

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA CRÍTICA ÀS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO BRASIL (1995-2002)**

LILIAM FARIA PORTO BORGES

SÃO CARLOS

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA CRÍTICA ÀS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO BRASIL (1995-2002)**

Liliam Faria Porto Borges

**Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Fundamentos da Educação.
Orientadora Dra. Ester Buffa.**

SÃO CARLOS

2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B732de

Borges, Liliam Faria Porto.

Democracia e educação: uma análise da crítica às
políticas educacionais no Brasil (1995-2002) / Liliam Faria
Porto Borges. -- São Carlos : UFSCar, 2006.
197 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2006.

1. Brasil - educação. 2. Política educacional. 3.
Democracia. 4. Socialismo. I. Título.

CDD: 370.81 (20^a)

LILIAM FARIA PORTO BORGES

**DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA CRÍTICA ÀS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO BRASIL (1995-2002)**

Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Fundamentos da Educação.

Aprovada em 30 de maio de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Dra. Ester Buffa

Examinador: _____

Dr. Amarílio Ferreira Júnior

Universidade Federal de São Carlos

Examinador: _____

Dr. Decio Azevedo Marques de Saes

Universidade Metodista de São Paulo

Examinador: _____

Dr. José Claudinei Lombardi

Universidade Estadual de Campinas

Examinadora: _____

Dra. Lígia Regina Klein

Universidade Federal do Paraná

Dedico este trabalho ao meu pai que ao flagrar-nos em qualquer impasse da infância dizia: “Isso é falta de ler”.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é decorrência dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais – GPPS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e da interlocução rica e desafiadora de todos os colegas, particularmente de Francis, a quem agradeço por ter sido parceira de todos os momentos de construção dessa tese. A ela, e a todo o grupo, meu muito obrigada. Agradeço ao professor Décio Saes, que mais que presença nas bancas de qualificação e defesa, tem sido o grande professor dessa fase de meus estudos. Agradeço ao Paulo meu companheiro e grande amor e aos meus filhos Hildo, Caetano e Laura por permitirem que eu entenda cotidianamente a construção histórica de ser mulher e mãe.

Nossos inimigos dizem:

A verdade está liquidada

Mas nós dizemos:

Nós a sabemos ainda.

Brecht

RESUMO

Os educadores marxistas brasileiros contemporâneos que efetuam a crítica às políticas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, no Brasil, partem de uma análise sobre as circunstâncias de um governo neoliberal, fortemente marcado pelo peso das agências financeiras internacionais, as quais impõem perfis de políticas educacionais que, para garantir a acumulação capitalista, são políticas de caráter fortemente excludente. Destacamos Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, como expressão desse grupo de educadores. A questão que apontam como fundamental é a ausência de democracia nas relações entre Estado e sociedade e também nas diversas instâncias sociais, que impedem a possibilidade de grande parte dos brasileiros caracterizarem-se enquanto cidadãos. Este trabalho reconhece todos os elementos criticados como legítimos, mas procura problematizar a forma como se elabora a crítica, já que entende haver nas suas formulações uma aposta na democracia e, como decorrência dela, uma crença na educação como espaço de transformação social, elementos próprios ao pensamento liberal, que reforçariam o mito da escola redentora. Considerando a filiação dos autores ao marxismo, indicamos a herança da social-democracia e o uso determinado que fazem do marxismo, como a mais próxima identificação com a formulação teórica dos autores aqui estudados.

Palavras- Chave: educação, democracia, política educacional, marxismo, social-democracia.

ABSTRACT

The Brazilian marxist current educators who criticize the educational policies from the 1995 to 2002 Fernando Henrique Cardoso governments, in Brazil, start analysing about the circumstances of a neo-liberal government, strongly marked by the weight of international financial agencies which impose educational policies profiles that in order to guarantee the capitalist accumulation, these policies have a character of strong exclusion. We highlight Gaudêncio Frigotto and Pablo Gentili, as expressions from this group of educators. The question they point out as fundamental is the lack of democracy in the relations between the State and society and also in the several social instances, that prevent from the possibility of the great majority of Brazilians characterize themselves as citizens. This work recognizes all the criticized elements as legitimate, but seek to problemize the format how to elaborate the critique itself, because there is in its formulations a bet in democracy and as an outcome, a belief in education as a social changing area, elements proper to the liberal thinking, that reinforce the myth of a redeeming school. Considering the affiliation of the authors to marxism, we indicate the inheritance of social-democracy and the determined use they make of marxism, as the closest identification with the theoretical formulation from the authors studied here.

Key words: education; democracy; educational policy; marxism; social-democracy.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I - A crença na escola como espaço de transformação social	22
1. Estado, Democracia, Cidadania e Educação	22
2. Democratização dos anos 80 e as políticas educacionais dos anos 90 no Brasil	44
2.1 O debate sobre a universalização do ensino fundamental	46
2.2 Aproximações entre a política educacional brasileira nos anos de 1980 e 1990 e os vínculos com o pensamento de John Dewey	52
Capítulo II - Breve histórico da social-democracia : o debate sobre a democracia	64
1. Kautsky	66
2. Bernstein e o Revisionismo	69
3. A Nova Esquerda Alemã	74
4. A Social-Democracia Russa	75
5. A Social-Democracia e A Revolução Russa de 1917	78
6. O Austromarxismo	82
7. O Stalinismo e a Crítica Social-Democrata	89
8. Pós Stalinismo e Togliatti	91
9. O Eurocomunismo	96
Capítulo III - Frigotto e Gentili: Os críticos das políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso e a herança social-democrata no pensamento marxista em educação	100
1. Democracia é Socialismo	124
2. Democracia e educação no Brasil	127
2.1 Democracia e qualidade na educação	130
2.2 Lutar por Boas Políticas	133
2.3 Falsificação do consenso	136
2.4 Cidadania e direito	143
2.5 Cidadania, ética e moral	148

2.6 Escola transformadora _____	152
2.7 Estado do “Bem Comum” e Escola “Para Todos” _____	155
2.8 Nostalgia do Estado de Bem Estar Social _____	160
2.9 Crise Final do Capitalismo e Ineditismo do Neoliberalismo_	161
3. Filiação ao Marxismo _____	172
Conclusão _____	179
Referências _____	188

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a crítica é o mais instigante exercício do pensamento e o que mais nos obriga a reelaborar os conceitos que teimamos em envernizar, como nos exige a velha tradição positivista que nos constitui. A história linear em direção ao progresso, movida por uma lógica própria e suprema, vem cobrando-nos, especialmente no espaço escolar, a rigidez, a disciplina formal, o submetimento à Verdade absoluta e eterna, o respeito ao Bem Comum. E pelo Bem de todos devemos, como cidadãos, o devido cumprimento das leis, sempre em busca da Paz, do respeito ao outro e da solidariedade que nos faz cidadãos melhores.

Das nossas muitas e consolidadas verdades, grande parte aprendemos na escola, na mesma escola que promete no início do século XXI: Universidade para Todos, Toda Criança Aprendendo, Escola Cidadã, Programa Ética e Cidadania, Saúde do Escolar, Programa de Regularização da Defasagem Idade Série, Educação Inclusiva: direito à diversidade, entre outros inúmeros programas que caracterizam a política para a escola pública de um Estado que comporta o governo democraticamente eleito do presidente operário Lula.

Diante de tão amplo leque de ações na direção de garantir a formação do cidadão por meio da escola, temos uma elaboração crítica a essas políticas que prima pela denúncia e conclui que tais políticas não são boas porque não cumprem o que prometem, não formam o cidadão. A proposta de grande parte dos críticos é a elaboração de boas políticas para alcançar definitivamente o grande objetivo da escola: formar o cidadão. Recuperando o conceito de crítica no pensamento materialista histórico, este trabalho nasce do incômodo provocado por raras vozes que tem indicado como, na raiz de tais críticas, há uma identidade entre esquerda e direita ou situação e oposição, quando se refere à política educacional. Vozes que insistem em buscar a origem histórica da cidadania, da participação, da democracia analisando o dinâmico processo que envolve tais categorias e revelando o quanto a escola segue conservadora.

O mito da escola redentora – em sua gênese e atualidade - é o ponto de partida dessa pesquisa. No que se refere ao Estado, partimos da constatação de que os projetos e programas de política educacional alimentam a crença na escola como espaço de

transformação social, o que é evidente desde o discurso técnico de proposição das políticas, como toda a argumentação política e mais especialmente, quanto à divulgação pela mídia. Todo investimento em educação tem sido apresentado como ação em direção ao desenvolvimento da nação, à superação da pobreza, ao enfrentamento individual do desemprego, ao fortalecimento do indivíduo para enfrentar os desafios do futuro. Muitas vezes o discurso e as práticas das políticas educativas indicam a possibilidade de alterarem costumes na direção de melhorar condições de higiene, afastar os adolescentes das drogas, da prostituição e de outras práticas ilícitas. Ou, ainda, apresentam a escola como possibilitadora de um civismo, de permitir a consciência política, ambiental, a solidariedade e todo universo de valores hegemônicos do nosso tempo. A contundência e proliferação deste discurso oficial reforça a apresentação as políticas educacionais como solucionadoras de problemas sociais. O nosso recorte é o período Fernando Henrique Cardoso, os anos de 1995 a 2002, período sobre o qual produziu-se um grande volume de críticas às políticas educacionais e que tiveram por questão central a democracia. Não entendemos que o governo Lula e seu MEC tenham mudado esse discurso e essa concepção de educação, apenas não o incluiremos na pesquisa, dadas as dificuldades advindas da análise de um processo em sua contemporaneidade.

Em seus dois governos, Fernando Henrique Cardoso manteve na condução do Ministério da Educação o professor Paulo Renato Costa Souza. Foram anos de muito investimento em propaganda onde a escola aparecia como um espaço prioritário de recuperação das mazelas sociais – desde as soluções financeiras possibilitadas pelo “Bolsa Escola”¹ até a transposição da imagem de jovens em atividades ilícitas para a de estudantes disciplinados nos bancos escolares, como num passe de mágica. “Educação é tudo”, contribui a Fundação Roberto Marinho nessa cruzada de valorização da escola.

A manutenção do mito da escola redentora – na perspectiva do Estado – é contraponto mas não constitui o objeto dessa pesquisa. Interessa-nos entender como parte da crítica que desabona tais políticas elabora sua argumentação.

Identificamos, na produção teórica que avalia as políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso, vários níveis de crítica, mas localizamos como contundentes as que entendem a sociedade como sendo composta por classes sociais com interesses antagônicos, e apontam a necessidade dos sujeitos transformarem o mundo na direção de suprimirem a exploração entre os homens e perseguirem a igualdade material.

¹ Bolsa Escola foi um programa que distribuía R\$ 15,00 por criança – de 07 a 14 anos, até um limite de 3 filhos por família – com a contrapartida de que essas crianças estariam freqüentando regularmente a escola. Hoje esse programa foi incluído, no governo Lula, na chamada Bolsa Família que reúne outros benefícios além da Bolsa Escola.

Dentre esses pensadores, identificamos dois grupos, por um lado aqueles que entendem as formulações burguesas de democracia, cidadania, participação, autonomia entre outras como se fossem valores universais que, se lutarmos por materializá-los, teremos a libertação humana. Mais que isso, acreditam – em diferentes dosagens – que a escola é espaço de transformação social, à medida que pode educar o homem novo, ou seja, o perfil humano da sociedade socialista. Outro grupo de críticos entende a escola como lugar da ordem e da conservação – apesar de reconhecê-la também como espaço de tensão e contradições – revelam-na como lugar de mediações mas não de determinações. Nesse sentido, recuperam a historicidade dos conceitos, negando-lhes universalidade e apontando para a construção histórica dos significados a partir das relações sociais que os possibilitam. A avaliação das políticas educacionais dos anos de 1995 a 2002 realizadas por alguns representantes do primeiro grupo de críticos é objeto desse trabalho. O segundo grupo é nossa referência teórica.

Autores que nos obrigaram a estabelecer uma intensa revisão da nossa formação acadêmica desde a graduação em História até a elaboração da dissertação de mestrado em educação. Naquele momento, após uma recuperação dos pressupostos históricos e historiográficos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, concluíamos o quanto era ideológico o documento curricular na medida em que prometia formar o cidadão e, no limite, garantia apenas a formação do indivíduo consumidor para a lógica capitalista. O trabalho, concluído como uma denúncia – que nos parecia – contundente, pôde, em poucos meses, se configurar como a expressão do idealismo ingênuo. Era o movimento de fazer da resposta a que acabáramos de chegar, uma nova questão: Cidadão e indivíduo consumidor não seriam a mesma coisa na lógica capitalista? O que é a cidadania? O que é o direito? Qual o papel da escola? Com esse incômodo inicial foi possível ouvir mais atentamente ao que vêm dizendo Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, Miguel Arroyo, Décio Saes, João Quartim de Moraes, José Paulo Neto, José Claudinei Lombardi, José Luis Sanfêlice, Ester Buffa, Amarílio Ferreira Junior e Mariza Bittar. Os três últimos, professores do programa de doutorado da UFSCar, foram responsáveis pelo grande salto ao perguntarem durante uma aula: Mas por que efetivamente precisamos da escola? Da sensação inicial de heresia ao trabalho que se apresenta, o percurso por nós percorrido foi o de aprofundar o entendimento do método materialista histórico dialético e a intenção de entender o real como ele é. Essa é uma primeira aproximação.

O real a que nos reportamos, e que caracteriza o recorte desta pesquisa, é o universo das políticas educacionais brasileiras a partir de 1995 com a eleição do primeiro

governo Fernando Henrique Cardoso até 2002. As reformas efetuadas durante seus dois governos e a continuidade do projeto – em seus pressupostos fundamentais - no governo Lula indicam como o Estado toma o espaço escolar como espaço por excelência da formação do cidadão. Parte dos analistas – intelectuais de esquerda – cuidadosamente desmontam o discurso oficial para revelar a sua impotência em cumprir a promessa de formação cidadã. O objeto dessa pesquisa é indicar o limite dessa crítica por partir da mesma crença na escola e mais ainda reforçar – pelo avesso – o mito da escola redentora.

Estamos entendendo como escola redentora aquela que pode possibilitar que a formação do homem, por meio da educação escolar, seja capaz de transformar a realidade em que está posta. Sua formação lhe daria condições de entender a realidade, ser crítico dela e construir alternativas para sua transformação, na direção de um mundo melhor, mais justo, com oportunidades iguais para todos.

O caminho a que nos propomos passa por discutir a origem de classe do Estado, em contraposição à idéia de Bem Comum, e a escola enquanto parte constituinte desse Estado o reforça e mantém, e com ele mantém-se o projeto hegemônico da sociedade burguesa liberal. Na constituição histórica do mito sobre a escola buscaremos em Dewey o formulador espetacular da Pedagogia Nova que reformula, revisita e renova os pressupostos do liberalismo dando uma dimensão ideológica ampliada para o espaço escolar e contribui definitivamente para a criação do mito da escola redentora. Desse caminho inicial, passaremos a análise de parte da crítica a essas políticas, localizando na passagem da Ditadura Militar para a Nova República um momento de constituição de uma produção da esquerda² onde a democracia era a bandeira por excelência de toda a luta política. A luta, absolutamente legítima e necessária pela democratização da sociedade brasileira construía – buscaremos argumentar - uma obsessão democrática no interior do pensamento educacional da esquerda, onde a democratização da escola em todas as suas instâncias: pedagógica, curricular, de gestão, de financiamento etc., implicaria na possibilidade de construção de uma nova e mais justa nação brasileira. Em outras palavras, a idéia de que a ampliação da democracia, inclusive da democratização da escola nos levaria ao socialismo.

Metodologicamente, a referência deste trabalho é o materialismo histórico dialético. Entendendo como sendo sua ontologia a concepção materialista de homem, mundo e história. O real existe materialmente e se move dialeticamente. Enquanto gnoseologia o

² Estamos entendendo esquerda como todos os grupos que lutavam pela democratização da sociedade, pela superação da ditadura e temos consciência de como isso incluía grupos bastante diversos em termos de projetos societários.

método indica que conhecer a realidade é possível na medida em que o pensamento acompanha o movimento contraditório do real, portanto, pela razão é possível conhecer e explicar o mundo, considerando que a verdade, como aproximação sucessiva, é sempre histórica. Para além de uma ontologia e uma gnoseologia, o método materialista histórico dialético possui uma axiologia – se refere à prática política – do conhecimento decorrem ações e é possível atuar no mundo, transformando-o.

Lombardi (1999), ao discutir a historiografia educacional brasileira, faz uma análise sobre a atualidade do marxismo para a história da educação e apresenta contundentes argumentos na direção de indicar o quanto o pensamento marxista pode contribuir na explicação do real e está longe de ser superado ou estar envelhecido. Esse autor, na conclusão desse seu artigo, faz importantes observações que nos ajudam a justificar a defesa dessa concepção teórico-metodológica como a ferramenta mais adequada de análise, por possibilitar melhores formulações explicativas já que, pela sua lógica, possibilita uma interpretação radical, indo às raízes constitutivas dos objetos que se nos colocam como questões teóricas. À queda do socialismo real, Lombardi responde – sempre com referência aos escritos de Marx e Engels – como, a experiência histórica vivida, mais reforça que relativiza as proposições daqueles pensadores.

Das observações levantadas, a primeira o autor toma de Rosa Luxemburgo para afirmar que, ao contrário do discurso que diz do esgotamento das categorias e conceitos do marxismo, as necessidades que produzimos ainda não foram suficientes para utilizarmos todas as proposições de Marx e Engels. A segunda, Lombardi toma de Jacob Gorender indicando que além de não estar ultrapassado o marxismo é mais consistente teoricamente que todas as proposições da social-democracia e muito além daquelas vindas pelo pensamento pós-moderno. Cabe, portanto o exercício constante e histórico de desenvolver e aprofundar o próprio pensamento marxista. (Lombardi, 1999, p.28). Com relação à terceira observação, afirma Lombardi:

(...) endosso o coro dos que consideram a reflexão sobre o marxismo como da maior atualidade: não só pelo processo histórico em curso, como também porque “o estatuto da crítica à sociedade capitalista ... vai recuperar a relevância” (cf. Schwarcz, R., Folha de S. Paulo, 22/6/91, p.6-5). Isso não simplesmente porque a concepção materialista dialética da história, como todo método, continua a ter sua validade, mas, principalmente, porque o marxista deixou de ser o “saco de pancada”. Até recentemente todo o intelectual de esquerda “amargou o fardo” de ver sua análise crítica do capitalismo ser esvaziada *a priori*: tinham os porta-vozes da burguesia motivos suficientemente amplos para mostrar que tudo do lado do “socialismo real” era pior ou mais grave que no mundo capitalista. Desde a “queda do Muro de Berlim”, esse quadro mudou. Ainda que vivendo

profunda crise, não há como negar que o regime capitalista é aparentemente hegemônico e que a divisão do mundo em blocos político-ideológicos não tem mais sentido. A crise capitalista, porém, é acompanhada por uma crise das formas burguesas de refletir e propor alternativas ao mundo. Com isso, as análises críticas da sociedade capitalista recuperarão sua relevância, ao mesmo tempo em que obrigará a esquerda a repensar seu projeto político e suas bases teórico-práticas (LOMBARDI, 1999, p.29).

A pesquisa que resulta nesta tese de doutorado parte desse esforço teórico-metodológico em entender o mundo a partir do método materialista histórico dialético, já que essa perspectiva de análise é a que permite uma maior profundidade de explicação sobre a realidade, pois não está no universo do pensamento que pretende conservar o *status quo*, é, portanto, a perspectiva que pode, mais radicalmente, expressar o real como ele é, para além das muitas e aparentes formas com as quais esse real pode ser percebido. Nesse pressuposto, entendemos que as análises das políticas educacionais entre os anos 1995 a 2002, que mais se aproximam da realidade posta são aquelas que se realizaram a partir desses mesmos pressupostos teóricos do marxismo. Serão os autores que declaradamente se colocam no campo do marxismo os interlocutores desse debate.

Dentre os educadores que fazem a crítica às políticas educacionais dos anos de 1990, que são reconhecidamente pensadores da esquerda e, mais que isso, possuem uma filiação nominada ao marxismo, destacamos Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili. A escolha de tais educadores justifica-se pela amplitude de sua interlocução – no âmbito educacional e para além dele – assim como pelo volume de sua produção, conforme buscaremos demonstrar adiante.

Na tentativa de localizá-los no interior do pensamento marxista, mais que averiguar sua filiação ao método, impôs-se-nos a necessidade de compreender como, isso a que chamamos pensamento marxista constituiu-se historicamente, e mais, de que forma poderíamos identificar os autores Frigotto e Gentili nesse percurso histórico e recorte teórico.

Identificamos os conceitos que nos parecem fundamentais para perseguir nossa tese como sendo os de escola, democracia e Estado, já que nosso objeto é a política educacional, portanto a relação Estado/escola e a concepção de democracia como central para entendermos a crítica que se formulou às políticas educacionais do período a ser investigado.

No universo da produção de Frigotto e Gentili aqui selecionada, afirmamos que assim decorrem os conceitos por eles trabalhados:

Estado – instituição política que deve atuar para o Bem Comum, os governos que assumem a condução do Estado, definindo e implementando políticas para a sociedade em geral, devem

ter como horizonte o atendimento dos cidadãos, e, muito especialmente aqueles que não usufruem plenamente seus direitos e não estão ainda no plano da cidadania, já que estão numa área de exclusão social. Entendem a tensão de classes mas reconhecem como legítimos aqueles que dialogam com os movimentos sociais e respondem as demandas da sociedade, por isso deve ser ampliado para que atenda crescentemente a todos e não a alguns. O espaço estatal é o espaço público por excelência e, portanto, de “todos”.

Democracia – é um valor moral. É a solidária relação entre os homens, o reconhecimento de direitos, da igualdade entre os homens e da possibilidade de todos participarem na definição e condução da sociedade, por meio de estratégias eleitorais e parlamentares, mas especialmente pela gestão direta, pela participação, autonomia e descentralização, corolários dessa forma de organização social que humaniza os homens – no sentido moral – lhes dá mais humanidade porque mais consideração mútua, respeito, dignidade, tolerância... A democracia persegue a igualdade entre os homens, desde os direitos definidos por lei até a igualdade material. É a forma por excelência de ação do Estado e sua relação com a sociedade.

