth C. A estrutura do poder interno na universidade: as propostas para sua redemocratização, dos anos 60 à atualidade. In: *Educação & Sociedade* 27:47-64, set. 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2ª ed. S. Paulo, Cortez – Autores Associados, 1984.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. In: *Em Aberto*, Brasília, 5 (31): 1-18, jul/set. 1986.
- GORBACHEV, Mikhail. *Perestroika: novas idéias para o meu país e o mundo*. São Paulo, Best Seller, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

- HABERMAS, Juergen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980.
- IANNI, Octávio. *Dialética e capitalismo*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- MARTINS, Carlos Estevam. A sensação de que nada mudou. *Folha de S. Paulo*, 23 dez. 1987: A-3.
- MARX, Karl. Para a Crítica da economia política. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Os Pensadores). São Paulo, Abril Cultural, 1974.
- NOSELLA, Paolo. Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani. In: *Educação & Sociedade*, 23: 106-35, abr. 1986.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A teoria da educação no conflito das racionalidades (mimeo). In: *II Seminário Nacional de Metodologia da Pesquisa em Educação*. Niterói, Faculdade de Educação-UFF, nov, 1987.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- _____. *A questão da universidade*. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1986.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1982.
- SCHAFF, Adam. Rumo ao século XXI (Entrevista). *Veja*, 23 dez. 1987: 5-8.
- SCHERER-WARREN, Ilse. O caráter dos novos movimentos sociais. In: SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHTE, Paulo J. (orgs.). *Uma revolução no cotidiano?* São Paulo, Brasiliense, 1987.
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão no capitalismo dependente. In: *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, 67 (156): 287-305, maio/ago. 1986.

* * *

Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisadores: Políticas Educacionais – Argentina, Brasil e Uruguai, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 28 a 30 de março de 1988.

PEDRO RABELO COELHO é professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.