Escola – espaço fundamental de formação do homem novo e de estabelecimento de uma cultura democrática – tanto em sua gestão e currículos, quanto na concepção de homem a ser formado, o homem que possa ter acesso as saberes acumulados pela humanidade, numa perspectiva omnilateral e unitária, na tradição gramsciana, em que o resultado é o homem democrático – que participa, se posiciona politicamente, pensa e age tendo como referência o coletivo.

Não identificaríamos nessas definições as bases do pensamento marxiano, afinal, na produção de Marx, temos:

Estado – Constitui a estrutura jurídico-política que regula as relações sociais e de produção, de forma a garantir a manutenção da hegemonia de uma determinada classe, aquela que detém e controla os meios de produção.

Democracia – Marx não faz uma análise teórica sobre a democracia, porém de seus escritos históricos entendemos que não há uma postura de resistência prévia, mas analisa a experiência da Comuna indicando o quanto a democracia serviu aos interesses da burguesia, e ressaltando seu caráter ideológico na sociedade capitalista. Destacamos dois momentos em que se refere à democracia, em *As Lutas de Classes na França* e em *Crítica ao Programa de Gotha*, como referências para este trabalho.

Escola – necessariamente é de classe, e, à medida que se constitui como pública e estatal, é portanto parte do Estado, com todas decorrências de ser estrutura jurídico-política de uma

determinada formação social. Também em *Crítica ao Programa de Gotha* destacamos sua formulação sobre a escola, particularmente a estatal:

1. **Educação popular** geral e **igual** a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita.

Educação popular igual? Que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser **igual** para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a confrontar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?

“Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”. A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas. O fato de que em alguns estados deste último país sejam “gratuitos” também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo dos impostos gerais. E – diga-se de passagem – isto também pode ser aplicado à “administração da justiça com caráter gratuito”, de que se fala no ponto A,5 do programa. A justiça criminal é gratuita em toda parte: a justiça civil gira quase inteiramente em torno dos pleitos sobre a propriedade e afeta, portanto, quase exclusivamente às classes possuidoras. Pretende-se que estas decidam suas questões à custa do tesouro público?

O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escola técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas.

Isto de “**educação popular a cargo do Estado**” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação de pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento dessas prescrições legais mediante inspetores de Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deveria ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “Estado futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa.

Em que pese toda a sua fanfarroneia democrática, o programa está todo ele infestado até a medula da fé servil da seita lassalliana no Estado; ou – o que não é muito melhor – da superstição democrática; ou é, mais propriamente, um compromisso entre essas duas superstições, nenhuma das quais tem nada a ver com o socialismo (MARX, s/d a, 222/223).

E, para pontuar uma observação de Marx sobre a democracia e a sociedade tomada como “para todos”, vejamos um trecho de *As Lutas de Classe na França*:

O último resíduo oficial da Revolução de Fevereiro, a Comissão executiva, dissipou-se como fantasma diante da seriedade dos acontecimentos. Os fogos de artifício de Lamartine transformaram-se nas granadas incendiárias de Cavaignac. A **fraternité**, a fraternidade das classes antagônicas, uma das quais explora a outra, esta fraternidade proclamada em fevereiro e escrita com grandes caracteres nas paredes das ruas de Paris, em cada cárcere e em cada quartel tem como verdadeira, autêntica e prosaica expressão a **guerra civil**; a guerra civil sob sua forma mais espantosa, a guerra entre o trabalho e o capital. Essa fraternidade resplandecia diante de todas as janelas de Paris na noite de 25 de

junho, quando a Paris do proletariado ardia, gemia e dessangrava. A fraternidade durou precisamente o tempo em que o interesse da burguesia esteve irmanado com o do proletariado (Marx, s/d b, p. 131, grifos do autor).

Essa distância conceitual, nos obriga a perseguir em qual vertente do marxismo encontramos as proposições e entendimentos dos autores destacados, que deliberadamente se apresentam como marxistas, o que justifica nossa análise. A resposta a essa nossa questão é a social-democracia. Há uma identificação entre as formulações críticas acerca do Estado e da escola no Brasil dos anos de 1990 a 2002, por Frigotto e Gentili - sobretudo com relação à necessidade da ampliação da democracia - com as formulações da social-democracia do início do século XX até 1956, quando esta rompe definitivamente com o marxismo. Da tradição desse pensamento social-democrata, apesar de suas muitas divergências internas, podemos encontrar a argumentação de Frigotto e Gentili, coladas à chamada ortodoxia social-democrata, especialmente na figura de Kautsky, além de muitos elementos presentes no revisionismo de Bernstein, mas não só, também há forte consonância com o austromarxismo, particularmente quanto à concepção de educação.

Decorre dessa investigação a necessidade de, ampliando nosso olhar, ir para além da educação e entender que, na raiz desse debate, encontra-se a questão da transição ao socialismo, afinal a social-democracia caracterizou-se pela defesa de que seria possível construir o socialismo num caminho gradual que desconsidera a crise, a ruptura com o Estado capitalista, e aponta a possibilidade da construção do socialismo no interior mesmo do capitalismo.

O socialismo poderia vir como uma decorrência do capitalismo, na medida em que, pela democracia, a classe trabalhadora fosse impondo mudanças tais – sobretudo o acesso aos direitos e à participação política - que passassem a orientar a ação do Estado interferindo na definição das políticas de tais Estados e assim, ampliando-o pudessem estabelecer uma democracia plena que viesse a se tornar socialismo.

Nas muitas vertentes da social-democracia existem vários matizes, desde aqueles que negam terminantemente a possibilidade da revolução – e a esses nominamos revisionistas – até os que não abdicam do processo de ruptura violenta como forma de superar a tensão de classes, não secundarizam a divisão social em classes antagônicas e admitem a necessidade da ditadura do proletariado como forma provisória de garantir o controle do Estado proletário e assim garantir a construção do socialismo. Nessa amplitude de contribuições, identificamos porém a defesa intransigente da democracia como uma forma

fundamental de se chegar ao socialismo, comum a toda a social-democracia. E então, socialismo seria sinônimo de democracia, ou ainda, o socialismo não se realizaria sem democracia. Encontramos nesse âmbito, portanto, a dura e constante crítica às experiências do socialismo real, particularmente a revolução Russa de 1917, especialmente depois da suspensão da Assembléia Nacional Constituinte em 1918 e sua decorrência, a suspensão do socialismo com democracia, num agravamento constante até chegar ao stalinismo.

As teorias da transição parecem-nos dos mais ricos espaços de debate sobre o entendimento acerca da democracia. Afinal, dependendo da forma como se entende a passagem do capitalismo ao socialismo, definem-se políticas que as consolidem. Assim, os debates e as teorias sobre a transição explicitam de forma exemplar as diferentes concepções sobre a construção do socialismo. Dessas concepções, evidentemente decorrem programas político-partidários e projetos de ação política. A importância de se tratar a transição como forma de expor – no limite – o entendimento que se tem de democracia, levou-nos a focalizar como Frigotto e Gentili estão pensando a educação e o Estado, na perspectiva de construção do socialismo e, então, buscar na social-democracia a mesma questão – como chegar ao socialismo. A democracia é a resposta clara e indubitável tanto de uns quanto de outros – educadores marxistas brasileiros e social-democratas da primeira metade do século XX.

Na raiz de toda crítica e de toda a análise histórica estamos indicando o conceito de democracia como o mais revelador das posições tomadas. Mais que isso, identificamos na democracia a raiz de todo o debate marxista – desde a contemporaneidade de Marx até os dias atuais, no que se refere ao debate político propriamente dito. Essa categoria permite-se divisora de águas, pois perseguindo o entendimento que se tem acerca dela, pode-se identificar os troncos do pensamento marxista a que os pensadores se vinculam – mesmo que a eles - não se filiem espontaneamente.

Assim, entendemos que a social-democracia é marxismo até 1956 – já que no percurso histórico que os homens construíram a partir das proposições de Marx e Engels, essa é uma das suas formulações. Desde o início da I Guerra Mundial, há um afastamento progressivo da social-democracia em seus pressupostos materialistas históricos dialéticos – e no mesmo movimento- uma aproximação do liberalismo, pela social-democracia. Ocorre que não entendemos que o método materialista histórico se preste a diversas e até antagônicas interpretações, mas tem pressupostos muito claros e a definição dos conceitos e do movimento histórico da análise do real, através de seu movimento dialético, obriga a construção constante das categorias, para que possamos, por esse método explicar o real. Evidentemente não se trata de explicar por simples exercício teórico mas com a decorrente

axiologia desse método, tal explicação é sempre uma tomada de posição e uma ação política na medida em que, a partir de determinado entendimento, a ação política e a definição do campo de luta está dado.

A tese levantada por este trabalho fica, portanto, assim formulada: os educadores marxistas brasileiros, que fazem a crítica às políticas educacionais do Brasil da década de 1990, e que constituem uma tendência de análise emblematicamente representados por Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, são pensadores que, no interior do marxismo, lidam com concepções, conceitos, categorias e formulações explicativas presentes na tradição da social-democracia.

Para perseguir tal hipótese, realizamos a leitura de toda obra dos autores destacados que se referiam às políticas educacionais dos anos de 1990, e então, destacando os conceitos já enunciados de escola, Estado e democracia, realizamos um estudo sobre a história do marxismo, particularmente sobre a social-democracia. Orientava-nos a necessidade de explicitação do uso determinado do marxismo que essa corrente de pensamento faz. A busca de tais entendimentos em Marx e Engels foram orientadas particularmente pelos estudos de Décio Saes – com relação ao Estado – e, Luciano Martorano – com relação à teoria da transição. Sentimos ainda a necessidade de explicitar o processo histórico vivido no Brasil em seu período de redemocratização, ou seja, na passagem do regime Militar para a Nova República, como momento de formulação da crítica à educação que é aqui nosso objeto. Dos anos de 1980 até à configuração do chamado neoliberalismo, com os governos de Fernando Henrique Cardoso, lançamos mão de uma análise acerca da universalização do Ensino Fundamental no Brasil, para explicitar de onde partem nossas questões aos educadores Frigotto e Gentili.

Assim, organizamos o texto da seguinte forma: o Capítulo I pretende localizar nosso objeto e apresentar a sustentação teórica e histórica da análise às críticas educacionais de parte dos educadores de esquerda no Brasil. Questões acerca do entendimento dos conceitos de Estado, Democracia, Cidadania, assim como a constituição das bandeiras da luta dos educadores, na passagem da Ditadura Militar para a Nova República, constituem este primeiro momento. Pretendemos, portanto, formular a hipótese de que Frigotto e Gentili, como expressão de parte considerável dos educadores de esquerda brasileiros, indicam a luta pela democratização da escola e, pela democracia em todas as instâncias sociais, como o caminho da transformação social e da construção do socialismo. Apontam o papel da escola nesse processo, fortalecendo, ao nosso ver, a crença na escola redentora, ou como espaço de transformação social. Apontamos, para concluir o capítulo a vinculação dessa concepção ao

pensamento do educador norte-americano, John Dewey.

Dessa constatação buscaremos no Capítulo II recuperar o debate presente no marxismo – desde a contemporaneidade de Marx – sobre a “via democrática” ou o entendimento de que é possível chegar ao socialismo ampliando a democracia que se efetiva na sociedade capitalista, ou seja, a democracia burguesa, parlamentar, republicana. Este capítulo pretende constituir um breve panorama dos principais teóricos da social-democracia – de Marx ao eurocomunismo no século XX, procurando demonstrar as identidades teóricas e tático-estratégicas entre a social-democracia e nossos educadores, o que buscaremos fazer no Capítulo III ao destacarmos excertos de Frigotto e Gentili escritos de 1994 a 2002 sobre a política educacional brasileira.

O exercício fundamental é indicar o caráter dessa construção crítica e seus vínculos com o marxismo, já que existe uma filiação nominada desses autores a tal pensamento. Para além de recuperar a ortodoxia do pensamento de Marx e Engels e seus pressupostos fundamentais, buscamos indicar a que tronco, dos muitos marxismos que historicamente se constituíram, localizamos a mais elaborada e contundente crítica às políticas educacionais contemporâneas.

CAPÍTULO I

A CRENÇA NA ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

1. Estado, Democracia, Cidadania e Educação

A possibilidade de apreensão dos diversos matizes que compõem o todo social exige a construção de conceitos abstratos gerais como o das classes fundamentais que movem o desenrolar da história dos homens, por conformar os grupos que possuem projetos e interesses opostos num determinado momento e lugar. E a história dos conceitos modernos de Estado, cidadania, democracia é também a história de um projeto de classe que é revolucionário em um determinado momento e busca, na elaboração ideal, um modelo novo de homem, moralmente superior àquele que se pretende vencer. Trata-se da burguesia, no caminho de vencer a aristocracia, com todo seu ímpeto libertador em busca da igualdade entre os homens. Do momento em que as novas formas de organização social e o novo Estado são expressões da vitória da classe burguesa todo movimento de transformação toma então a dimensão da conservação.

As diferentes classes sociais que compõem a sociedade capitalista apresentam interesses próprios, mais que isso, antagônicos. Esses interesses expressam projetos que se opõem e estão em constante disputa materializando a luta de classes, cujo resultado constitui o perfil de determinada época.

Tendo como referência esse embate entre as classes, o Estado emerge nessas sociedades, necessariamente a serviço de uma das classes em detrimento da outra. Na lógica da sociedade que se baseia na concentração da riqueza produzida por muitos e apropriada por poucos, políticas de Estado nunca poderão atender a interesses antagônicos ao mesmo tempo. Em outras palavras, aquilo que permite a concentração da renda, produz ao mesmo tempo e no mesmo movimento a expropriação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, todo discurso acerca do Estado como promotor do “Bem Comum” é uma elaboração ideológica³ absolutamente necessária para a manutenção, não só do Estado, como do projeto capitalista. Em decorrência disso, as políticas sociais e, particularmente as políticas educacionais, no plano formal são formulações ideológicas e no

³ Ideologia como falsa consciência conforme Marx e Engels (1984) em *A Ideologia Alemã*.

plano real essas políticas são as intervenções concretas do Estado na realidade dada, assim

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio portanto-, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela (SHIROMA, 2000, p.8).

O plano formal é sempre o espaço de um discurso do direito, da cidadania, do atendimento da sociedade como um todo; numa palavra, da igualdade. O que se propugna no plano formal é por origem, irrealizável, impossível de se materializar para o conjunto de uma população com necessidades e interesses divergentes. No plano real, tais políticas reforçam e alicerçam a exploração de uma classe em favor de outra, viabilizando dessa forma a constante apropriação privada do resultado do trabalho de amplos setores sociais.

(...) Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos” (MARX E ENGELS, s/d, p.57).

Numa sociedade de classes é papel do Estado atuar na direção de conservação e manutenção da dominação de uma das classes e garantir que a classe hegemônica tenha o controle das instâncias que o constituem definindo toda sua ação na direção de manter-se, afinal, garantir o Estado é garantir a dominação/hegemonia de classe. Em se tratando do Estado no modo de produção capitalista, SAES (1994, p.19) afirma que apenas um tipo particular de Estado – o burguês – corresponde a um tipo particular de relações de produção – as capitalistas.

Na medida em que apenas uma estrutura jurídico política específica torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas, conclui-se que só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas. Entende-se aqui por relações de produção capitalistas aquelas que têm por especificidade o não controle pelo produtor direto das suas condições materiais de trabalho, ou seja, a efetiva separação entre produtor direto e os meios de produção. Além dessa há a dimensão que se relaciona à propriedade em sentido estrito – aquela entre o produtor direto não proprietário dos meios de produção e o proprietário dos meios de produção que extorque do primeiro o sobre-trabalho. Essa segunda dimensão não é específica ao capitalismo já que a expropriação do trabalho

humano está presente em muitas outras formas de organização das relações de produção.

O papel do Estado burguês na direção de permitir a reprodução constante das relações de produção capitalistas é manter permanentemente o duplo aspecto – a extorsão do sobre-trabalho e as condições materiais da separação entre produtor direto e meios de produção - e mais, o Estado precisa qualificar a estrutura jurídico política que torna possível essa reprodução.

A forma específica de extorsão do sobre-trabalho no capitalismo é a compra e venda da força de trabalho, na medida em que, ao converter força de trabalho em mercadoria e trocá-la por salário ocorre – no nível da aparência – uma troca de equivalentes. Na essência, a relação nunca é de equivalência considerando que o salário é sempre inferior ao valor de troca produzido pela força de trabalho. Essa contradição situa-se no plano real e produz efeitos reais, mas só pode se concretizar e seguir garantindo a renovação dessa ilusão pela articulação de instituições jurídico-políticas que a possibilite. Portanto, se a esfera da produção requer um entendimento ideológico de que salário e trabalho são equivalentes, não é essa esfera que produz tal entendimento mas sim a esfera do direito.

SAES (1994) vai analisar como os autores Lênin, Marcuse e Poulantzas⁴ explicam as condições materiais de separação entre o produtor direto e os meios de produção na indústria moderna e sua decorrência na socialização ou alienação do trabalhador – e constrói uma outra perspectiva de conclusão: se a contradição da indústria moderna é a oposição entre dependência X independência do trabalhador, essa é uma contradição objetiva que determina ao mesmo tempo a tendência ao isolamento e, a tendência à ação coletiva. Uma dessas tendências só predomina se a outra for neutralizada. A esfera da produção é o espaço onde se produz essa contradição mas é fora dela que se dará a neutralização de uma dessas tendências. É pelo Estado que se dá a neutralização da ação coletiva e a sobreposição da individualização.

Essa leitura recoloca de forma bastante dialética a determinação da esfera jurídico-política pela esfera produtiva ao destacar níveis de mediação – que seriam implicações recíprocas entre estrutura econômica e Estado. E então, o Estado é burguês quando cria condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção

⁴ Para Saes, Lênin entende que a grande indústria coloca os trabalhadores numa situação de cooperação e socialização das forças produtivas que os leva à uma ação coletiva. Marcuse ao contrário vê a predominância da alienação pelo caráter de isolamento na relação homem- máquina, que produz o homem unidimensional. Poulantzas observaria o caráter privado da grande indústria moderna dissimulando a dependência real dos trabalhadores o que dá uma aspecto de independência mesmo num processo produtivo coletivizado. Teríamos então, o relacionamento isolado do trabalhador com o proprietário dos meios de produção. (SAES, 1994; p 28)

capitalistas e faz isso desempenhando dupla função: individualizando o trabalhador e neutralizando a tendência à ação coletiva.

Aqui nos interessa particularmente essa reflexão, pois ao individualizar o trabalhador, o Estado o converte em sujeito individual ao qual se atribuem direitos e que possui **vontade subjetiva**. A troca trabalho X salário torna-se um **ato de vontade** que se realiza por um contrato entre iguais. Assim, homens livres e plenos em direitos promovem a perenização de uma troca desigual sem necessidade de coação do trabalhador.

Se o Estado, enquanto esfera jurídico-política, permite a individualização ou atomização dos trabalhadores ele, ao mesmo tempo, neutraliza a tendência desses trabalhadores se unirem num coletivo - a classe trabalhadora – antagônica à classe dos proprietários dos meios de produção, à medida que constitui um outro coletivo onde não há antagonismo de classe – o coletivo Povo-Nação, em que todos se encontram e se identificam como constituintes. Recorrentemente se propõem trabalharem juntos - trabalhadores e empresários - afinal, este coletivo define-se por ser de interesse comum a todos os agentes da produção.

“Povo-Nação” é a forma de coletividade que o Estado burguês impõe aos agentes da produção antagonicamente relacionados no processo de extorsão da mais-valia, enquanto a

(...) classe se constitui a partir da definição de um interesse comum de todos os produtores diretos na liquidação da troca desigual entre uso da força de trabalho e salário, ou de um interesse comum de todos os proprietários dos meios de produção na preservação dessa troca (SAES, 1994, p.30).

O Estado burguês permite, no plano formal, a superação do antagonismo de classe pelo coletivo Povo-Nação declarando na coletividade nacional a igualdade entre trabalhadores diretos e proprietários dos meios de produção. Este resultado no plano jurídico-político expressa uma realidade material – pois não se trata de pura idéia, mas da ideologia que produz relações reais, um corpus jurídico-legal e com decorrências políticas que efetivamente tornam possível a manutenção do livre contrato entre iguais no mercado de trabalho.

O Estado burguês ao proceder a unificação dos membros das classes sociais antagônicas no Povo-Nação, neutraliza a tendência à ação coletiva, isto é, atomiza os trabalhadores conservando-os num estado de massa e impedindo sua constituição como classe social (SAES, 1994, p.31).

Temos então, no coletivo Povo-Nação, a massa, a convivência de homens descolados absolutamente uns dos outros e que, definidos pela sua individualidade, colocam-se no espaço social a partir das suas condições pessoais de concorrer no mercado de trabalho. Fica dada a condição para a instauração da lógica meritocrática própria ao pensamento liberal e presente - mesmo que de diferenciadas formas – no discurso e na prática escolar. Nesse sentido continuemos a perseguir a constituição do direito como base da atomização do homem e, perseguir a gênese deste homem atomizado ou individualizado para explicar como se hegemoniza no espaço escolar - especialmente herdeiro de Dewey - o elogio à individualidade e a formação do cidadão – o sujeito político que integra o coletivo Povo-Nação..

Retomemos a idéia de que ao mesmo tempo em que o Estado burguês converte os agentes da produção em homens atomizados, os reúne no coletivo nacional onde a escola tem um papel importante na direção de permitir o crescimento, desenvolvimento e grandeza da Nação. Essa representação de unidade, lembra-nos SAES (1994), é uma unidade de indivíduos isolados e apenas uma estrutura jurídico política particular pode produzi-la. Vejamos os aspectos relacionados a essa estrutura, o Estado no qual interessa particularmente o burocratismo – que também nos permite um entendimento mais cuidadoso das instâncias de definição e implementação das políticas educacionais – o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

E, é o direito definido como “regras que disciplinam e regularizam as relações entre os agentes da produção possibilitando sua reiteração” que garante uma “previsibilidade nas relações entre agentes da produção” (SAES, 1994, p.35) já que diferentes relações de produção produzem diferentes tipos de direitos e estes viabilizam a manutenção daquelas relações.

O direito próprio às relações de produção escravistas e também o feudal, por exemplo, vão conferir tratamento desigual aos desiguais e para classes sociais distintas as regras também o são. É no capitalismo que temos o tratamento igual dos desiguais que caracteriza o direito burguês. Todos os homens estão igualizados e individualizados e têm, portanto, capacidade jurídica de estabelecer pelo contrato sua livre vontade. BUFFA (2000, p.17) retomando Locke vai mostrar como “nas sociedades antiga e medieval os homens são naturalmente desiguais, há senhores e escravos, há senhores e servos” e é apenas quando da transformação do trabalho em mercadoria que vai ser possível a troca entre iguais, o livre contrato entre indivíduos interessados.

O ato de vontade é a expressão acabada do movimento que permite que a troca

desigual entre trabalhador e proprietário dos meios de produção assuma a forma de troca por equivalentes. “Percebe-se, pois, que a igualdade proposta pela burguesia é primeiramente igualdade na troca – baseada no contrato de cidadãos livres e iguais – e depois também a igualdade jurídica – a lei é igual para todos e todos são iguais perante a lei” (BUFFA, 2000, p. 18). Esse desdobramento ideológico não se dá no âmbito da produção e pela ação dos sujeitos envolvidos, mas sim no âmbito da estrutura jurídica, da elaboração da lei e dos processos de sua aplicação. Por outro lado é esse aparato jurídico-político que permite ao capitalismo perenizar-se, recriar-se constantemente.

Nessa perspectiva metodológica, SAES (1994, p.42) nos ajuda a entender como, apesar da determinação em última instância dar-se ao nível das relações de produção, há uma implicação recíproca que desautoriza o entendimento descolado de estrutura e superestrutura, já que o plano econômico e o jurídico-político se realimentam constantemente. Afinal, não fosse o Estado Burguês com sua estrutura jurídica possibilitar a atomização do trabalhador, não se daria a compra e venda da força de trabalho como ato de vontade. E é o Estado com seu aparato jurídico e seu corpo de funcionários – a burocracia – que garante o tratamento igual dos desiguais mediante a atribuição de uma capacidade jurídica genérica. A burocracia disciplina a aplicação da lei e garante o acesso aberto a todos via recrutamento por competência em todo espaço de trabalho.

Podemos concluir que “então no capitalismo sobra mesmo apenas a igualdade jurídica” (BUFFA, 2000, p.18) indicando como todas as outras igualdades propugnadas pelo senso comum como conquistas a serem alcançadas com o desenvolvimento da Nação – melhoria das condições de vida, de saúde, de educação, de acesso a riqueza constituem-se em discurso ideológico, já que o pleno acesso a melhores condições de vida implica, no limite, em igualdade material, o que está completamente fora das possibilidades do Modo de Produção Capitalista que tem sua base fundante na expropriação do trabalho, visando a acumulação.

A negação da natureza de classe das instituições vigentes no capitalismo, bem como a afirmação da possibilidade da hegemonia popular e dos trabalhadores nos regimes democráticos modernos, implicam a admissão do caráter neutro dos aparelhos repressivos e ideológicos existentes, sejam eles estatais ou privados. Significaria também que não haveria limites intransponíveis ou obstáculos estruturais para a ação das massas trabalhadoras em suas lutas pela ampliação e expansão da ordem política democrática (TOLEDO, 1994, p.131).

A luta de classes tenciona constantemente na direção de que se ampliem as boas condições de vida mas, no limite, essa luta objetiva a superação do modo de produção.

A consolidação do direito permite a suspensão do objetivo maior e pereniza a luta pela garantia do próprio direito. Sua possibilidade inclusive legal passa a criar, por meio da individualização, o entendimento de que o não acesso ao direito ou é um problema político, conjuntural – que pode ser superado por meio de eleição e representatividade – ou é uma incapacidade pessoal, particular, individual. Nesse último caso fica reforçada a necessidade social de formar homens conscientes de seus direitos e dispostos e capazes de lutar por eles – os cidadãos. Esses cidadãos se formariam prioritariamente na escola.

Se deslocarmos a argumentação para a cidadania, teremos um dos mais pantanosos temas do debate político atual. Este conceito, muito caro ao pensamento liberal também é a grande bandeira da esquerda na constante luta em busca da igualdade. Consideramos aqui a definição de cidadania para Marshall (apud SAES, 2003) como a participação integral do indivíduo na comunidade política e a participação desse indivíduo, enquanto maioria social no exercício do poder político. Autores como Arroyo (2000), Saes (1993 e 2003) e Vieira (2001), vão considerar a dimensão contraditória da cidadania, bandeira da direita e da esquerda, expressão recorrente no discurso oficial e na crítica a ele, um mito de “impacto avassalador, que leva os membros da sociedade a uma aceitação acrítica dos processos sociais recobertos por essas expressões.” (SAES, 2003, p. 9)

A cidadania como bandeira da esquerda, ou como a conformação que todo indivíduo deve buscar, parece estar sempre indicando que a plenitude de sua realização garantiria um mundo mais justo, igualitário, solidário. É bastante evidente, nos textos que selecionamos e que clamam pela cidadania, a crença de que caso ela estivesse plenamente realizada – resolveria os graves problemas sociais de nosso país, ou seja, nossa luta deveria ser em direção à conquista da cidadania e o papel da escola seria formá-la, conformar os alunos a ela. Há uma justaposição – como pretendemos demonstrar na análise da crítica dos educadores de esquerda – entre o âmbito jurídico-político e as condições materiais de existência, como se a garantia dos direitos implicasse em suspender a exploração do homem vendedor da força de trabalho pelo proprietário dos meios de produção. Como se a luta pelo direito suspendesse a necessidade da luta de classes – essa conclusão é, afinal, a eficiência da construção ideológica sobre a possibilidade de apreensão do mundo real, da verdade posta na prática social dos homens. A efetiva igualdade jurídica, mesmo que plenamente alcançada, continua sendo ferramenta de manutenção da lógica burguesa e, no limite, já a temos em dilatada amplitude, considerando o caráter de democracia desses anos em que vivemos. Democracia, assim como cidadania, implica a livre participação política dos homens iguais em direito.

Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei, porque cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então não existe cidadania sem garantia de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica (VIEIRA, 2001, p.13).

Entender que a cidadania e a democracia como todo aparato jurídico-político da lógica capitalista é prenhe de contradições, só é possível na análise da história, o que não nos possibilita trabalhar com um conceito acabado, definitivo. É a historicidade em que essa idéia está imersa que pode explicá-la. Não se trata de afirmar que esses conceitos são filhos do projeto burguês, nascem com a burguesia e por isso serão eternamente expressão da lógica capitalista, o que também não significa ser possível afirmar que, mantidas as bases fundamentais do modo de produção capitalista essas palavras possam significar o avesso daquilo que nasceram para expressar. Não basta à classe trabalhadora apropriar-se dos conceitos ressignificando-os de acordo com seu interesse, se, na totalidade, os homens continuam movendo o mundo na mesma direção.

O entendimento – enquanto elaboração no pensamento – daquilo que está posto na realidade material é tão mais próximo a esse real, e, portanto, explica-o melhor quando consideradas a totalidade e o processo histórico em que se insere determinada idéia. Engels (s/d, p. 187) chama a atenção para a necessidade de considerarmos o desenvolvimento histórico do emprego real das palavras, por isso, a necessidade de recuperar o contexto de transformação do mundo, de práticas revolucionárias em que se formula a idéia de cidadão moderno nos possibilita entender que, no mesmo movimento de vitória da burguesia defensora da cidadania, essa se torna um risco quando descolada do interesse de classe. A cidadania burguesa é conquistada a duras e sangrentas penas, porém, para além dos limites da classe – ou seja – quando o povo avança na luta para além da cidadania, esta se torna ameaçadora da ordem e precisa permanecer valendo como promessa, já que não pode ser constituída enquanto igualdade material entre os homens, o que revela também, espaço de contradição.

A formulação do direito é a resposta adequada, pois a realização da igualdade jurídica permite e garante a não realização da igualdade material. Daí cidadania passa a ser lida como o resgate de uma igualdade original entre os homens. Descola-se de seu contexto, porque se descola da história e, quando a idéia de cidadania é, na prática, conservadora ela é

tomada, no discurso, como uma panacéia.

Se o direito numa sociedade capitalista, como expressão da estrutura jurídico-política do Estado burguês, é um dos espaços de manutenção desse mesmo Estado e portanto dessa mesma lógica, a questão que vincula o direito à educação pode ser apreendida também nos seguintes aspectos: a) em que momento a escola passa a ser vista como direito e por que isso se dá? b) em se tornando direito que se realiza para todos - a escola pública, que é constituinte do Estado burguês, passaria a constituir prática social de todos, potencialmente. Há, portanto, com a ampliação do direito, a ampliação do próprio Estado e a escola tem a função ideológica de conformar – por meio do direito – relações de exploração do homem em atos de vontade; c) o vínculo entre cidadania e educação mantém-se e se reforça, já que a crença de que é pela educação que se chega a cidadania e pela cidadania se chega à igualdade – mas o que está no pensamento desse que a almeja não é aquilo que ela é - igualdade jurídica, mas aquilo que ideologicamente ela diz ser - a possibilidade da igualdade material, o acesso a melhores condições de vida, a ascensão social. O Estado faz sua parte alimentando esse mito, mas é parte dos educadores de esquerda que fortalecem o mito, ao denunciar reiteradamente a não realização da igualdade entre os homens – por meio da escola - como um fracasso das políticas do Estado. É a cobrança da crítica de esquerda que doura essa idéia, vai dando forma a um ideal e o cultua como a uma religião.

Num pequeno artigo, com o peso de um ensaio, ARROYO (2000) recupera a origem do vínculo entre escola e a formação da cidadania e ao respondê-la indica saídas para as questões por nós formuladas. Nos idos de 1987, ano da primeira edição do referido texto, o professor Miguel Arroyo denunciava que não é apenas a direita a afirmar a incapacidade do povo brasileiro em participar politicamente por não ter sido educado para tal, por não ter aprendido a ser cidadão consciente. Esse é o conteúdo do seu primeiro parágrafo, que, na seqüência, afirma que tanto a esquerda quanto a direita de então concordam com a necessidade de educar para a cidadania, a diferença entre elas é que a direita de então, identificada com o autoritarismo, concorda e não quer fazê-lo e a esquerda concorda e quer muito fazê-lo. O *status quo* investe na manutenção da premissa enquanto puro discurso, pois no limite a falta de educação é um problema individual e cabe a cada homem criar condições para educar-se. A oposição, que se posta ao lado do povo despossuído, luta para alcançar o direito à educação, que trará cidadania. Esta possibilitará a participação política consciente – a chave da libertação do povo. Vale lembrar a história recente dos anos de 1980 e o empenho com que lutou a intelectualidade politicamente comprometida com a democratização da sociedade brasileira, que atuou firmemente na direção de vencer o Regime Militar,

mobilizando-se ao lado de inúmeras instâncias de representação da sociedade civil e participou da elaboração da Constituição de 1988, dos projetos democráticos de LDB e definiu a participação, a descentralização e a autonomia como as grandes bandeiras que realizariam a democracia brasileira. Vale lembrar que as políticas curriculares do Estado Militar iam na direção de formar o patriota, o homem moral e cívico; da Nova República em diante, tanto o Estado quanto seus críticos afirmam contundentemente a necessidade de garantir a formação do cidadão para o desenvolvimento do país e a ampliação da dignidade de seu povo.

Por que as modernas formas de pensar a liberdade, a ordem moral e política privilegiam o peso educativo? Não há dúvida que essa ênfase não é gratuita nem neutra. Por trás dessa relação, sempre defendida na construção da nova ordem, há uma concepção do social e de sua constituição, há idéias e ideais políticos que não podem ser ignorados, há concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores. Essa ênfase no peso político da educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais que, ao longo de décadas, vêm orientando intelectuais, governantes e educadores em sua prática (ARROYO, 2000, p. 34).

O autor traz do século XVI o *Discurso sobre a servidão voluntária* para lembrar-nos que o hábito e a educação garantem a obediência política, o submetimento necessário para que a minoria se imponha sobre a maioria. Do século XVIII temos a herança iluminista de que somente um indivíduo esclarecido tem condições de realizar o pacto, firmar o contrato social em que a garantia da sua liberdade é o limite da liberdade do outro – em outras palavras, o dever necessita anteceder o direito. Saber obedecer é a chave para ser livre. E pergunta se a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a propalada cidadania dos trabalhadores, “ou ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão”? (ARROYO, 2000, p. 34)

Em tempos modernos, nasce a pedagogia como parte do movimento político de superar o Antigo Regime, é ferramenta precisa e multifuncional, é “ o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos” (ARROYO, 2000, p. 36). E nesse movimento de ser “legitimadora da ordem burguesa” a educação como instrumento de classe é libertadora com relação à ordem dominante e conservadora com relação à nova ordem, a sua ordem. No movimento histórico liberta o súdito e aprisiona o cidadão – a chave para o entendimento dessa aparente contradição é o conceito de classe. De todos os súditos do Antigo Regime, aqueles que se convertem em

burgueses, tomam a direção da história e conduzem à sua libertação. Os outros súditos que não detiveram os meios de produção, que não são burgueses, mas reconhecem no apelo à igualdade um caminho para sua também libertação, ameaçam a cidadania, a liberdade e muito especialmente a propriedade da classe vitoriosa. O olhar que dilui classes em Povo-Nação só permite que se veja o ponto de vista vitorioso da história, pois as tensões reais entre grupos humanos que disputam projetos antagônicos só é percebido a duras penas e alto custo humano quando o protagonismo do grupo hegemônico se relativiza. A imposição do pensamento dominante como pensamento de todos é parte do funcionamento das diversas esferas de relações sociais que se auto-alimentam, materializando a desigualdade através da crença na igualdade jurídica, o que compromete a apreensão das lições que a prática social do mundo do trabalho pode ensinar.

Afinal, na sociedade burguesa, não é o mundo do trabalho que caracteriza o espaço educativo, mas a escola. A cidadania que se aprende na escola é que se leva ao trabalho e nunca o contrário, pois o aprendizado advindo da reprodução da existência humana pode tender a indicar a necessidade de uma outra sociedade, uma outra forma de propriedade, um outro direito. A universalidade do conceito é um antídoto a possibilidade de se pensar um outro direito, já que tornando-se universal, perde-se a historicidade e a negação da história vai sendo garantida pelo acúmulo moral que se colou ao direito burguês, acúmulo esse que pode ser lido em qualquer pressuposto religioso desde a reforma protestante até as múltiplas formas de organização do discurso moralizante contemporâneo.

O povo deve ser educado para a obrigação moral. Não as elites, nem as camadas médias, que já nasceram na ordem, que internalizam essa ordem na família e nas relações sociais – a educação vem do berço. Quando se proclama a necessidade de educação para a cidadania, o discurso de conservadores, liberais ou progressistas exclui sempre as elites e as camadas médias. Esse discurso tem um endereço certo: as camadas populares, os trabalhadores, o operariado, os cidadãos de segunda ordem (ARROYO, 2000, p.59).

Uma breve retomada dos projetos e programas educacionais evidenciam o quanto a educação cidadã educa o homem para a solidariedade, a cooperação, a tolerância ao diferente, mas em momento algum para a supressão da desigualdade. É necessário reconhecer a exclusão como miséria pessoal e tratá-la como objeto da caridade e como objetivo das políticas sociais. A exclusão é resultado da mesma lógica que constituiu a cidadania ou a escola.

A questão que nos parece fundamental e está indicada em ARROYO (2000,

p.34) e BUFFA (2000, p. 13,14) é a inversão idealista que faz da escola motor da transformação nas relações de produção da vida material, e não resultado dessas relações. A crença na escola como o espaço da construção de um mundo melhor, ou da melhoria deste mesmo mundo, inverte a história e desconsidera as relações sociais de produção como o espaço da determinação.

Quando a forma tosca sob a qual se apresenta a divisão do trabalho entre os hindus e entre os egípcios suscita nesses povos um regime de castas próprio de seu Estado e de sua religião, o historiador crê que o regime de castas é a força que engendrou essa forma social tosca (MARX e ENGELS, 1984, p.58).

À relativização da determinação material e a inversão idealista de tomar-se o que é decorrência por origem, permite localizar na educação – escolar ou não – o espaço de formação do homem. Assim sendo o Estado pretende formá-lo adequado e integrado à reprodução de sua lógica e então aposta e investe no espaço escolar, e os pensadores da esquerda que admitem tal premissa vão usar o mesmo espaço para produzir a cidadania que lhes daria a consciência para resistir ao Estado ou tensioná-lo na direção de seus interesses.

Marshall citado por SAES (2003, p.10) define cidadania enquanto igualdade de direitos, “como lealdade ao padrão de civilização aí vigente e à sua herança social, e como acesso ao bem estar e à segurança materiais aí alcançados.” Entendendo que essa definição seria consideravelmente consensuada por diferentes setores sociais e políticos, afirmamos que a idéia de cidadania se cola tanto ao ajustamento do homem ao mundo em que vive, quanto a promessa de igualdade material, ou pelo menos, ascensão social. Se tomarmos os muitos matizes que caracterizam as condições sociais dos grupos que constituem a classe dominante proprietária seguidos dos muitos matizes dos grupos não proprietários até à miséria absoluta, teremos que considerar como “acesso à segurança material alcançado no padrão de civilização vigente” o mais alto patamar dessa segurança material. Entendo que, vincular pela cidadania a ascensão social é uma formulação puramente ideológica, diferente de vinculá-la ao direito, já que a igualdade jurídica amplamente garantida continuaria a implicar na manutenção da sociedade de classes, não há incoerência na proposição, afinal, “no capitalismo sobra mesmo apenas a igualdade jurídica” (BUFFA, 2000, p 14) A igualdade das condições materiais, ou a igualdade para a ascensão social que tendencialmente igualaria materialmente os homens é a antítese da sociedade de classes, é a superação da sociedade capitalista, no limite é um projeto socialista. Aqui nos parece estar o nó que desatado explicaria a proximidade entre a proposta do governo para as políticas sociais, particularmente as políticas educacionais, e a proposta

implícita na crítica elaborada pela oposição ao governo. A cidadania é o acesso de todos à igualdade jurídica mas, há uma crença de que possa ser também o caminho para a igualdade material. Defendida por todos, ela não pode cumprir todas as promessas que são feitas em seu nome. Esperar da democracia do Estado burguês, da cidadania, da participação, da descentralização a construção processual da sociedade socialista é um velho debate, formulado como “reforma ou revolução” e orientador do já secular debate interno ao movimento socialista, particularmente ao marxismo. Retomaremos essa questão adiante.

Temos então, neste ponto a possibilidade de discutir o entendimento sobre qual é o papel da escola numa sociedade aberta (CUNHA, 1991) em que o acesso ao direito e ascensão social se dá por meio do mérito individual. Ester BUFFA(2000), retomando os autores fundamentais do pensamento liberal, vai mostrar como a construção do direito e da cidadania são revolucionários no que tange a superação do Antigo Regime e como instaurada a hegemonia burguesa o mesmo ideário torna-se conservador. E trata-se de conservar o próprio Estado Burguês, sua lógica, seu funcionamento e seu direito. Na sua origem, o pensamento burguês tem por interlocutor a Escolástica, e realiza um considerável rompimento com essa tradição ao levantar a idéia de que os homens nascem iguais, não há o sábio inato e Comenius vai propor que se ensine “tudo a todos”. Preservadas as classes sociais, aquele autor formula em sua Didática Magna a proposição de que todos os homens tenham “ um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico” (BUFFA, 2000, p.19) O direito à educação começa a definir-se como um direito humano – e portanto Comenius afirma que “todos tem a necessidade de se educar para se tornarem homem” (BUFFA, 2000, p. 20) e ainda que o homem tem a semente que deverá ser desenvolvida pela educação. Esse pressuposto está presente em toda elaboração pedagógica proposta mais tarde por Dewey.

As políticas educacionais brasileiras e a pedagogia que a orienta, assim como o teor de grande parte da crítica, não se descolaram do pensamento de Dewey e, na mesma direção, mantém e alimentam o mito da redenção pela escola. Com toda a crença de que o capitalismo poderia levar a riqueza e a fartura a todo ser humano, Dewey, nas suas propostas de reformulação do sistema, reafirma que – apesar de estar vivendo uma crise – o capitalismo é a melhor forma de organização da sociedade, basta que seja reformado. Se democratizado, o capitalismo poderia criar um novo mundo e esse projeto passaria pela educação. Para demonstrar essa afirmação, retomaremos adiante, os anos de 1980 no Brasil, quando se elaboram as bandeiras pela democratização da escola e então busquemos a atualidade de John Dewey.

Antes disso, é importante pontuarmos nosso entendimento do conceito de democracia e, recorremos a Marx em *O Capital*, para aproximarmos-nos dos conceitos de liberdade e igualdade que seriam basilares da democracia:

O consumo da força de trabalho, como o consumo de qualquer outra mercadoria, ocorre fora do mercado ou da esfera da circulação. Abandonemos então, junto com o possuidor de dinheiro e o possuidor da força de trabalho, essa esfera ruidosa, existente na superfície e acessível a todos os olhos, para seguir os dois ao local oculto da produção, em cujo limiar se pode ler: *No admittance except on business*. Aqui há de se mostrar não só como o capital produz, mas também como ele mesmo é produzido, o capital. O segredo da fabricação de mais valia há de se finalmente desvendar.

A esfera da circulação ou do intercambio de mercadorias, dentro de cujos limites se movimentam compra e venda de força de trabalho, era de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem. O que aqui reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Bentham. Liberdade! Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são denominados apenas por sua livre vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum. Igualdade! Pois eles se relacionam um com outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu. Bentham! Pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. O único poder que os junta e leva a um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados. E justamente porque cada um só cuida de si e nenhum do outro, realizam todos, em decorrência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência toda esperta, tão-somente a obra da vantagem mútua, do bem comum, do interesse geral.

Ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, da qual o livre-cambista *vulgaris* extrai concepções, conceitos e critérios para seu juízo sobre a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já se transforma, assim parece, em algo a fisionomia de nossa *dramatis personae*. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o – curtume (MARX, 1988, p. 141).

Da citação de Marx extraímos os conceitos de liberdade e igualdade. Na sociedade de classes marcada pelo modo de produção capitalista, abandonados os espaços da alienação ideológica, liberdade é a livre possibilidade de nos movermos no mercado comprando e vendendo coisas e igualdade é a igualdade jurídica que nos permite, como iguais, trocar equivalentes – comerciar e ainda constituir – como juridicamente iguais – as instituições que conformam o Estado que então regula as relações entre homens iguais, pelo voto, por exemplo.

Daí para a idéia da liberdade idealizada de que podemos tudo ou da igualdade entre os homens temos o peso da realidade material que faz os homens mais ou menos livres

para se moverem se locomoverem, se vestirem, comerem, estudarem, morarem e todas as outras coisas que implicam em um homem estar vivo. Igualdade e liberdade enunciadas como valores morais é pura ideologia que tem enredado, tanto o discurso educacional conservador, quanto aquele que se pretende crítico. Da liberdade e da igualdade idealizadas temos construído uma crença na democracia como espaço da realização desses ideais pelos quais os homens tem lutado. No momento em que redijo esse texto o presidente norte-americano George Bush é reeleito, prometendo levar a democracia para todo o mundo, assim como pode possibilitar eleições livres no Iraque após a invasão e a guerra contra aquela ditadura possuidora de hipotéticas armas de destruição em massa.

Esses contra-sensos com os quais nos deparamos cotidianamente, têm levado grande parte da esquerda a adjetivar democracia, usando termos como democracia real, verdadeira, quando nos parece ser adjetivo necessário o termo “burguesa”, já que a democracia é uma forma de organização do Estado e este é sempre de classe.

Na tentativa de posicionar-me sobre o entendimento do que seja a democracia e qual seu papel na luta política em direção ao socialismo, recorro ao entendimento de Décio Saes, particularmente em duas obras: *Estado e Democracia: ensaios teóricos* (1984) e *Democracia* (1993).

Saes, partindo da conceituação de democracia, uma abstração portanto, vai dar historicidade a ela, mostrando como essa forma de Estado se dá no capitalismo. A democracia, nas sociedades capitalistas se efetiva pela representatividade e essa só é possível pela diluição da unidade de classe – por meio da igualdade jurídica – e a atomização dos indivíduos – por meio das relações sociais. Segue o autor indicando como não há equilíbrio na divisão dos poderes de Estado e nunca há representatividade plena, na democracia burguesa. Quanto aos partidos políticos, seus programas não rompem com o projeto hegemônico, pois a simples proposição de rompimento indicaria a inviabilidade jurídica de tal partido constituir-se. A alternância de partidos no governo é possível à medida que naquilo que é fundamental para a manutenção do capitalismo eles não divergem, o que mudam são aspectos não determinantes.

Importante parece ser a observação de Saes sobre a apatia política dos cidadãos, mostrando como esta é parte da lógica constituinte do Estado democrático e não se trata, portanto, de educar o cidadão – base de toda a argumentação de esquerda na defesa da escola formadora de cidadania. Afinal, a participação consciente – própria ao que se espera do homem cidadão, não é uma questão de formação escolar, está muito mais profundamente definida nas relações sociais a que estão imersos os homens. A informação e o exercício das

práticas democráticas como conteúdo escolar pode pontualmente e, como exceção, politizar os egressos da escola, mas como regra, a sociedade funciona na direção de lhes recolocar na situação de apatia política.

Quanto à desigualdade política, ela é uma decorrência da desigualdade econômica e portanto a superação de uma está colada à superação da outra.

Mas é no artigo *Democracia burguesa e a luta proletária* (SAES, 1994) que esse autor apresenta argumentos que pretendo recuperar. Sua análise indica duas teses sobre a democracia burguesa que impedem que a esquerda no Brasil elabore uma teoria e um programa político consistente para a transição ao socialismo.

A primeira, a posição dominante na II Internacional, remete a Kautsky e Adler, ao Eurocomunismo (PCs italiano e espanhol) e no Brasil o grande representante é Carlos Nelson Coutinho. A tese é que a democracia não é burguesa, mesmo num Estado burguês. Há, acreditam, uma separação entre instituições democráticas e Estado burguês e a democracia, sendo uma ferramenta do proletariado, pode levar à superação do Estado burguês. O socialismo virá pela via democrática, já que o caráter democrático não satisfaz aos interesses burgueses e a luta violenta só será considerada caso se agridam as instituições democráticas. Sobre essa tese, Saes diz não haver evidência histórica e não haver comprovação teórica.

A segunda tese se refere a Trotsky e Lukacs e é oposta à primeira, ou seja: a burguesia projetou e criou as instituições democráticas e essas lhe interessam na imposição do seu projeto. A liberdade e a igualdade alimentam a ordem burguesa e permitem um submetimento ideológico do proletariado.

Sobre essas duas teses, Saes afirma que partem de um problema teórico, qual seja:

Ela consiste em supor que a democracia burguesa, como produto histórico concreto de práticas de classe, tem de corresponder necessariamente, e de modo integral, aos objetivos, intenções ou finalidades do proletariado (primeira tese), ou ela corresponde aos objetivos, intenções e finalidades da burguesia (segunda tese) (SAES, 1998, p. 153).

A primeira consideração sobre a problemática teórica indicada se refere à confusão entre igualdade absoluta e igualdade política formal, Saes vai ao Engels de *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* para mostrar a necessidade de considerarmos o movimento contraditório do real, a natureza complexa de qualquer processo social: as ações humanas são intencionais, porém o resultado de tais ações não é idêntico à intenção, já que é

resultado de embates de homens com diferentes intenções.

Considerando intenções antagônicas na construção do real, o proletariado não luta pela democracia, mas pela distribuição igualitária da riqueza – que não é também distribuição igualitária de acesso aos meios de produção. À busca a essa “igualdade de consumidor”, Saes chama de consciência pré-revolucionária. Ou seja, nem é a falsa consciência da segunda tese, nem é consciência revolucionária da primeira tese.

Lênin ao entender o trade-unionismo como a forma política burguesa reconhece, como decorrência que ela é contraditória com a consciência revolucionária – a tomada do Estado pelo proletariado. Porém, contraditoriamente, a política trade-unionista pode ser movida por um igualitarismo de consumidor, que seria autenticamente proletário e pré-revolucionário.

À medida que o proletariado quer igualdade de consumidor os proprietários querem igualdade de propriedade e, se referindo ao *18 Brumário*, Saes afirma que como resultado das revoluções populares do século XIX – a democracia burguesa – estava longe de expressar a intenção dos dominados, mas, isso não quer dizer que as transformações do Estado burguês sejam exatamente a intenção da burguesia. A igualdade formal é derrota mediada da burguesia e vitória mediada dos dominados.

Saes segue mostrando o quanto a burguesia francesa resistiu e o quanto temeu a igualdade, mesmo a jurídica, o quanto lutou por voto censitário. Enquanto a burguesia quer a desigualdade garantida pelo direito, as classes populares querem igualdade material das condições de vida. As instituições democráticas burguesas são o resultado desse embate, e não correspondem imediatamente às intenções nem de uma classe, nem de outra.

Então, o autor pergunta, sendo a democracia tal síntese, a que classe é mais interessante a democracia burguesa: aos burgueses ou ao proletariado? Lembrando que essa é das mais difíceis questões da literatura marxista, diz que a resposta mais coerente é de Lênin: nada melhor para o capitalismo que a democracia e nada melhor para o proletariado que a democracia, desde que não percamos de vista a exploração da força de trabalho na mais democrática república burguesa. E então Saes formula sua tese:

(...) de um lado, é possível que as instituições políticas democráticas sirvam como instrumento da dominação ideológica burguesa sobre o proletariado; de outro lado, é possível que tais instituições se constituam em fator de desenvolvimento da consciência revolucionária do proletariado. É evidente que, no tempo e lugar em que se concretiza uma dessas possibilidades, a outra possibilidade se acha excluída (SAES, 1998, p. 163).

Argumentando sobre a primeira possibilidade, segue Saes destacando o quanto as instituições democráticas burguesas são desorganizadoras da classe dominada, já que esta se desarticula por migalhas de ganhos. O caráter formal da democracia despolitiza e isola os operários e assim os neutraliza.

Sobre a segunda possibilidade afirma que a não realização das promessas de igualdade, e os limites postos ao acesso à igualdade de consumidor pode possibilitar o desenvolvimento da consciência de pré-revolucionária a revolucionária. Ou seja, a igualdade jurídica acena para que, por meio do mérito, os homens sejam livres para alcançarem a igualdade material das condições de vida. A impossibilidade – dada pelas condições reais da sociedade capitalista, de uma igualdade - mesmo que jurídica – pode levar à desmotagem da crença nessa promessa.

Nosso autor, ao obrigar-nos a avançar a análise na direção de considerarmos as contradições, não abandona, em nenhum instante, a clareza de que a democracia que temos é uma democracia burguesa. Em todo o texto a democracia vem assim adjetivada, mas essa democracia, que é burguesa, guarda consigo a possibilidade de alimentar a luta de classes. Seu limite é bastante estreito – para os que crêem na democracia como ferramenta revolucionária do trabalhador, mas indica a incoerência de descartá-la para os que descrêem.

A contradição entre as promessas do mundo democrático burguês e a possibilidade de – como classes – termos acesso a essas promessas, é um espaço de possível avanço da classe trabalhadora.

Essa contradição é insuficiente para revelar ao proletariado a existência da exploração capitalista do trabalho, destaca Saes, ela pode, no máximo, dar para uma parcela do proletariado, aquela parcela que já se reconhece como classe, “a chave do enigma do Estado: seu caráter de classe” (SAES, 1998, p. 165) Tal entendimento permitiria a desmontagem da unidade Povo-Nação e a relativização daquilo que Saes chama de atomização dos homens. Daí à organização revolucionária teríamos ainda um longo caminho.

Diferente da burguesia, o proletariado – como classe - não pode usar plenamente as liberdades políticas, e nesse movimento pode questionar o Estado como promotor do Bem Comum e ainda perceber como tal Estado funciona a serviço de uma classe – a dominante.⁵ A democracia não permite que automaticamente se veja isso, mas, não pode

⁵ “Essa desigualdade de acesso aos recursos materiais necessários para o exercício das liberdades democráticas, presentes na mais avançada das democracias capitalistas representa uma restrição real ao seu usufruto pelos trabalhadores. As condições para uma verdadeira decisão da maioria exigiriam ainda uma efetiva igualdade de formação cultural e educacional, impossível de ser realizada sob o capitalismo. Assim, evidentemente, quem possui edifícios equipados, tempo suficiente e melhor formação educacional e cultural

impedir a percepção da contradição.

Então, conclui Saes, a democracia pode servir de reforço à dominação burguesa e (que é sempre ou) para a conscientização revolucionária do proletariado. Daí formula nova questão: o proletariado deve ser indiferente à forma de organização do Estado burguês? Se democrático ou se ditatorial? E responde não – por conta da revolução proletária e por conta do longo processo de construção do socialismo.

As instituições democrático-burguesas interessam como tática, afirma, pois a liberdade política possibilita maior circulação de informações e maior relação entre o partido proletário e as massas. A construção do socialismo é mais difícil na ditadura e poderíamos dizer que também é mais difícil sem escola.

Diferente dos eurocomunistas, Saes afirma que alargar a democracia não nos levará ao socialismo, mas quanto maior o desenvolvimento da democracia interna do partido proletário – aplicação correta do princípio leninista do centralismo democrático - e um relacionamento mais estreito do partido proletário com as massas – definição de uma linha política de massa, maiores as possibilidades de se chegar à consciência de classe. Nessa direção é mais fácil criar a base política do Estado proletário, a verdadeira democracia de massas.

Lembremos que na definição de democracia de Saes, a democracia de massas seria a interferência da classe dominante – no caso, o proletariado – na implementação de políticas de Estado. O Estado estaria, portanto a serviço dos interesses da classe dominante, como ademais é todo Estado.

Assim, democracia burguesa não é democracia proletária, mas, o proletariado não pode ser indiferente à democracia burguesa, pois é nela que há espaço para a sua organização. Saes também responde negativamente sobre a forma de Estado democrática ou ditatorial ser indiferente para a burguesia. Em tese, essa classe deveria temer a democracia por possibilitar a organização do proletariado, mas há mais elementos a se considerar.

Como são várias as funções do capital, existem interesses próprios às frações da classe burguesa – tanto pela função: industrial, comercial, bancária – quanto pelo acúmulo: grande, médio e pequeno capital. Tais frações disputam permanentemente a hegemonia – o controle do Estado – e, pela democracia, a possibilidade de definir –em seu favor – as

fará melhor proveito dos mesmos direitos democráticos. Dessa forma há uma desigual distribuição dos recursos políticos (dinheiro, meios de comunicação, educação), que é determinada pela própria desigualdade sócio-econômica estrutural do capitalismo. A liberdade política, por mais importante que seja, é o reconhecimento formal da igualdade política para todos, mas o seu usufruto é desigual. Esse é um dos limites estruturais da democracia no capitalismo que afasta os trabalhadores da participação nas principais decisões políticas “ (MARTORANO, 2002, p.104)

políticas desse Estado.

Àquelas frações que – num momento – não têm o controle do Estado abrem-se duas possibilidades: o golpe de Estado ou a disputa eleitoral. A primeira alternativa é sempre decisiva se existe movimento revolucionário de massa, a segunda implica na defesa e na ampliação da democracia. Portanto, pela democracia, os interesses das frações da classe dominante disputam hegemonia assim como contribuem – não intencionalmente – com a organização proletária. Afinal, nesse processo dão-se, recorrentemente, movimentos de cooptação dos partidos proletários pelos grupos burgueses em disputa.

Saes não tem dúvida de que isso, apesar de eventual, nos serve. Concluindo seu artigo, vai mostrar como a luta proletária deve conservar as instituições democráticas ao mesmo tempo em que as critica.

(...) o proletariado simultaneamente invoca a proteção da legislação constitucional burguesa e denuncia a impossibilidade de seu cumprimento integral, a reivindicação do cumprimento da lei faz parte, portanto, da preparação das massas para a revolução (SAES, 1998, p. 171).

Essa fórmula “legal-revolucionária” evitaria a crença no “valor universal” assim como o imobilismo político do proletariado.

Tal entendimento nos leva a concluir, que é acertado teórica e historicamente associar a democracia à burguesia e entendê-la burguesa, já que é uma forma do Estado burguês, num contexto e numa formação social definida. Porém, apesar disso, defendê-la enquanto tática e nunca enquanto estratégia, pois a relativização nos obriga a pensar que esse Estado e suas instituições não nos servem enquanto projeto de classe.

Ao definir democracia, Saes revela, desvela o que ela é, e, portanto, desmonta a possibilidade de identificação com o projeto político do proletariado, mas, ao mesmo tempo, mostra-nos que, como ferramenta de dominação de classe, poderá ser usada para outra classe garantir dominação.

Nesse ponto, é o autor que parece mais avançar o debate – na perspectiva da ortodoxia materialista histórica dialética – pois efetivamente constrói – pela análise do real - uma proposição de luta. No limite da contradição, argumenta como pela democracia proletária, e não pela ditadura, se poderia criar o homem novo – que é um projeto proletário, inicialmente. Ou seja, num Estado proletário democrático, as instituições democráticas atuarão na direção de impedir a plena participação de outras classes, já que não existe “para todos” na sociedade de classes. Assim como acontece hoje, na democracia burguesa, as

condições de disputa eleitoral estão determinadas pela quantidade de recursos para bancar uma campanha. A democracia socialista terá suas estratégias de afastar outros interesses que não os proletários. Na medida em que já superou a perspectiva ideológica da democracia, e explicita o que ela é, Saes está propondo uma formulação possível para a luta política.

Na mesma direção, a obra *A burocracia e os desafios da transição socialista*, Martorano (2002) realiza um balanço da questão acerca da transição e esbarra – como não poderia deixar de fazê-lo – na questão da democracia. Orientado pela leitura de Balibar e Saes, vai ampliar o debate sobre a democracia burguesa e proletária pautando-se pela obra teórica de Marx, Engels, Lênin, Trotsky, Stalin, Mao Tsé Tung, Rosa Luxemburgo, entre outros, assim como se apóia nas experiências históricas das revoluções russa e chinesa. Considerando então a formulação de que a idéia de democracia, enquanto abstração máxima, é a possibilidade de a classe dominante definir políticas de Estado, não há como mantermos a argumentação de que a democracia é em si burguesa e só pode ser burguesa, há que se considerar que a democracia é burguesa na formação social em que esta classe for dominante, hegemônica. Num possível Estado socialista, a classe hegemônica sendo a classe trabalhadora, haverá uma democracia socialista, ou uma democracia proletária. Assim a democracia, enquanto uma forma de Estado, pode se constituir historicamente em diferentes modos de produção.

Portanto, democracia no capitalismo só pode ser democracia burguesa, que, como uma forma (entre outras) possível do Estado burguês, tem em seu funcionamento a manutenção do capitalismo. Martorano (2002, p. 61) analisa a questão sobre um modo de produção não produzir nunca a sua superação, mas necessariamente sua manutenção. Essa manutenção tem decorrências derivadas, como por exemplo, no capitalismo ocorrerem a ampliação da acumulação e o aumento do proletariado no capitalismo, e, essa cadeia de causalidades é que precisa ser analisada, como mediações que expressam a possibilidade da contradição, e não como determinação mecânica: temos democracia teremos socialismo. É fundamental entender qual democracia de quais relações sociais de produção,

(...) no funcionamento de um modo de produção não há contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, e nem contradição ou “defasagem” entre a base econômica e a superestrutura jurídico-política. As forças produtivas correspondentes à natureza do modo de produção, se desenvolvem tendo como condição a existência de relações de produção igualmente especificadas. Entre elas se estabelece uma relação de *implicação recíproca* através da qual uma passa a ser condição de existência da outra; uma relação de interioridade cuja possibilidade de reprodução está dada pela existência de uma mesma natureza comum a ambas. (...) Sendo assim, a contradição não pode estar presente na estrutura do modo de produção, o seu estatuto não é, para usar as expressões de

Balibar, *originário, mas derivado* (MARTORANO, 2002, p.61).

Assim, como derivação da democracia no capitalismo podemos ter a ampliação dos espaços de tensão entre o Capital e o Trabalho e, sendo assim é espaço de organização da classe trabalhadora, à medida que pode possibilitar a ampliação da consciência de classe, como já vimos com Saes. Porém, a democracia socialista é uma discussão que deve levar em conta a superação do Estado capitalista ou, ao menos a tomada desse Estado pela classe trabalhadora que iniciará então o árduo desafio de construir o novo Estado – socialista – e novas relações sociais de produção. Para essa análise, posterior à tomada do poder político pelos trabalhadores, o texto de Martorano (2002) é uma análise das condições históricas e dos desafios postos pelas revoluções russa e chinesa, e o debate que as envolve, e nos ajuda a compreender como a orientação teórica que não rompe com a determinação em última instância das relações sociais de produção, não implica em abdicar da luta pela democracia – tanto como forma de construir alternativas de organização e luta da classe trabalhadora – como não abdica da necessidade de perseguirmos a organização de um Estado socialista democrático quando da possível superação do Estado burguês.

Ocorre que, em sua análise, não há a tomada da democracia descolada das relações sociais de produção e a democracia burguesa não pode ser tomada como democracia em geral – já que nada há em geral, tudo só pode dar-se na história – então, à formação social capitalista decorre a democracia burguesa. Essa perspectiva teórica permite a defesa – enquanto luta política - da democracia socialista, que é outra coisa enquanto categoria mas é a mesma coisa enquanto abstração máxima, já que é a possibilidade do proletariado definir políticas num Estado de classe proletário – o socialismo.

Ao perseguir a constituição de um Estado socialista, Martorano referenda a anterioridade da política com relação às formas produtivas, já que num período de transição interessam relações democráticas para fazer crescer a contradição de classe e alimentar a luta das classes e as relações sociais de produção ainda presentes numa situação pós-revolucionária, como vimos nas experiências do socialismo real.

Absolutamente inverso a este entendimento, seriam os que descolam a democracia das condições materiais em que ela se dá e a entendem como processo de construção do socialismo em pleno capitalismo, como defende por exemplo Bernstein – pela ampla democratização chegaremos ao socialismo, ou Trotsky que indica mudanças nas relações de produção no interior do capitalismo, especialmente por meio do desenvolvimento das forças produtivas, este porém constitui um outro debate. Interessa-nos focalizar o debate

no interior do marxismo sobre a democracia e suas decorrências para a educação, particularmente para as análises das políticas educacionais realizadas por Frigotto e Gentili.

2. Democratização dos anos 80 e as políticas educacionais dos anos 90 no Brasil

A crise do capitalismo no final dos anos de 1970 vai desembocar num movimento extremamente agravado de crise dos países periféricos, pois a alta das taxas de juros e a recessão nos EUA, provoca a queda de créditos para todo o mundo dependente. Ao declínio do crédito brasileiro junto ao mercado internacional, soma-se a pesada herança da crise econômica interna do Regime Militar.

Apesar da grave crise econômica a sociedade brasileira vai alimentar grandes esperanças no processo de redemocratização e na chamada Nova República. A este período curto e de decepções profundas vai se seguir grave crise econômica e descrédito nas lideranças políticas que capitanearam o governo de transição para as eleições diretas.

Desde os anos 70 temos a estruturação de movimentos de educadores na direção de estabelecer o diálogo entre a redemocratização e a educação quando muitas associações, periódicos, conferências foram criadas no final da década, como a ANPed, ANDES, CNTE, SBPC E CBE, revista Educação e Sociedade, Cadernos Cedes, entre outros.

As bandeiras levantadas por esses educadores giravam em torno de idéias bastante recorrentes na história recente da educação brasileira: a garantia de um Sistema Nacional orgânico de educação, a idéia de educação pública e gratuita como dever do Estado, a erradicação do analfabetismo, a universalização da escola pública, a formação do aluno crítico, a educação para a cidadania e as verbas públicas exclusivamente gastas em escolas públicas.

Mais especificamente poderíamos agrupar as demandas reivindicadas pelos trabalhadores da educação em cinco itens 1) melhoria da qualidade: ampliação da permanência do aluno na escola; diminuição da defasagem idade-série; garantia de assistência como merenda, transporte, material escolar; diminuição do número de alunos em sala; adequação das instalações como laboratórios e bibliotecas; mudanças curriculares; superação da formação profissional estreita (educação politécnica); revisão metodológica; revisão da avaliação; mudança dos livros didáticos; melhoria da formação docente e salário justo; 2) Qualificação profissional: plano de cargos, carreiras e salários unificado; reestruturação da formação docente; formação continuada; 3) Democratização da gestão: transparência e reorganização dos órgãos de administração públicos; descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios da educação; eleição direta e secreta para

diretores de escola; comissões municipais e estaduais autônomas para acompanhar e atuar nas políticas de educação; supressão do Conselho Federal de Educação e colegiados escolares eleitos pela comunidade; 4) Financiamento: ampliação dos recursos públicos para as escolas públicas; transparência na gestão dos recursos; 5) Ampliação da escolaridade obrigatória: incluir na educação básica a creche e a pré-escola e o então 2º grau.

Essas reivindicações ou bandeiras estiveram presentes nos debates acerca da elaboração da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e ainda do Plano Nacional de Educação de 2001.

Excetuando-se a unificação do PCCS (Plano de Cargos, Carreiras e Salários) e do Sistema Nacional de Educação (demanda desde os anos 30), de alguma forma podemos dizer que todas as reivindicações foram incorporadas nas reformas educacionais promovidas pelos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza. Ocorre que as respostas políticas tornadas programas, projetos e legislação educacional também atendem às determinações dos organismos internacionais que pautaram nos anos 90 a reforma da educação como caminho de superar a miséria dos países periféricos.

Para os educadores envolvidos nos movimentos organizados dos anos 80 há uma ressignificação das bandeiras, promovida pelos conservadores, uma apropriação distorcida do que era a possibilidade de democratizar a escola e identificam essa ressignificação nos seguintes termos: formação de professores se torna capacitação; participação da sociedade civil substituída pelas ONGS e contribuição do empresariado; descentralização se torna desresponsabilização do Estado; autonomia se torna liberdade para captar recursos, igualdade é substituída por equidade; cidadania crítica por cidadania produtiva; formação do cidadão passa a atendimento ao cliente; melhoria da qualidade torna-se adequação ao mercado e aluno vira consumidor, conforme Shiroma (2000).

Realmente as exigências do movimento dos educadores da esquerda brasileira permitem inúmeros paralelos entre as proposições ditas neo-liberais e suas históricas bandeiras de luta. A questão que tanto angustia esses educadores passa pela possibilidade de diferenciar a amplitude democrática de suas lutas das artimanhas neo-liberais que se configuram nos anos 90, desarticulando o movimento por dar respostas pontuais àquelas demandas, porém, descaracterizadas de sua essência democrática.

As reuniões internacionais de educação dos anos 90 que parecem ter definido a pauta das reformas educacionais para o mundo periférico, seriam a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia / 1990, o E9 em Nova Dehli – Índia / 1990,

CEPAL – Transformação Produtiva com Equidade / 1990, UNESCO – Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI / 1993 a 1996 que resultou no Relatório Jacques Dellors; PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe / publicações a partir de 1993; Banco Mundial – Prioridades e Estratégias para a Educação / documento de 1995.

Em linhas gerais esses encontros foram definindo uma concepção do que seria educar para o século XXI. Considerando a necessidade da educação responder ao mercado produtivo e daí a possibilidade de contenção da pobreza fazia-se necessário assegurar educação para todos, profissionalização e melhoria da qualidade de ensino e de formação docente. O documento que melhor sintetiza e engloba todas essas indicações para reformar a educação para o século XXI parece ser o Relatório Jacques Dellors e os quatro pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver junto.

Nesta proposição dos organismos internacionais para a educação, vemos uma identidade de origem se comparadas com as bandeiras da esquerda brasileira nos anos 80. Ocorre que essas propostas se apresentam no debate político interno brasileiro como incompatíveis e até antitéticos, afinal de um lado temos as agências econômicas internacionais atuando na direção da materialização da acumulação capitalista e, de outro lado, as proposições da esquerda comprometida com a transformação social. A origem dessas proposições assim como a possibilidade de articulá-las de formas diferenciadas podem ser localizadas, no interior do pensamento pedagógico pela herança do pensamento de John Dewey e no pensamento político mais amplo pela crença na democracia.

Vejamos a questão da democratização da sociedade pela democratização da escola, analisando a universalização do ensino fundamental no Brasil como política de Estado e a sua negação por grande parte dos educadores da esquerda.

2.1 O debate sobre a universalização do ensino fundamental

As políticas educacionais implementadas no governo FHC são exemplos emblemáticos da distância entre o que se propala no plano formal e o que efetivamente se realiza no plano real. Aquilo que é dito enquanto promessa e propaganda do governo e o que se materializa em ações é consideravelmente diferente, sendo o discurso sempre maior que a política implementada. A crítica que o governo FHC sofreu parece limitar-se a revelar essa distância entre o plano formal e o plano real, denunciar a ideologia e explicitar a materialidade estrutural, movimento necessário porém inicial, pois, tal denúncia reafirma o

caráter de classe do Estado e a tensão entre interesses divergentes na sociedade, entretanto, não aprofunda a análise sobre o real, porque o nega. Ao não reconhecer o resultado dessas políticas, os críticos do governo FHC explicitam a distância entre o que se prometeu e o que foi efetivamente cumprido. Exigem que o Estado de classes realize boas e adequadas políticas na direção das maiorias. Apesar de importante, esse movimento teórico precisa ser agudizado e o olhar sobre o real - vencido o falseamento posto pelo plano formal - necessita ainda ser realizado na sua radicalidade. Ir à raiz pressupõe considerar a totalidade, estabelecer as relações entre parte e todo, entendendo as políticas educacionais como parte e a formação social brasileira como todo.⁶

O mal estar presente no movimento dos educadores quando se deparam com os dados da universalização do Ensino Fundamental deve ser analisado teoricamente, pois somente a aproximação cada vez maior da realidade permitirá um entendimento do real para possibilitar a formulação de alternativas realmente capazes de transformar essa realidade. Negar contundentemente que a universalização tenha se dado ou desconsiderar que 97% das crianças brasileiras tenham assento nos bancos escolares, parece-nos temerário. Mais que isso, essa leitura descarta as dimensões da realidade, mesmo que reconheçamos em quais condições e com qual qualidade o acesso a escola tenha se dado.

É evidente que apesar de termos universalizado a educação fundamental, há uma geração de crianças semi-alfabetizadas, quando não completamente impossibilitadas de comunicarem-se pela escrita ao final das séries iniciais. Em face desse dado do real, a baixa qualidade é o argumento central da crítica que não reconhece a universalização.

Por outro lado, na contra-mão da proclamada revolução democrática, a “universalização” do acesso à escola, embora tenha significado uma importante conquista popular, longe está de constituir-se na consagração efetiva do direito à educação para as grandes maiorias. De tal forma, pode se observar que, na década de 90, não só não diminuíram, senão se aprofundaram dinâmicas que comprometem a conquista efetiva da educação como direito da cidadania (GENTILI, 2006).

O pesquisador argentino [Gentili] revelou que a universalização do acesso de jovens de 7 a 14 anos na escola, verificada nos anos 90 no Brasil, veio acompanhada pelo aumento da pobreza da população brasileira como um todo. (...) A universalização do ensino foi uma concessão artificial a escolas sem condições, professores sem salários e uma pedagogia sem educação (MARSHALL, 2006).

⁶ Esta análise é resultado de estudo realizado durante os anos de 2001 a 2004 em parceria com a professora Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira, no Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais – GPPS - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Nossas conclusões estão publicadas em BORGES e NOGUEIRA (2004).

A universalização do ensino fundamental garantiu acesso de todos, ou de quase todos, à escola, mas não se traduziu em uma educação de qualidade social na qual os conhecimentos são democratizados e a educação é estrutura fundamental da democracia (UNCME, 2006).

Muito se comemorou a quase universalização do ensino fundamental no Brasil. Os números, sem dúvida são bons. O problema está justamente nas crianças que fazem parte desse quase (GOIS, 2006).

Para além dessa constatação, acerca da qualidade, entendemos ser fundamental admitir que está dada a universalização, porém, nas condições apontadas. Afinal, reconhecê-la não é em absoluto considerá-la como o ideal, é, ao contrário, chamar a atenção para a necessidade de analisarmos o que ela é e que papel cumpre. Para isso é fundamental admitir que ocorreu, com baixíssima qualidade, pela estratégia da Correção de Fluxo⁷ e, respondendo com a desigualdade de oferta dos saberes sistematizados, a escola sempre desigual da história da educação brasileira, nação das mais injustas do mundo. Temos das piores distribuições de renda do planeta e temos a universalização do ensino fundamental visceralmente colada a essa condição estrutural. Da necessidade de considerar o todo – a formação social brasileira e as condições de sua inserção no capitalismo mundial, parece-nos que neste contexto, não poderia dar-se qualquer outra forma de universalização. FHC e seu Ministro Paulo Renato pagam a dívida histórica com a sociedade brasileira e efetivamente garantem ensino fundamental para todos. A escola pública possível numa sociedade de classes, por origem excludente e hierarquizada. Escola que mesmo tendo sido pública desde o início do século, vinha atendendo a uma minoria, e hoje, inversa e contraditoriamente atende a todas as crianças de 7 a 14 anos.

Miriam Draibe, em entrevista à ao jornal Folha de S. Paulo de 06 de outubro de 2002, responde sobre as políticas públicas do governo FHC:

(...) Se olharmos para a década de 90, o país tinha como meta terminar a universalização do ensino fundamental e começar a mexer nos nós da educação, que eram os baixíssimos salários dos professores, a formação deficiente deles e ainda a pequena cobertura do segundo grau, que apesar de tudo ainda tem hoje matriculados só 32% das crianças da faixa etária equivalente. Eram 16% em 1991. No caso do ensino elementar, freqüentam a escola 97% das crianças, em

⁷ Programa Correção do Fluxo Escolar - Aceleração da Aprendizagem, MEC, 1997. Este programa visa assegurar o atendimento aos alunos do ensino fundamental que “apresentam distorção idade-série de 2 ou mais anos, para que estes retomem, com segurança, a série correspondente à sua idade.” Este programa acontece em todos os estados brasileiros, exceto o Acre. Para o ano de 2002 já estavam consideradas corrigidas as distorções idade-série dos estados do Sudeste e Sul, conforme informações da SEF/MEC. Manual de Orientações para Assistência Financeira a Projetos Educacionais, 2001MEC/FNDE (BRASIL, 2002)

lugar dos 89% no início da década passada. Isso já é, estatisticamente, universalização. Na França o ensino é universalizado, mesmo se 4% das crianças não estejam matriculadas (DRAIBE, 2002).

Estatisticamente temos a universalização do Ensino Fundamental e, esta é a universalização realizável numa sociedade marcada pela desigualdade material e inclusive plenamente adequada à lógica meritocrática da sociedade liberal que vai permitir a aquisição de educação de boa qualidade àqueles que puderem comprá-la no mercado cada vez mais ampliado e diversificado em propostas pedagógicas e filiações doutrinárias. Tais características, longe de serem uma afronta à democracia, parecem parte fundante da lógica na qual estamos imersos, inclusive o clamor por uma escola eficiente passa por atender as demandas próprias à livre concorrência – de origem democrática.

O reconhecimento das péssimas condições e das competentes estratégias para a realização da universalização como o programa Correção de Fluxo do MEC, não deve, portanto, obliterar o fato de que esta universalização realmente se deu. O movimento dos educadores não acreditava que essa universalização fosse ocorrer e, no entanto, se deu. Apostava-se que um governo neoliberal como o de FHC não realizaria a “escola para todos” inclusive esta política se concretizou muito antes do que este mesmo governo havia se proposto como meta.

O esforço empreendido na direção da universalização do ensino básico para a população de 7 a 14 anos, no país, apresentou ótimos resultados. De 1994 a 2000, a escolarização líquida, ou seja, a proporção real de crianças, nessa faixa etária, estudando no ensino fundamental, alcançou a taxa de 96,3%. Foi um crescimento extraordinário, dado o atraso que tivemos na década anterior, com a escolarização variando, apenas, de 80% a 84%. Já em 1998, o Brasil conseguiu antecipar e superar a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação para Todos, que previa elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar, até 2003. (BRASIL, 2002)

Na direção de buscarmos um entendimento de como se tem apresentado a crítica e quais os resultados e implicações políticas para a realidade educacional apresentamos a seguinte proposição teórica: os intelectuais e militantes do movimento de educadores possuem um ideal de democracia do qual decorre um ideal de escola, um modelo do que seria a escola de qualidade para todos. Sua reflexão e sua ação apontam essa escola ideal como parâmetro para o não reconhecimento da escolarização que temos. Obviamente aliada a essa “escola que queremos”, desenha-se a “universalização que queremos”. Esse argumento amplia-se para questões mais internas à escola como a descentralização, a participação e a

autonomia da gestão escolar.

Pertence a esta lógica a evidente antecipação de um modelo a ser alcançado, que move e alimenta a ação e a reflexão desses educadores comprometidos com um projeto de transformação. Afinal, é indiscutível que o movimento de educadores dos anos 80 pautou e definiu a direção das reformas, que foram sendo adequadas ao projeto de classe do governo que as implementou. A participação direta ou indireta de representantes reconhecidos e respeitados no movimento dos educadores dos anos 80 nos governos dos anos 90, como Paulo Renato Costa Souza, Guiomar Namó de Melo, Eunice Durham, Rose Neubauer, Carlos Roberto Jamil Cury, entre outros, evidencia como havia uma sintonia de proposição e de entendimento do papel da escola. O tom predominante nas análises críticas às políticas educacionais indicam recorrentemente os referidos educadores como sendo traidores dos ideais dos anos 1980, ou mais especificamente mudam de lado ao estarem em espaços de poder. Tal análise leva a formulações simplificadas a ponto de se indicar que havia um plano diabólico a ser realizado. Ou ainda, por exemplo, o senso comum que vem afirmando que as estratégias de construção de uma universalização onde apesar de acesso à escola as crianças não aprendem é projeto pensado e posto em prática pelo ministro Paulo Renato.

Nesse sentido, conforme NOGUEIRA (2001), há uma multiplicidade de determinações que vão indicar quais são as necessidades da escola em seus diferentes níveis: as exigências dos setores organizados dos professores, pais, alunos, intelectuais, as novidades do pensamento pedagógico, os resultados das conferências internacionais de educação além dos muitos projetos de políticas educacionais e de gestão escolar que se efetivam em municípios e estados federados onde a oposição ao regime militar ganha as eleições nos anos 80.

Não consideramos, portanto, que o Estado seja senhor absoluto da definição da política, mas pela própria característica democrática da sociedade brasileira esse movimento é tortuoso, é um processo rico em determinações variadas e que vai se definindo pela força política dos diversos setores que compõem a sociedade, muitos interesses e projetos atravessam as “demandas sociais” – que são também projetos diferenciados entre si. Em última instância, porém, é o Estado, ocupado por um determinado governo que implementa políticas educacionais. No caso do governo FHC projetos que partiram sim das demandas sociais, mas já não são reconhecidos pela sociedade em função dos ajustes que se fizeram necessários para tornarem-se políticas. Por uma questão lógica da manutenção do Estado, a propaganda de tais políticas é muito mais próxima aos projetos vitoriosos enquanto demandas. Daí a indignação e a referência à traição ou ressignificação das bandeiras da

esquerda. A fração vitoriosa na correlação de forças da sociedade implementa políticas, atendendo ao que caracteriza seu interesse. Em nosso caso, a acumulação do capital.

Pode-se, nessa medida, sustentar que detém a hegemonia no seio do bloco no poder a classe ou fração cujos interesses econômicos são prioritariamente contemplados pela política econômica e social do Estado. (SAES, 2001, p. 51)

Os educadores que criticam o projeto neoliberal ao lidarem com um ideal de escola e de universalização acabam por desprezar a escola e a universalização que estão realmente dadas. Dessa postura teórica decorrem determinadas ações políticas que, em última instância, não têm alterado a realidade. Tais limites estão postos pelo próprio caráter idealista da crítica.

Entender a universalização que foi possível no interior deste projeto de sociedade é perceber como a escola enquanto instituição é reveladora das condições sociais nas quais está inserida, pois, expressa no seu interior toda desigualdade material e cultural que marca os homens numa sociedade de classes.

Universalizamos, enfim, o ensino fundamental em condições precárias de qualidade pedagógica. É este o resultado concreto, a verdade sobre a escola no Brasil, hoje: temos todas as crianças na escola, mas elas não aprendem. Do slogan “Toda criança na escola” do MEC de FHC temos “Toda criança aprendendo” do MEC de Lula.

Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* vão confrontar definitivamente o pensamento idealista alemão revelando inclusive o idealismo feuerbachiano ao afirmar que a verdade é a prática social dos homens. Verdade é o que se realiza no embate da ação efetiva de grupos humanos com projetos e interesses distintos. A verdade não é um bem a ser alcançado, não está na projeção ideal da escola, mas é a escola nas condições concretas que a temos. A escola precária em instalações, material pedagógico, corpo docente; a garantia do acesso sem qualidade; a ausência da ampliação da dotação orçamentária entre outras precariedades. A verdade é o real e sobre esse real é preciso debruçar-se na tentativa de entender a escola que temos com todas as suas decorrências e também reconhecer a universalização para além do discurso subjetivista de apropriação indevida das bandeiras da esquerda.

Desta constatação não deve decorrer nenhum tipo de imobilismo político, pois entender o real como ele é nos parece ser a única possibilidade de transformá-lo. Afinal, enquanto estivermos refletindo sobre elucubrações, aí sim nossa ação, por mais ruidosa que possa ser, nunca se configurará em efetiva transformação da realidade dada.

A análise que tem pretendido alimentar a reação às condições postas pela formação social brasileira necessita buscar uma aproximação cada vez maior das coisas como elas são. A negação da crítica à esquerda de que a baixa qualidade da universalização não a caracteriza como universalização é o movimento de procurar a realização de um ideal que não nos parece ser possível sem transformações mais profundas da realidade brasileira.

Definir o perfil de homem que queremos construir e uma sociedade transformada onde caiba esse homem é condição necessária a todo aquele que empreende uma luta – seja na academia ou na prática política. Esse objetivo que se define é também um ideal, porém visto como histórico, fundado nas condições reais e provisório. Não é o ideal de homem como homem ideal, nem o ideal de escola como escola ideal, que afinal de contas só se realizariam no hipotético fim da história.

O movimento dos educadores e os intelectuais que fazem a análise da escola acreditam, de forma mais ou menos intensa, na possibilidade da transformação da sociedade por meio da escola e, nesse sentido, parece ser uma encruzilhada reconhecer a universalização do ensino fundamental, apesar de termos 97% das crianças na escola. Esse dado da realidade – com as condições próprias dessa mesma realidade e, portanto, péssima qualidade – evidencia onde nos tem levado uma posição política apoiada em bases idealistas.

2.2 Aproximações entre a política educacional brasileira nos anos de 1980 e 1990 e os vínculos com o pensamento de John Dewey

A herança mais contundente de toda reforma educacional brasileira está depositada no pensamento de John Dewey, expressas não só nas proposições do governo FHC como no movimento de esquerda da educação brasileira contemporânea.

Em Dewey temos a identificação de todas as novidades apresentadas como resultado dos avanços na reflexão educacional para o século XXI e, portanto não tão novos assim, nem tão revolucionários se entendermos que grande parte das proposições pedagógicas tem se pautado nas formulações desse pensador do início do século XX.

Buscaremos uma recuperação dos pressupostos e da formulação de John Dewey para explicar como o homem pensa e como aprende. Desse entendimento de como se dá a aprendizagem decorre uma escola que pode transformar a sociedade, afinal, apesar de ser o capitalismo a forma mais acabada de organização social, o momento de crise vivida pelo autor lhe ensina que é preciso reformar o capitalismo na direção de construir uma sociedade justa com igualdade de condições a todos os homens. Essa igualdade de condições seria

garantida pela escolarização. Indicaremos então a raiz liberal e que busca conservar a lógica capitalista, em Dewey, apesar de absolutamente inovador quanto ao processo ensino-aprendizagem que parte inclusive de um determinado materialismo. Dessa identificação buscaremos localizar tais pressupostos presentes nas críticas às políticas de educação no Brasil das últimas duas décadas.

A publicação brasileira intitulada *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (DEWEY, 1970) é uma reunião de textos diversos compilados e organizados por Anísio Teixeira. São textos redigidos em torno do ano de 1935, momento de crise econômica mundial, crises políticas que não se resolveram ou que se ampliaram com a I Guerra Mundial e, como decorrência, crise de concepções teóricas. O Liberalismo – enquanto projeto de mundo - precisa dar respostas ao cada vez mais ameaçador movimento socialista que cresce em toda a Europa, e dá indícios de organização dos partidos comunistas nas periferias do capitalismo, com o auxílio da então vitoriosa URSS.

Dewey entende que o Liberalismo é passível de crítica, mas não no que tange às questões universais, e em sendo universal, este pensamento é a formulação de pensamento mais adequada para que o mundo encontre saídas para as muitas crises em que está imerso. A universalidade do Liberalismo – não pode ser ofuscada pela apropriação conservadora que a burguesia faz de suas formulações quando torna-se contra-revolucionária, nos alerta o autor. Esse momento seria aquele posterior à queda do Antigo Regime quando se consolida o poder burguês que limita seu projeto à defesa do direito à propriedade e do direito ao voto – estratégias da conservação.

“Do ponto de vista humano, a crise do liberalismo foi um produto de determinados acontecimentos históricos. Assim que os princípios liberais foram formulados como verdades eternas, eles se fizeram instrumentos de interesses adquiridos em oposição a novas mudanças sociais, (...) Todavia, as idéias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre têm valor duradouro, mais necessário hoje do que nunca. A tarefa do liberalismo é a de afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades” (DEWEY, 1970, p. 53).

A liberdade, a individualidade e a inteligência livre são valores que só se configuram como tal se a perspectiva for o Bem Comum, afinal Dewey entende que o desenvolvimento só é possível enquanto desenvolvimento social. E, o capitalismo produziu riqueza e desenvolvimento humano mas também produziu miséria e exclusão porque permitiu a concentração daquela riqueza. O problema humano contemporâneo a Dewey não é, a seu ver, o capitalismo mas a concentração, que é moralmente condenável. A saída é dispensar

toda forma de violência e convencer os homens a pautarem-se pelo Bem Comum - essa proeza caberia à educação. A coletividade deve ser a referência das vontades educadas que devem estabelecer um controle social da propriedade, do Estado e também da ciência.

Assim sendo, a dimensão concentradora e injusta do capitalismo é menos um problema econômico e mais um problema moral, que se resolve produzindo uma nova mentalidade humana, afinal, em toda sua argumentação há uma negação contundente de tudo que é visto como inato, pois, ao contrário, entende que o homem é social, cultural por excelência.

Em Dewey localizamos a idéia de que pelo mérito é possível melhorar as condições materiais de existência – por meio do trabalho – e que nesse caminho temos o desenvolvimento da nação, com o desenvolvimento de cada homem e de todos os homens juntos – no coletivo enquanto soma desses homens. A escola – como se organiza no mundo capitalista - cumpre fundamentalmente o papel ideológico de garantir a promessa de que todos os que tiverem acesso aos saberes acumulados e tiverem aptidão, disciplina e dedicação poderão galgar melhores condições de vida e desenvolvendo a Nação pela melhora individual dos homens – pois a escola que dá acesso a esses saberes também deve ensinar a pensar no outro, distribuir a riqueza, garantir a estruturação de uma sociedade mais justa e mais igualitária. À escola cabe também a educação moral dos homens. Em paralelo ao desenvolvimento das forças produtivas, deve-se educar os homens, já que pela ciência e técnica teremos melhores condições de interferir na natureza revertendo em benefícios crescentes o trabalho humano sobre essa natureza. A educação do homem para a coletividade permitiria a distribuição justa desses benefícios.

Justapor esse autor às questões filosóficas e pedagógicas fundamentais das bandeiras do movimento de educadores dos anos de 1980 no Brasil parece tão adequado quanto fazê-lo com relação ao Relatório Jacques Dellors (2000), vale indicar os capítulos da Segunda Parte daquele documento que se intitula Princípios. São eles: Capítulo 4 - Os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser e Capítulo 5 - A educação ao longo de toda vida: exigência democrática; educação pluridimensional, novos tempos, novos campos; educação no coração da sociedade e para um aproveitamento das sinergias educativas.

Nesse sentido, buscaremos indicar que o pensamento de Dewey dá sustentação para os pressupostos educacionais das reformas do governo FHC e também dos educadores progressistas, críticos ferozes daquele governo, no mesmo movimento de identificar a crença na escola redentora, que é também a crença na cidadania e na democracia como valores

universais, não havendo assim, nessa crítica, um rompimento com o projeto burguês.

Na direção de indicar que, no pensamento de John Dewey, é possível, de forma mais acabada, localizar o mito da redenção da sociedade por meio da escola, retomemos brevemente as questões mais básicas e por isso fundamentais de seu pensamento, como um exercício que recupera, ao nosso ver, os pressupostos fundamentais das políticas educacionais brasileiras a partir dos anos noventa e de grande parte da crítica a essa política.

Frederick Eby (1978) em seu manual de história da educação moderna, sistematiza o que ele chama de “Princípios Filosóficos Fundamentais” já que, para esse autor, Dewey foi o filósofo que construiu um sistema geral explicativo da natureza da mente e do conhecimento. Reproduzo, em linhas gerais essa sistematização que evidencia os elementos que estamos entendendo como identificáveis nos pressupostos da educação na contemporaneidade.

Dewey considera o caráter estrutural da mente, partindo do princípio da teoria pragmatista da evolução da mente e do conhecimento que entende ser a mente (ou inteligência) uma ferramenta eficientíssima que ao se deparar com situações determinadas pode controlá-las e por isso, permite a elevação do homem sobre os outros seres. O conhecimento não é algo à parte da mente, as idéias são formas ou atividade da mente que permitem controlar o meio, evitar a dor e proporcionar satisfação.

Com esse pressuposto materialista, já que a mente é o lugar do pensamento, vai analisar a relação conhecimento e ação. O conhecimento não precede a ação, mas, ao contrário, é a ação que precede a experiência, fonte de todo o conhecimento. Dewey vê uma relação necessária entre idéia e ação que a produziu, portanto, a ação é primordial, a ela se segue a experiência que a seguir modifica a ação. Daqui vemos o peso sobre a experiência, como a prática humana pensada. O conhecimento desenvolveu-se a partir das atividades centrais da raça na luta pela existência, no coletivo, por relações sociais, o conhecimento é sempre um instrumento social.

Como Pensamos é o título de um dos livros de Dewey em que o autor constrói a teoria da interação, uma análise das condições em que a mente efetiva seu pensamento. Sua leitura rompe com os limites do idealismo, pois não acredita que o conhecimento resulta de pura contemplação, assim como não mantém sua análise no interior do materialismo, por entender que o pensamento não se origina do simples acúmulo de sensações⁸. O que então

⁸ Há que se considerar que Dewey tem uma série de críticas ao materialismo histórico dialético, já que Marx é objeto de suas reflexões e tanto na perspectiva metodológica quanto na perspectiva política há uma interlocução com a herança marxista muito presente em seu tempo, que ele rejeita.

causa o pensamento?

Enquanto uma atividade flui brandamente não há o que incite o homem a pensar, mas quando ocorre uma mudança em suas condições, quando sua ação não mais satisfaz as circunstâncias ou quando sua ação é bloqueada o indivíduo é obrigado a pensar. O que causa o pensamento é a necessidade de descobrir um novo tipo de ação que restabeleça a satisfação, portanto, o pensamento ocorre quando surge um problema.

O problema é a condição necessária para a atividade mental agressiva e o pensamento é o contínuo processo de experimentação e reajustamento da experiência. Assim Dewey explica o processo do pensamento por cinco passos logicamente distintos:

1. a tomada de consciência de um problema;
2. a análise da situação e definição do fator de maior importância, ou seja, localização do cerne da questão;
3. sugestões quanto a possíveis soluções
4. antecipação das conseqüências de cada solução sugerida e, dentre elas, a mais provável é submetida à ação, isto é, experimentação;
5. a observação e experimentação seqüentes levam a aceitação ou recusa da solução.

Esse caminho é o método do experimentalismo, a lógica indutiva. Dewey herda a doutrina da utilidade de Bacon, Locke e Rousseau. É com essa reflexão que tomamos consciência da importância do processo no desenvolvimento da mente. Esse princípio é a base de sua insistência nos métodos de ensino que estejam de acordo com o curso normal da atividade mental. Dessa análise de como a mente trabalha incorporam-se os métodos: funcional, de projetos, de problemas, de atividade.

A educação é um processo e não um produto. Dewey pretende formar um todo consistente entre filosofia geral e filosofia da educação, já que a educação é um processo social indispensável, é um meio para a continuidade e progresso ordenado da sociedade humana. Toda educação, portanto, deve realizar-se pela participação do indivíduo nas atividades e objetivos da sociedade; é o processo pelo qual a civilização é preservada e levada adiante em suas tentativas de se completar. E, sem dúvida a mais fecunda atividade da sociedade.

Dewey define educação como sendo o processo de reconstrução ou reconstituição da experiência, dando-lhe um valor mais socializado, por meio do aumento da eficiência individual. Educação é crescimento, mudança ou revisão da experiência e disso decorre que a educação é um processo e não um produto, está para além da escolarização e também não é preparação para vida já que educação é vida.

A partir dessa definição vemos que não há fim último da educação, pois é um processo que não acaba nunca, não existem etapas e não existem objetivos intermediários para fases específicas.

Ela tem, durante todo o tempo, um fim imediato e, enquanto a atividade é educativa, atinge aquele fim – a transformação direta da qualidade da experiência. Infância, juventude, vida adulta – todas estão no mesmo plano educativo, no sentido de que aquilo que é verdadeiramente aprendido em toda e qualquer fase da experiência constitui o valor daquela experiência; e no sentido de que é a principal preocupação da vida, em todos os pontos, fazer com que o viver contribua, assim, para um enriquecimento de seu próprio significado perceptível (DEWEY, 1979).

É da escola a função de ensinar o método pelo qual se aprende – o aprender a aprender, o objeto da educação está dentro do próprio processo, ou seja, o objetivo é sempre o fim ou propósito específico que está imediatamente diante da atenção e que produz o pensamento e a atividade.

A educação procede refazendo constantemente a experiência e é esta reconstrução que constitui seu valor e concretiza seu objetivo. Não há momento para ser educado já que novas experiências nunca deixam de ocorrer, também o objetivo da aprendizagem não pode ser determinado por outrem, só pode ser determinado pelo próprio ser da criança e é sempre próximo, nunca último. Como a criança só age na vida presente, fixando objetivos próximos e reajustando suas experiências à medida que progride, o processo de educação se identifica com o processo de vida.

Sendo o cerne da educação o enriquecimento contínuo da experiência, dois fatores são essenciais no processo educacional: o psicológico e o social. Fator individual – a educação começa com as atividades instintivas da criança e devem ser traduzidas em termos do equivalente social. A raiz de toda atividade educativa está nos instintos e impulsos e não em material externo. Fator social – o ser é indissociável do social, é a aquisição dos atos, respostas e modos de conduta sociais típicos que tornam a criança humana e, ao mesmo tempo, tornam-na um indivíduo. Sendo assim a vida da sociedade se reproduz no indivíduo, a sociedade é a união orgânica de indivíduos, a mente é o método de controle social e o conhecimento só vale pela sua significação social.

Os indivíduos são egocêntricos mas devem ser educados para os fins e propósitos da sociedade, a importância da vida social em Dewey é herdeira de três referências: a hegeliana da idéia de sociedade como organismo; a da Universidade de Johns Hopkins e sua história das instituições e evolução social do homem; e a industrialização e o

individualismo extremado dos EUA.

O papel da escola para Dewey é ser um instrumento social, é uma necessidade absoluta para socializar os indivíduos. Quando a indústria saiu do lar a criança perdeu a oportunidade de ter despertada sua inteligência, participação e intencionalidade social, a escola deve ser então a vida social simplificada.

A base de todo método da educação é a experiência direta e a escola deve ser o menos escolástica possível, mais parecida com a vida em situações que provoquem reflexão já que a carência ou a necessidade é mãe de toda invenção ou conhecimento novo. O ensino artificial é funcionalmente mau pois o interesse, o esforço e a motivação estão colados à necessidade sentida. O interesse real é educação profunda e moral.

Com relação ao currículo é preciso superar a divisão artificial e estanque das matérias já que o centro de correlação dos diferentes assuntos é o interesse da criança. Ao invés de escrever, ler, contar a criança deveria aprender lidando com matérias sociais centrais – abrigo, vestimenta, alimento – por essas atividades construtivas, a atenção da criança se dirige ao mundo real, e na atividade educativa reconhecer a intencionalidade do grupo social e exercitá-la na ação conjunta é a educação para a cooperação, uma relação ativa entre as crianças.

Em *Experiência e Educação*, John Dewey(1979) constrói um texto simples e conciso que pretende dar respostas às dificuldades encontradas pelas escolas da educação nova e, sobretudo definir teoricamente o conceito de experiência - base de toda sua proposição⁹.

Nessa obra o autor indica a necessidade de se conciliar os grupos sociais em luta por uma concepção de educação, não entende conciliar como buscar um meio termo, mas introduzir novos conceitos que levem a novas práticas. Nessa direção vê a necessidade de sugerir um quadro de referência que permita o exame das questões mais profundas em educação, que podem ser resumidas por uma disputa básica: na história da Teoria da Educação a grande questão que divide os grupos de pensadores é a origem do conhecimento, de um lado os que defendem o inatismo, a idéia de dotes naturais e então a educação é algo de dentro para fora. De outro lado os defensores da necessidade de superar o natural e substituir pela idéia de pressão externa, de que a educação se dê de fora para dentro. Em outro plano,

⁹ A novidade do conceito de experiência em educação revela aspectos extraordinários para pensar-se a escola. Os comunistas leram tal proposição vinculando com o conceito de prática, a ponto de Dewey ser a referência teórica para o projeto da escola socialista, segundo texto da Guarda Vermelha publicado como apêndice da obra *Escola e Capitalismo na França* de Baudelot e Establet. A divergência fundamental entre o conceito de prática para os comunistas e para Dewey é que para os primeiros, esta deve ser necessariamente coletiva, social e para o segundo é uma experiência individual, particular.

aquele onde se dão as práticas, no plano da organização escolar e das proposições pedagógicas, temos os defensores da Escola Tradicional e a Escola Nova.

Para Dewey, a Escola Tradicional tem por papel transmitir à novas gerações o corpus de informações e habilidades que se elaboraram no passado. Também se dão nesta perspectiva a educação moral, as regras e padrões de conduta. São fins da educação tradicional os saberes acumulados, os métodos implicam na recuperação desses saberes e a disciplina escolar se pauta pela manutenção das regras tradicionais. Os livros reproduzem os saberes do passado e o professor é o intermediário entre o livro e o aluno além de impor as regras de conduta. O sistema tradicional é a imposição de cima pra baixo, de fora pra dentro onde padrões e saberes dos adultos são impostos àqueles que ainda não o são. Essa imposição causa estranhamento ao jovem por ser distante dele e nesse sentido é brutal. Ensinar é algo estático, não pressupõem que a sociedade muda e entende o futuro como igual ao passado.

A Escola Nova ou Progressista tem por base o cultivo da individualidade, substitui a disciplina externa pela atividade livre, o aprender com livros e professores pela experiência, o treino de habilidades pela busca de respostas a apelos vitais, o preparar para o futuro em contraposição ao aproveitar-se do presente e a conhecimentos estáticos propõe o mundo em mudança como objeto.

Dewey considera que tais princípios não garantem – como as práticas das escolas contemporâneas ao autor vinham mostrando – sucesso no exercício de educar, e para responder às críticas vai indicar como é preciso clareza sobre como colocar aqueles princípios em prática. Sua postura é tanto política no sentido de se posicionar frente ao embate que está posto em seu tempo entre duas concepções de escola e do que é educar, quanto é teórica. A resposta teórica é a contribuição do autor a esse embate, iluminando as disputas com o conceito de experiência.

Categoria central da Escola Nova, precisa ser demonstrada em todas suas dimensões e apropriada pelos educadores que estão preocupados com as necessárias respostas ao ato de educar.

Não há por parte de Dewey a negação de que as experiências acumuladas pelos adultos têm muito valor na educação daqueles ainda imaturos, o problema é como tais contatos devem ser estabelecidos de tal forma que não seja violado o princípio da aprendizagem por meio da experiência pessoal. Vincula-se a essa questão as seguintes: que significa liberdade e quais as condições pelas quais a escola poderá efetivá-la? Qual será exatamente o papel do professor no desenvolvimento educacional? Qual o papel dos livros? Qual a relação entre as realizações do passado e as experiências do presente dentro da

experiência? Como a familiaridade com o passado pode ser instrumento para lidar com o futuro?

A essas questões Dewey começa respondendo que é fundamental entender o conhecimento passado como meio e não fim educativo. E passa a descrever o que seria a experiência.

Toda educação genuína se consoma pela experiência, porém nem toda experiência é educativa. Para a educação importa, portanto, a qualidade da experiência. Então temos que definir o conceito adequado de experiência educativa e um plano que possa fazer dela a base da educação. A isso implica dar uma direção positiva à seleção e organização de métodos e conteúdos apropriados a educação e entendê-la como ciência empírica, experimental. Ainda vale ressaltar a adequação da educação nova aos “ideais democráticos do nosso povo” (Dewey, 1979, p.24) por ser “mais humana em seus métodos”.

Dois princípios determinam a experiência educativa: o princípio de continuidade e o de interação.

O princípio de continuidade pressupõe que a experiência modifica quem a vive e isso modifica as próximas experiências já que a pessoa que vai vivê-la já não é a mesma. Entre as muitas experiências que nos modificam é preciso entender como experiências educativas aquelas em que a direção de mudança provocada promover o crescimento geral. O papel do educador é poder avaliar cada experiência do jovem de tal modo que apenas ele – pelo seu acúmulo de experiências – pode fazê-lo. Ao mesmo tempo em que seleciona as experiências que vai proporcionar aos alunos, o professor avalia em que direção ela marcha.

A experiência é sempre social, cultural e histórica – de fora para dentro - além de ser individual - de dentro para fora. Experiência só é verdadeiramente experiência quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam por aquela experiência. (Dewey, 1979, p.33)

O princípio de interação supõe que qualquer experiência normal é um jogo entre as condições externas e internas, objetivas e subjetivas. Tomado na interação esse jogo constitui uma situação. Experiência seria a transição entre o indivíduo e seu meio.

Dewey vai construir a indissociação entre os dois princípios – continuidade e interação e chega a conclusões extremamente interessantes: é pela experiência que o homem transforma a si mesmo enquanto transforma também o mundo; a unidade do processo vida/aprendizagem decorre do fator individual, elemento integrante da experiência; não há método nem conteúdo prévios, o que os define são os princípios de continuidade e interação.

A partir de tal exposição do conceito de experiência, podemos filiar toda

proposição de educação presente nos documentos atuais que pretendem romper com o formato de escola que está posto, sobretudo para países periféricos como o Brasil. Nesse sentido destacamos a atualidade do pensamento de Dewey quanto às inúmeras possibilidades de apropriação de sua produção teórica.

Especialmente a partir dos textos, “Experiência e Educação” e “Democracia e Educação”, podemos enumerar os pontos em que são diretas as apropriações do universo pedagógico contemporâneo, em diversificadas instâncias, do pensamento de Dewey: necessidade de superar saberes estanques e desconexos; abdicar de conteúdos escolares os quais não aprendemos, desaprendemos e muitas vezes temos que reaprendê-los; ampliação do conceito de conteúdo escolar, sobretudo na direção de entender atitude como conteúdo; o aprender a aprender; valorização do autodidata – relativização de um tipo de escola, a Tradicional; presentismo da educação; extrair da experiência tudo o que nela houver para si (aquele que a vive); a regra é fundamental, mas precisa considerar o indivíduo, portanto mais que igualar é considerar cada um em suas condições específicas, próprias; o planejamento deve ser flexível o suficiente para permitir o exercício livre da experiência individual ao mesmo tempo em que deve ser firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos; professor é o membro mais maduro do grupo, o que lhe dá direção mas é membro da comunidade, e portanto não está acima dele; necessidade de submetimento a regra como forma de garantir o convívio social – boas maneiras são a “liga” da sociedade; a liberdade intelectual é a única duradoura; entender quais conseqüências fluem da liberdade, a que fim serve, que uso dela se faz é fundamental para garantir atividades que sejam experiências educativas; sem a compreensão da individualidade do aluno só se educa por acidente.

A grande maioria das novas proposições pedagógicas – à direita e à esquerda – estão ainda fortemente vinculadas às questões colocadas por Dewey que desvenda, enquanto produtor de ciência, aspectos da formação humana, da relação ensino-aprendizagem que não puderam ainda ser superados ao menos nas experiências práticas das políticas educacionais.

Mário A. Manacorda (1996) vê em Dewey o máximo teórico da escola ativa e progressista, do aprender fazendo, considera a educação como sendo social – ação social, fim social, interesse social; a escola é “instrumento essencial para uma vida social justa”. Afirmar ser “um dos mais geniais observadores das relações entre educação e produção, entre educação e sociedade, a fórmula já lembrada de sua teoria, o *learning by doing*, o aprender fazendo, é o centro da unidade da instrução e trabalho” (MANACORDA, 1996, p.318). Chama a atenção, porém, para as diferenças entre essa concepção de politecnia em Marx, já

que para Dewey

(...) é a adequação dinâmica da escola à vida produtiva real, dinâmica no sentido de que a escola pode ser chamada a colaborar para a mudança, mesmo que acrescentará, corrigindo a ilusão pedagógica inicial, 'não seja realístico considerar a escola como veículo principal de mudanças intelectuais e morais' é, especialmente, o apelo a um ensino de laboratório, com as implicações que os indivíduos sejam chamados a tornar-se, através da educação, não o que são, mas o que podem vir a ser (MANACORDA, 1996, p. 318).

Para Dewey o que resulta da educação, do desenvolvimento infantil é o ser social, sua pedagogia, portanto teria uma função civilizadora. A sociedade norte-americana do início do século e toda a idealização do apogeu do desenvolvimento humano pela democracia é o tempo em que Dewey está imerso e vê a sociedade como uma associação de pessoas agindo em direção a um interesse comum e nesse mundo a responsabilidade individual é a resposta a uma sociedade que garante oportunidades iguais a todos. Ele reflete toda carga de otimismo desse momento de franco desenvolvimento do capitalismo nos EUA como possibilidade de ampliar crescentemente a sociedade de bem-estar coletivo. Acredita que esse coletivo caminhando para uma economia socializada permitirá o livre desenvolvimento do indivíduo.

Priorizando a visão negativa do convívio social, a pedagogia não tem condições de refletir sobre as transformações políticas que vem acontecendo na sociedade moderna e tende a se fechar em saídas individuais e morais, como a transformação, interna do homem pela educação (ARROYO, 2000, p. 65).

Da crença na democracia como fim aproximam-se tão diferentes atores da história da educação. No Brasil, a proximidade de pressupostos entre os educadores progressistas e os conservadores pasteuriza os discursos e confunde as práticas. Recuperar Dewey parece contribuir para a identificação desses pressupostos e para uma revisão do que tem sido a crítica às políticas educacionais brasileiras dos anos 90.

Se é possível identificar elementos do pensador liberal tanto nas proposições das políticas quanto da crítica a elas, reafirmamos que os educadores marxistas não rompem plenamente com o liberalismo, isso nos leva a perseguir a vinculação dessa manutenção de elementos do liberalismo na herança marxista da social-democracia. Afinal, nas proposições e ações políticas dos partidos social-democratas europeus do início do século, assim como o universo teórico na defesa da democracia caracterizam essa corrente no interior do pensamento marxista.

CAPITULO II

BREVE HISTÓRICO DA SOCIAL-DEMOCRACIA: O DEBATE SOBRE A DEMOCRACIA

O cerne da questão sobre como se constitui a crítica dos educadores marxistas às políticas educacionais entre 1995 e 2002 parece ser a questão da democracia. É pela cobrança da plena realização de uma política e de práticas democráticas que os educadores aqui analisados, Frigotto e Gentili, indicam a necessidade de os educadores, pais e alunos, partidos e movimentos, sociedade organizada em geral, realizarem sua luta em direção a uma escola que atenda a seus interesses. Essa luta deve se dirigir contra o Estado e seus governos.

Em linhas gerais, a democracia é a questão central – também no interior do marxismo – nas análises sobre a Comuna, desde o surgimento do marxismo propriamente dito e durante a Segunda Internacional¹⁰, em toda a história do Partido Social-Democrata Alemão - SPD, nos congressos do Partido Social-Democrata Russo a partir de 1904, do austromarxismo, da construção da URSS e seus desdobramentos internos e externos, portanto de todo o período da Guerra-Fria e também hoje, ao se realizar o balanço da experiência do socialismo real ou na análise da experiência do pensamento marxista diante do chamado neoliberalismo. Uma das importantes características do embate político no interior do marxismo têm sido - construir pela democracia a ampliação das condições de vida das classes trabalhadoras, dentro da legalidade e lutando pelo acesso aos direitos, ou - entendê-la como sendo de classe – portanto burguesa – e focalizar as estratégias de enfrentamento violento e ilegal para realizar a revolução.

Ao buscar, no interior da história do pensamento marxista, identificamos ser a questão da democracia, um debate central. Mais que um debate, essa questão pode permitir a identificação dos muitos marxismos, se entendemos que o pensamento de Marx e Engels geraram diferentes interpretações e que muitas vezes se caracterizaram como escolas do pensamento marxista. O debate constante e a luta política decorrente de diferentes

¹⁰ O Congresso Internacional de Trabalhadores de Paris de 1889 cria a II Associação Internacional dos Trabalhadores, que, mais ampla que a Primeira, era uma federação livre de partidos e sindicatos. Protagonizado pela social-democracia alemã, suas questões centrais foram o revisionismo, a greve de massas (pela experiência da Revolução Russa de 1905) e a participação socialista em governos burgueses. (LOMBARDI, 1993)

entendimentos, nos deixa um legado de matizes diversos sobre a construção do socialismo. Algumas dessas escolas priorizaram a determinação econômica, outras revelam o papel da superestrutura nos processos de transição, algumas ampliam e desenvolvem a teoria marxista na perspectiva econômica, social, ou política e ainda, muitas se aproximam de outros referenciais teórico-metodológicos resultando em análises e proposições mais ou menos ecléticas.

Ocorre que o marxismo é aquilo que se construiu historicamente, e por mais que haja uma disputa intensa e muitas vezes violenta entre diferentes leituras do que chamamos ortodoxia marxista, parece-nos importante identificar sob quais troncos do marxismo encontramos os educadores marxistas que realizam a crítica às políticas educacionais dos anos de 1990. Se perseguimos, porém, a questão da democracia no interior dos marxismos, para assim localizarmos os educadores marxistas, identificaremos sua filiação ao que se denominou, na tradição desse pensamento, social-democracia.

O termo “marxismo” aparece inicialmente de forma pejorativa, já que indicava os seguidores de um determinado “líder”, porém, com Kautsky, ganha a dimensão de identificação das especificidades analíticas propostas por Marx e Engels e acabam sendo incorporadas pelo discurso político quando seus propositores ainda eram vivos (HAUPT, 1983, p.364). Engels costumava referir-se, inclusive, a um momento em que Marx afirma não ser um marxista, já indicando as variantes analíticas presentes em tal termo.

A social-democracia é o campo político que persegue a implantação do socialismo na contemporaneidade de Marx e Engels. Imerso em partidos, sindicatos, movimentos operários e dialogando com teóricos da social-democracia é que surge o que posteriormente chamaríamos de marxismo, já que a social-democracia lhe é anterior. Ao final do século XIX e nos anos iniciais do século XX socialismo e social-democracia poderiam ser identificados como sinônimos¹¹. Já na Primeira Internacional¹² há a identidade entre marxismo e social-democracia e indicam correntes e partidos que se situam no terreno da luta de classes e da luta política (HAUPT, 1983, p.355). Tais correntes tornam-se majoritárias no movimento operário e o Partido Social-Democrata Alemão – SPD, constitui-se em exemplo e referência aos partidos operários independentes e em dez anos, entre 1884 e 1892 é o principal partido socialista europeu cujo princípio era a luta de classes (HAUPT, 1983, p.

¹¹ Em 1895 a enciclopédia Meyer consagra o termo marxismo como social-democracia. (Haupt, 1983, p. 372)

¹² Primeira Internacional é a Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1864 a 1876. Federação internacional de organizações operárias da Europa Central e Ocidental, criada pelos trabalhadores de Londres e Paris solidários ao levante polonês de 1863. Marx era membro do Conselho Geral e redigiu a maioria de seus documentos. (LOMBARDI, 1993, p.164)

357).

Na Segunda Internacional já existe uma hegemonia política do marxismo no movimento operário, entre outras correntes socialistas e caracteriza a “separação e rotura definitiva entre social-democracia e anarquismo” (HAUPT, 1983, p. 374).

A conquista da social-democracia internacional em ascenso, em plena expansão, mas também em plena transformação, pelo marxismo, desemboca ao mesmo tempo na crise provocada por Bernstein. (...) O “marxismo” se divide em escolas hostis (...) A partir de então, ao invés de falar-se de marxismo em geral, talvez seja melhor usar o plural: marxismos (HAUPT, 1983, p. 375).

Nessa direção, buscaremos realizar um breve panorama do pensamento marxista, particularmente no que se refere à social-democracia e, para tal desafio, recorreremos à obra organizada por Eric Hobsbawm, *História do Marxismo*. Buscaremos mais especificamente as questões que se referem à democracia e qual a sua ligação com a construção do socialismo, já que, nosso objeto indica que é a crença democrática que pauta a produção de parte da crítica dos educadores marxistas, especialmente Frigotto e Gentili, quando indicam recorrentemente que a democratização da escola, como expressão da democratização da sociedade é parte da transição socialista, conforme procuraremos demonstrar no capítulo III deste trabalho.

1. Kautsky

É com Kautsky que podemos nos referir a uma ortodoxia marxista e ao persegui-la nos aproximaremos dos partidos social-democratas europeus, particularmente o alemão. Salvadori (1982) apresenta este autor como aquele que buscou construir uma pedagogia marxista que pudesse contribuir com a ação política do proletariado. Ganhou notoriedade como divulgador e sistematizador do marxismo e sofreu todo tipo de crítica, desde ser o continuador por excelência de Marx e Engels como, ser um deformador do espírito do marxismo por não ter entendido suas categorias. Salvadori (1982) aponta a integração do darwinismo com o marxismo na obra de Kautsky, onde a dialética foi sempre secundária. A questão da história, ao contrário, é primordial em seu pensamento, a ponto dele produzir análises históricas e historiográficas como forma de contribuição com o proletariado.

Foi referência teórica e liderança política no SPD e polemizou com Bernstein contra seu revisionismo, assim como com Lênin em 1918, mas também, oscilou muitas vezes

na direção do revisionismo, assim como defendeu e valorizou a estratégia leninista quando da revolução de 1905 na Rússia.

O partido, para Kautsky, teria o papel de, por um lado, garantir uma produção de conhecimento científico, através de seus intelectuais, já que o saber não nascia espontaneamente nas massas, e, por outro lado, trazer o saber empírico sobre a exploração, das massas para os intelectuais. Por este papel fundamental, defendia a total disciplina partidária, onde o militante só teria deveres e uma unidade teórica deveria ser perseguida.

O entendimento de que o capitalismo produziria sua própria ruína, foi mais entendido por Kautsky como uma necessidade que como uma possibilidade histórica, e apesar de ter uma eficiência propagandística, essa leitura simplificava consideravelmente o marxismo. Waldenberg (1982) afirma que, do pensamento e da ação política de Kautsky decorria que a revolução não é algo que possa ser feito, já que seriam as próprias condições de crise do capitalismo que trariam a revolução. O partido estava impossibilitado de criar as condições de tal processo revolucionário ou de prever esse momento, sendo assim, seu papel seria ir preparando as massas para a revolução na mesma medida em que realizasse a luta por ampliação de salário e condições de trabalho. Reconhecia, porém, que essa luta trazia em si contradições íntimas, já que melhores condições de trabalho indicavam maior adequação dos trabalhadores ao capitalismo (WALDENBERG, 1982, p.226). Ocorre que ele nunca considerou a possibilidade do capitalismo dar uma condição de vida mais elevada aos trabalhadores, e entendia as reformas como tentativas tardias de salvar sociedades em bancarrota, conforme Salvadori (1982, p.313), ponto em que divergia de Bernstein. Acontece que, a necessária vitória final do socialismo sobre o capitalismo, assim como a inevitável vitória do partido e de seu programa, rechaçava a saída violenta, as estratégias revolucionárias, pautando sua direção política pela luta parlamentar, o que o fez oscilar entre a ortodoxia e o revisionismo (SALVADORI, 1982, p. 299).

Para Kautsky, a luta socialista está fortemente ligada ao desenvolvimento da democracia moderna acrescida de um novo conteúdo social e a violência só seria justificável se os direitos democráticos fossem suspensos, assim as ações mais radicais deveriam existir apenas para garantir a sua manutenção. Ao contrário, na situação de democracia a violência era prejudicial ao proletariado (SALVADORI, 1982, p.315). O regime parlamentar é entendido como instrumento que pode ser usado tanto pela burguesia quanto pelo proletariado, e então, para Kautsky, a ditadura do proletariado é a utilização do parlamento, por uma maioria social-democrata, para se chegar ao socialismo. Esse parlamento não poderia aceitar qualquer tipo de aliança, deveria ser genuinamente proletário. Para justificar tal

postura, realiza uma revisão nos escritos sobre a Comuna de Marx e elabora uma defesa intransigente do parlamentarismo.

Sua posição nos anos iniciais do século XX expressava essa defesa do parlamentarismo, que era, afinal, a forma por excelência da ação do SPD, porém com a revolução Russa de 1905, Kautsky recua pontualmente de sua posição para considerar que, no momento de transição, poderiam ocorrer choques violentos. Era o que a experiência Russa lhe ensinava, sobre a qual realizou uma análise que lhe rendeu elogios de Lênin, que realizou a tradução, para o russo, de alguns de seus escritos.

As derrotas do movimento operário europeu nos anos seguintes e a tensão crescente indicando uma possível guerra mundial levaram Kautsky a retomar a defesa de ações nos limites legais, “a salvaguarda da existência legal da organização constituía a estrela polar de toda estratégia social-democrata e o limite extremo das formas de ação do movimento operário” (SALVADORI, 1982, p.326). Sua posição nunca foi porém pela reforma, mas, que, no limite legal e democrático – entenda-se parlamento – se mantivesse e reforçasse a ação revolucionária.

Era criticado à direita pelos revisionistas e à esquerda por aqueles que defendiam ações de massa fora do parlamento, e em torno de 1910 inicia seu debate com a “Nova Esquerda” alemã, especialmente com Rosa Luxemburgo e Pannekoek. Acusava-os de espontaneístas e defendia a estratégia de seguir acumulando forças, ou como chamou, estratégia do desgaste:

Por estratégia do desgaste, entendo o conjunto de práticas até aqui realizada pelo proletariado social-democrata a partir dos anos 60 (...). Desse conjunto, faz parte não apenas o parlamentarismo, mas também os movimentos salariais e as demonstrações de rua realizadas com sucesso (Kautsky apud SALVADORI, 1982, p.330).

Uma questão importante a ser ressaltada é que para Kautsky o Estado burguês deveria ser tomado e utilizado pelo proletariado, enquanto para Pannekoek a revolução devia ser contra a burguesia e contra o Estado.

A partir de 1911 Kautsky deixa de considerar a iminência da queda do capitalismo e passa a analisar com mais cuidado as questões referentes ao imperialismo e, ao que chama, de ultra-imperialismo, que seria uma reorganização do capitalismo por não ter havido vitória socialista. A I Guerra Mundial agrava as condições da luta operária e a partir de então, caberia, nesse quadro, aos partidos socialistas “lutar por uma paz democrática”(SALVADORI, 1982, p.334).

A guerra provoca uma desarticulação do movimento e Kautsky deixa de ser a referencia intelectual internacional, a maior critica recebida nesses anos deveu-se a seu “pacifismo democrático”. Ele, porém, continua a defender o caminho parlamentar, e comemora efusivamente a Revolução Russa de 1917, mas assim que se configura a ditadura do proletariado, faz severas críticas pelo abandono da democracia. Lênin e Troski o chamam “renegado” e Kautsky mantém-se nesse debate até 1938, com sua morte.

Para nós – escrevia – o socialismo é inconcebível sem democracia. Por socialismo moderno, entendemos não apenas uma organização social da produção, mas também uma organização democrática da sociedade; por isso, o socialismo para nós é indissolúvelmente ligado à democracia. Não existe socialismo sem democracia (KAUTSKY apud SALVADORI, 1982, p. 337).

2. Bernstein e o Revisionismo

O estudioso e militante do SPD, deputado por vezes reeleito, fez o caminho - até 1893 - de referendar o pensamento marxista, inclusive refutando sistematicamente o que chamava de crítica burguesa dos socialistas de cátedra. Posteriormente, revê seus argumentos, recuperando muitas das formulações elaboradas por aqueles a quem havia questionado: Vollmar, Schulze-Gavenitz entre outros da escola de Brentano. Nesse movimento de revisão, recupera muitos dos elementos do pensamento da Sociedade Fabiana¹³, que o influenciou consideravelmente.

As revisões que faz referem-se a sobre variadas questões, como a diminuição do número de proprietários pelo capitalismo, o crescimento das camadas médias a as crises de superprodução – temáticas abordadas naquele conjunto de obras em que ele é o interlocutor marxista. Posteriormente, afirma o quanto as dúvidas colocadas por aqueles autores, obrigaram-no a repensar os princípios da teoria marxista e que estes deveriam ser revistos. Em linhas gerais, sua argumentação indica que o capitalismo tende a uma reorganização que é benéfica aos trabalhadores, já que o número de proprietários tem-se ampliado, as classes médias ao invés de desaparecerem, têm-se fortalecido. A rearticulação própria ao capitalismo nas situações de crise indicam uma positividade na nova configuração, o crédito interessa às

¹³ Movimento socialista inglês do final do século XIX que pretendia chegar ao socialismo sem lutas de classes, mas de forma evolutiva e gradual. Fundada em 1883, é um movimento que apresenta uma doutrina contraria ao comunismo, baseado em conceitos fundamentais claramente divergentes do pensamento marxista. Racionalistas acreditavam que a melhoria das condições de trabalho e salário, no capitalismo, continuariam se ampliando até chegarmos aos socialismo, e buscavam convencer as pessoas da vantagem dessa forma social. Em termos de ação política foram consideravelmente neutros, conforme Bravo (2006).

cooperativas e os trustes e cartéis tem o seu papel em controlar crises, conforme Fetscher(1982). Sua obra abarca inúmeras questões acerca da economia capitalista, porém interessa-nos observar o que apresenta sobre democracia e socialismo.

Bernstein coloca a democracia e a ética (e não um processo histórico) na base do socialismo, sublinhando o desequilíbrio existente entre democracia política e vida econômica. Enquanto – pelo menos nas democracias ocidentais – todos os adultos(do sexo masculino) gozam no plano político de iguais direitos enquanto cidadãos, a condição da maioria é ainda uma condição de dependência na vida econômica. níveis de vida inadequados, incerteza quanto ao emprego, ameaçam a equiparação – simplesmente legítima – de todos. O único caminho lógico para o socialismo passa, portanto, pela edificação da democracia (FETSCHER, 1982, p.282).

Com a democratização, o Estado perderia paulatinamente seu caráter de classe, o que permitiria uma posterior tomada do poder de forma pacífica e legal, conforme Waldenberg (1982). Tal entendimento vai influenciar diversos partidos social-democratas europeus que passam a considerar que a tomada violenta do poder e a socialização forçada da produção promoveria tamanho caos que não permitiria um reconhecimento da direção da social-democracia pela maioria. A transição não poderia ser uma salto, mas um movimento gradual e contínuo, já que as relações socialistas devem nascer antes da chegada ao poder, e o capitalismo deve evoluir no sentido do socialismo – o que caracterizarão anos de uma economia mista.

Assim seria possível contar com a adesão das camadas médias e toda tensão de classe tenderia a se atenuar, pois se, por um lado, haveria a gradual melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, por outro, métodos justos de socialização dos meios de produção e expropriação com ressarcimento dos prejuízos, levariam a burguesia a cooperar. As possíveis tensões estariam fadadas ao fracasso, já que essa leitura minorava o interesse de classe e ampliava o peso das concepções éticas (WALDENBERG, 1982, p. 243 e segts) Conscientizar a classe operária nessa direção seria o papel dos sindicatos e cooperativas.

Assim constituía-se uma feroz crítica à ditadura do proletariado, e a idéia de que a violência somente seria justificada em casos de agressão à democracia, afinal, na hierarquia dos valores políticos, a liberdade estava acima de qualquer primado econômico.

A democracia é ao mesmo tempo, meio e fim. É o meio da luta pelo socialismo e é a forma da realização do socialismo. É verdade que não se pode fazer milagres. Não pode, num país como a Suíça, onde o proletariado industrial representa a minoria da população(...), atribuir a esse proletariado o poder político. Tampouco pode, num país como a Inglaterra, onde o proletariado é de longe a classe mais numerosa da população, fazer desse proletariado o dono da

indústria, se o próprio proletariado, em parte, não se sente ou não se sente ainda maduro para as tarefas que se ligam a essa condição. Mas, na Inglaterra e na Suíça, na França e nos Estados Unidos, nos países escandinavos, etc., ela demonstrou ser *uma poderosa alavanca do progresso social* (Bernstein apud FETSCHER, 1982, p. 282).

A ampliação das reflexões de Bernstein levam à valorização da democracia como o caminho por excelência para a construção do socialismo, já que não haveria a intenção de se modificar a sociedade, mas estender os avanços capitalistas para todos. A transição para o socialismo não caracterizaria uma mudança estrutural, já que “ ‘O princípio da democracia é a supressão do domínio de classe’, embora isso ‘não signifique de fato a supressão das classes’ ”(FETSCHER, 1982, p.282). Não há a perspectiva da ditadura do proletariado, do que discorda incondicionalmente.

A social-democracia não quer destruir essa sociedade ou proletarizar a inteira massa de seus membros; ao contrário, ela atua incessantemente para elevar o trabalhador da condição social de proletário àquela de cidadão, e, portanto, para generalizar o sistema civil [*Burgertum*] ou a *condição de cidadão* [*Burgersein*]. Ela não visa a substituir a sociedade civil por uma sociedade proletária, mas a ordem social capitalista por uma ordem social socialista (BERNSTEIN apud FETSCHER, 1982, p. 283).

O socialismo não seria uma ruptura radical com o capitalismo, mas, uma reforma deste.

Ainda segundo Fetscher(1982), a elaboração de Lúcio Colletti para realizar a crítica à Bernstein, é bastante convincente, por explicitar a ausência de relação efetiva entre Estado moderno e suas bases econômicas, não tratá-lo, portanto, como sendo de classe. Para referendar sua argumentação Colletti recupera a análise que Marx faz em 1850 sobre a Constituição democrática francesa e a contradição que a envolve, qual seja, a eternização da escravidão social de determinadas classes – proletariado, campesinato e pequena burguesia – que deveria ser o papel de uma constituição burguesa, acaba por colocá-las na posse da força política, via sufrágio universal. Nesse sentido, acaba por diminuir as garantias políticas desse poder à classe proprietária, que a Constituição deveria sancionar. Ao colocar a dominação política no quadro das condições democráticas, passa a facilitar a vitória das classes inimigas e colocam em questão as próprias bases da sociedade burguesa. E, então, a social-democracia, e muitos de seus representantes, interpretam que o contraste entre democracia política e ordenamento econômico capitalista pode ser eliminado através da extensão do princípio democrático ao terreno da economia.

Essa vinculação entre direito democrático e economia, precisa estar

desvinculada da sociedade de classes, aponta Colleti, já que a sociedade cindida em classes, contrapõe interesses insuperáveis e que a possibilidade de se entender o direito e as garantias para todos, só pode se constituir como uma ideologia, ou no plano formal:

(...) para Marx, a contradição que está no interior da sociedade, passa também no interior da Constituição. No sentido de que, se por um lado, ela – com o sufrágio universal – convoca a *todos* à vida política (...), não pode, por outro, deixar de fazer desse interesse comum um interesse apenas *formal*, na medida em que os interesses reais ainda são particularistas ou contrapostos, por causa da sociedade em classes (Colleti apud Fetscher, 1982, p. 285).

A defesa intransigente da democracia na forma da sociedade burguesa pressupõe a manutenção de suas bases, ou seja da sociedade dividida em classes antagônicas, e é nesse ponto fundamental que Bernstein refuta o marxismo. Para ele, as proposições de Marx e Engels só garantem a sua validade em situações históricas de revolução violenta e, portanto, a utilização do marxismo, sem revisão, seria dogmatismo. Propõe a substituição de tal dogmatismo pelo que chama ciência empírica e utiliza, para referendar sua argumentação, a experiência histórica da social-democracia alemã, que efetivamente se consolidou e se fortaleceu através da luta parlamentar e no interior da legalidade burguesa. Kautsky, é o grande responsável por tal dogmatismo analítico e Bernstein afirma o quanto ele estava errado, especialmente no que se refere à inevitabilidade da transição. A social-democracia não luta pelo socialismo porque ele virá de qualquer forma, como quer Kautsky, mas porque ele pode chegar caso construamos o caminho e, para isso, sugere que o refundemos sobre bases morais, para o que recomenda uma volta a Kant:

A social-democracia precisa de um Kant, que condene de uma vez por todas o escolasticismo tradicional e o submeta ao crivo rigoroso da crítica; um Kant que mostre, ao mesmo tempo, como o seu materialismo aparente é a mais refinada e, por isso, a mais sutilmente deformante das ideologias, como o desprezo pelo ideal e a exaltação dos fatores materiais, convertidos em forças onipotentes do desenvolvimento, é uma ilusão que foi e é efetivamente negada, a cada momento, por aqueles mesmos que a proclamam (Bernstein apud FETSCER, 1982, p. 286, nota 56).

Assim, a social-democracia deveria definitivamente se colocar no terreno do sufrágio universal e, pela democracia, gradualmente chegar ao socialismo. Essa adesão à democracia burguesa e suas práticas, assim como a forma de organização social produzida pelas relações capitalistas, permite uma aproximação entre o pensamento de Bernstein e toda a tradição do liberalismo, afinal ele entende que o socialismo é herdeiro do liberalismo, apesar

de ser essa uma tradição burguesa. Porém como implica num processo de desenvolvimento e maturação das relações capitalistas que levaria ao socialismo, a raiz seria comum, numa direção de continuidade. Ele exemplifica como o processo de abolição da escravidão ainda se configura, por exemplo, na limitação do tempo de trabalho máximo exigido de um operário, seria portanto um mesmo continuo caminho.

Nessa continuidade, o próprio pensamento liberal – que é a lógica capitalista - também estaria, pela continuidade, fundando o pensamento socialista.

'Na realidade, não existe idéia liberal que não pertença também ao patrimônio de idéias do socialismo'. Bernstein indica uma base para a construção da democracia no terreno econômico tanto nos sindicatos como nas “comissões de arbitragem industriais, câmaras de trabalho e outras instituições análogas, nas quais o autogoverno democrático, ainda que freqüentemente de modo imperfeito, assumiu aspectos concretos”. A responsabilidade individual da pessoa humana – um velho ideal dos liberais – poderá tornar-se realidade para a maioria da população trabalhadora tão-somente por meio do socialismo. Ela pode tornar-se realidade somente por meio da organização. Assim, por exemplo, alguns sindicatos já poderiam hoje “garantir aos seus membros um seguro direito ao trabalho”, enquanto as organizações de auto-defesa – como os institutos geridos pelos operários – e, sobretudo, as cooperativas de consumo e de produção representam formas mais desenvolvidas da afirmação da democracia na sociedade. “nesse sentido, poder-se-ia mesmo **definir o socialismo como um liberalismo organizador**”(FETSCHER, 1982, p. 283, grifos nossos).

Além disso, Waldenberg (1982) ao sublinhar as relações entre socialismo e liberalismo no pensamento de Bernstein e em todo o revisionismo, lembra que a tese de que o socialismo é o sucessor do liberalismo facilitaria a evocação da contribuição dos partidos liberais e a crença de que parte da burguesia aceitaria e colaboraria com a evolução ao socialismo (p.244).

Em sua contemporaneidade Bernstein foi amplamente debatido – elogiado e criticado por muitos estudiosos e militante, páginas, artigos e livros foram escritos para enaltecê-lo e contrapô-lo. As referências à positividade das questões por ele colocadas se referem especialmente a levantar aspectos que o SPD vinha secundarizando ou até ignorando, como a questão agrária, a política externa, militar, municipal, entre outras. Nesse movimento, apontava a distância entre a teoria e a prática do partido, já que havia, segundo ele, dogmatizado o marxismo por erigir princípios irrefutáveis e, ao mesmo tempo, ter uma prática efetivamente reformista.

As críticas, apontavam seu reformismo – e muitas vezes se fragilizam por combater qualquer tipo de reformismo. Fetscher (1982) salienta que tanto nas elaborações de

Bernstein quanto de Kautsky faltou muitas vezes se debruçar sobre as condições históricas pelas quais se configurava o capitalismo de então, ao invés de tomar “*O Capital*” de forma superficial e empirista. Segundo esse autor, Rosa Luxemburgo e Hilferding avançam nesse sentido, não sem limites teóricos, afinal, lembra o quanto o aparecimento das obras de juventude de Marx e Engels contribuíram para se pensar a transição para além do que a Segunda Internacional contava.

O protagonismo de Bernstein no SPD foi bastante curto e somente o programa de 1921 adota plenamente suas proposições, em seguida retorna à sua velha lógica.

3. A Nova Esquerda Alemã

O debate incitado por Bernstein rendeu muita produção e, portanto, maturidade às questões acerca do socialismo e da transição. A democracia foi sempre questão central nesse debate.

Rosa Luxemburgo foi quem mais considerou os nexos entre reforma e revolução e não tratou esses termos como contrapostos mas vinculados, porém, é severa com a leitura de Bernstein por entender que sua posição abria espaço para a direita no interior do SPD, pelo que entendia como um ecletismo em suas formulações e por, definitivamente, abandonar o objetivo socialista, quando propunha a substituição da socialização do processo produtivo por um progressivo melhoramento nas condições de vida dos operários no interior do capitalismo. E entende que a democracia não é pura positividade do capitalismo, já que em situações de risco para a burguesia as práticas democráticas são sistematicamente abandonadas, como a história vinha demonstrando.

A ruptura violenta, na forma da revolução era um caminho necessário para essa esquerda, afinal, Rosa Luxemburgo discordava da impossibilidade da maturação da classe operária antes do processo revolucionário – mesmo que esse processo implicasse em muitos movimentos, idas e vindas, recuos e novas revolucionarizações. Porém, seria apenas nesse processo que se daria a plena tomada da consciência de classe pelo proletariado. Pannekoek, na mesma direção, lembrava que em condições de paz não pode se dar a tomada de poder, já que para empreender a luta é necessário uma força que só é criada na própria luta (Waldenberg, 1982, p. 244).

Todas as relações fundamentais do domínio capitalista de classe não podem ser modificadas através de reformas legais sobre uma base burguesa, porque não são

frutos de leis burguesas nem conservaram sua forma (...). Não é a força coercitiva de nenhuma lei que subjuga o proletariado à burguesia, mas sim a situação de necessidade, a carência de meios de produção. Todavia, no quadro da sociedade burguesa, não há nenhuma lei que possa decretar a posse desses meios pelo proletariado, já que ele foi despojado dos mesmos não através de uma lei, mas de um processo econômico (Rosa Luxemburgo apud FETSCHER, 1982, p. 297).

A essa esquerda e às questões que colocavam, Kautsky os acusava de serem voluntaristas e, se opunha a eles disputando espaço no interior do partido social-democrata alemão.

4. A Social-democracia russa

O Partido Social-Democrata Russo, era, na transição do século XIX para o XX, um partido próximo ao SPD e seus teóricos dialogavam, especialmente Kautsky e Rosa Luxemburgo, que produziram análises específicas da situação política russa. O debate se acirra e o partido russo ganha uma autonomia de ação política e de produção teórica, especialmente nos anos em torno da Revolução de 1905.

Nesse momento, o partido já se encontra rachado entre bolcheviques e mencheviques, mas é efetivamente no IV e V Congressos, em 1906 e 1907 que se expressam as diferenças táticas e se produzem análises mais estruturadas sobre as especificidades de uns e outros quanto à construção do socialismo, e, particularmente quanto à transição. O cerne do debate refletia a experiência de um ano de lutas revolucionárias, particularmente o problema agrário e a Duma. Nesta oposição, bolcheviques são acusados de populistas e anarquistas e mencheviques são acusados de burgueses.

Conforme Strada (1984), os bolcheviques, em linhas gerais, defendem a construção da tomada de poder imediata pelo proletariado apoiado pela retaguarda camponesa. Eles entendem que constituída uma ditadura democrático-revolucionária, orientada pelo partido forte – militarizado inclusive – far-se-ia a revolução burguesa e seguir-se-ia construindo o socialismo, sem entregar o poder à burguesia ou fazer qualquer aliança. Os grandes nomes desse debate eram Lênin e Stalin.

Os mencheviques entendiam serem utópicas as proposições bolcheviques, denunciavam seu idealismo por desconsiderarem a realidade dada, o que os aproximava de anarquistas e populistas. Defendiam, por sua vez, a união com a pequena burguesia e a necessária constituição de um governo republicano constitucional democrático e portanto,

burguês, através do qual – pelo embate próprio ao regime democrático – se daria a conscientização das massas, já que efetivamente exerceriam direitos políticos. Eram portanto pelo partido de massa e rechaçavam a idéia de partido militar. As referências eram Plekanov, Martov e Martinov.

O racha definitivo entre bolcheviques e mencheviques, se dá em 1907, no V Congresso, em Londres, apesar de muitos teóricos e militantes perseguirem a unificação. Mesmo caracterizando-se como organizações distintas, mantêm-se sobre a mesma sigla e seguem sendo o Partido Social-Democrata Russo.

Lênin muitas vezes associou os bolcheviques aos jacobinos e os mencheviques aos girondinos – não como repetição de seu programa, mas como uma comparação para esclarecer as táticas. A maior diferença entre leninismo e jacobinismo seria, para Lênin, a presença de um partido ideológico-político como centro do movimento. (STRADA, 1984, p. 180)

A Revolução de 1905 colocou questões internas como a aliança com a burguesia, aliança com o campesinato, greve de massa, e também externas como o imperialismo e, especialmente para os outros partidos social-democratas, a questão de serem, as estratégias utilizadas pela ação russa – Oriente – transferíveis para o Ocidente, onde o capitalismo era consideravelmente mais desenvolvido. Tais questões seguiram provocando o contraponto no interior dos partidos social-democratas europeus.

Da revolução de 1905 para a de 1917, tal debate se acirra, e, se amplia em função da I Guerra Mundial, que, provoca o fim da II Internacional, quando muitos partidos passam a apoiar os governos locais em detrimento da causa operária internacionalista. Há um recuo no debate, nos anos iniciais da I Guerra, mas que volta com toda força com a tomada do poder russo primeiro pelos mencheviques – em fevereiro – e, posteriormente, pelos bolcheviques – em outubro.

Salvadori (1984), analisando o debate que se dá a partir de 1905 e se estende por todo o século XX, faz a seguinte observação:

(...) No curso daquelas controvérsias, foram colocadas de modo claro e irreversível as premissas para a divisão que, depois de 1917, separou o movimento operário europeu em dois troncos principais: o que considera que o processo revolucionário deve ter sua base fundamental nas lutas de massa extraparlamentares e que crê ter sido precisamente o proletariado russo a abrir caminho e fornecer inspiração essencial para a nova estratégia; e o que, ao contrário, considera funesta a imitação das formas de luta do proletariado russo pelo proletariado dos países capitalistas avançados, e pensa ser necessário proceder segundo os caminhos da legalidade, no interior das instituições

parlamentares, e indispensável chegar ao socialismo ampliando os espaços criados pela democracia política entendida segundo a herança liberal (p.244).

Assim como os avanços da luta russa durante o ano de 1905 acirra o debate internacional favorecendo os argumentos pela radicalização, as decorrências que se seguem, reforçam, na seqüência, as teses moderadas, especialmente as que viam a diferença entre a formulação da ação dos partidos operários marxistas no Oriente e no Ocidente.

Alexander Parvus tem uma importante contribuição ao acentuar a diferença entre a Rússia e a Alemanha. É um russo com cidadania alemã, foi mentor de Trotski e estudioso da tese da revolução permanente. Sobre a experiência de 1905 na Rússia, entende que é um resultado das novíssimas contradições do capitalismo internacional e que essas contradições permitiram a produção de algo original: os *soviets*. Essa grande novidade mediava o partido e as massas, dando sustentação ao processo revolucionário, e dando base concreta ao programa do partido, constituindo-se como o germe de um novo poder estatal. Via a greve de massas como a revolução sem armas e não contra um governo, mas contra o Estado ocorrendo ações em todo o país – e não só nas capitais. Essa ação poderia desestabilizar o país como um todo permitindo a ascensão socialista.

Defendia a ascensão da social-democracia – e não da burguesia – ao poder para que construísse uma república democrática, já que não existiam os pressupostos econômicos para a transformação socialista. Ou seja, acreditava na necessidade de os proletários tomarem o poder para implementarem um projeto democrático-burguês que desse condições de desenvolvimento econômico e aí então a passagem ao socialismo. “Trata-se, portanto, de explorar o liberalismo burguês para os objetivos autônomos do proletariado” (Salvadori, 1984, p.282).

O debate entre os revisionistas teve sempre o acento na impossibilidade de tratar-se o movimento operário como um todo, devendo-se considerar as diferenças gritantes entre o desenvolvimento econômico do Oriente e Ocidente. Alguns rechaçavam a greve de massas reafirmando o caminho parlamentar como Eduard David “Uma vez conquistada a maioria da população, obteremos então o poder político a que visamos. Não há outro caminho. A democracia e o socialismo não podem ser impostos; enquanto a maioria do povo for contra nós, temos que respeitar sua vontade.” (apud SALVADORI 1984, p.286) Afinal, era fundamental lembrar o peso do Estado alemão e sua força em aniquilar movimentos de massa que poderiam derrotar definitivamente a social-democracia e tudo que já haviam construído até então.

Bernstein não era contra a greve de massa para garantir direitos conquistados e

se opor a ações reacionárias do Estado, mas, em debate com Rosa Luxemburgo acusava seu romantismo de favorecer a direita reacionária, ao incitar a greve de massas pela revolução. A vitória russa era por ele entendida mais como um sinal da fraqueza e desorganização do Estado Russo, e das fracas possibilidades de reação das classes proprietárias, do que força do movimento – o que era oposto na Alemanha. Reforçava, nesse momento, o seu argumento de que a social-democracia alemã era gradualista e reformista em sua prática histórica e, deveria reconhecer-se que o caminho histórico dos trabalhadores alemães tinha levado a esse perfil de partido e, portanto, a luta na Alemanha se faria pela conquista parlamentar.

5. A Social-Democracia e a Revolução Russa de 1917

O problema do “caminho para o poder” foi colocado de forma mais concreta que nunca, pela revolução russa, afirma Hobsbawm (1985) recuperando um texto de Kautsky, afinal, após 1917, a construção da sociedade socialista passa necessariamente pela experiência russa – isso para marxistas bolcheviques ou não. Além disso, após a I Guerra Mundial, muitos partidos social-democratas participaram ou constituíram governos europeus. Enfim, o que era especulação teórica para o movimento socialista, torna-se realidade e passa a cobrar respostas concretas. No plano político e teórico surgem mais e mais marxismos e esse movimento se torna mundial.

Aqui temos então a ruptura, a que se referia Salvadori (1984), entre social-democracia e comunismo, ou seja o marxismo bolchevique.

Isto não significa, obviamente, que só existisse essa variante do marxismo, embora se possa razoavelmente observar que, em sua maioria, os autores que se proclamavam marxistas nos anos entre as duas guerras eram membros ou simpatizantes ou, pelo menos, tinham sido por algum tempo militantes e partidos ou grupos comunistas. (...) alguns partidos social-democratas contudo, continuaram a declarar-se marxistas; seus teóricos e ideólogos se envolveram amplamente na polêmica contra o comunismo leninista, assim como os comunistas o fizeram contra a social-democracia (...). Ao mesmo tempo, eles tinham que se dedicar principalmente aos problemas de partidos potencialmente ou efetivamente envolvidos em governos que não se propunham – e o declaravam abertamente – construir o socialismo, pelo menos num futuro imediato (HOBBSAWM, 1985, p. 17).

Essas duas forças de esquerda - os comunistas e os social-democratas – produziram, depois de 1914 e particularmente depois de 1917, uma infinidade de cisões. Repressão, disputas, tentativas de homogeneização, busca pela originalidade do pensamento marxista, mudanças de posições, revisões, avanços... Ocorre que por mais diferenças que

possa haver entre uma e outra dessas forças, elas de alguma forma englobaram todas as outras experiências, grupos ou partidos menores, e constituiriam a dualidade que de alguma forma, sempre esteve presente no interior de todos os grandes partidos social-democratas. Essa fratura, recoloca a cisão sempre presente, que queremos voltar a reforçar, acerca da democracia que, de alguma forma esteve sempre no centro de todo debate. Assim como lançar mão das estratégias liberais – ou não para a construção de uma transição ao socialismo. O que é importante destacar é que, conforme Hobsbawm (1985), essa cisão entre comunistas e social-democratas não pode nos impedir de identificar as substanciais convergências que subsistem entre tais forças de esquerda. Por mais que se denunciem e muitas vezes o debate é violento, levando frações a dizimar companheiros vistos como traidores, há um projeto subjacente de construção da sociedade socialista em ambos os lados. A ampliação e manutenção da análise teórica, colada à análise histórica das experiências do socialismo real deve ser perseguida considerando as ponderações de lado a lado, já que a possibilidade de alternativas históricas só pode se dar socialmente.

As diferenças mais gritantes que o movimento marxista vai construindo depois da revolução de 1917 têm também elementos causais nas imensas modificações do mundo pós-guerra, a economia capitalista com seus novos desafios, as relações políticas, as formas de Estado, a sociedade, as culturas, obrigavam a reelaborações e respostas que nem sempre haviam sido colocadas pela história do pensamento marxista.

Sobre a constituição dessas duas forças de esquerda e a produção da reflexão teórica e ação política dela decorrente, assinala Hobsbawm (1985):

Os social-democratas foram se caracterizando por sua adaptação a um mundo no qual seus partidos se dedicavam a tarefas notavelmente mais modestas do que a batalha pelo triunfo do socialismo: a linha entre democracia liberal e a luta pelo poder da classe operária, entre o “capitalismo organizado” e a possível transição ao socialismo, fez-se cada vez mais indistinta, apesar das formulações marxistas ainda em uso entre os social-democratas alemães e os austromarxistas. Não é surpreendente que os marxistas não social-democratas tenham preferido polemizar com seus pontos de vista, ao invés de valorizarem suas tentativas de reconhecer, em linhas gerais, a nova fase de desenvolvimento do capitalismo. Por outro lado, a concomitante transformação do marxismo comunista numa ortodoxia cada vez mais rígida, que bloqueava qualquer modificação histórica dos “ensinamentos do marxismo” estabelecidos de uma vez por todas, tornou extremamente difícil uma modernização realista da análise marxista e praticamente impossível, no âmbito do movimento comunista, uma correta aplicação dos critérios da crítica marxista às novas sociedades socialistas (p.20).

Buscando uma aproximação breve e pontual dos debates posteriores à Revolução Russa de 1917, dentro e fora da URSS, todos eles tiveram como interlocutor

fundamental a figura de Lênin, evidentemente pelo seu protagonismo teórico e político no processo revolucionário e na construção do Estado soviético.

Houve um debate férreo entre bolcheviques e mencheviques, mas também um debate interno aos bolcheviques, em que os chamados “velhos” não se conformavam com o tratamento de inimigo dado aos mencheviques. Posteriormente esse tratamento também foi dado aos “velhos” bolcheviques.

A questão fundamental foi sempre a ampliação da participação política, ou dito de outra forma, a questão democrática. Getzler (1985) lembra como o maior problema era romper com as tradições democráticas da social-democracia.

Os mencheviques defendiam a aliança com a burguesia e a necessária experiência da república democrática pela qual se poderia conscientizar as massas à medida que se desenvolvia a economia na direção de um capitalismo mais avançado. Só então se iniciaria a transição ao socialismo.

Kautsky, aprova inicialmente a revolução, apóia os bolcheviques pela tomada do poder, porém rompe, já em janeiro de 1918, quando o Estado fecha as possibilidades de um governo democrático com a suspensão da Assembléia Constituinte. Daí em diante, torna-se crítico feroz da URSS, até sua morte. Valorizou sempre a grandeza da experiência russa, mas apontava que estava fadada a fracassar por abdicar da democracia.

Segundo Kautsky, Marx havia entendido a ditadura do proletariado como uma “situação histórica” em que o proletariado, constituindo a maioria da população, governa a sociedade “com base na democracia” e faz uso da força só para “proteger a democracia, não para suprimi-la”. Confiante na “onipotência da vontade e da força”, era certo que uma ditadura como aquela instituída pelos bolcheviques produziria a guerra civil ou “a apatia e a letargia das massas”; inversamente, o socialismo requer tanto a colaboração ativa e criadora das massas quanto seu “autogoverno econômico”, o que só pode se desenvolver “em perfeita liberdade”. Como o socialismo não consiste simplesmente na destruição do capitalismo e em sua substituição por uma organização estatal-burocrática da produção, a ditadura bolchevique estava destinada a fracassar e a terminar “necessariamente no domínio de um Cromwell ou de um Napoleão”. Apesar de tudo, porém, a revolução russa talvez ainda pudesse ser salva, se a ditadura bolchevique fosse substituída pela democracia. Para Kautsky, de fato, “o socialismo sem democracia” não era “imaginável” nem mesmo na atrasada Rússia (GLETZLER, 1985, p.59).

A análise de Kautsky, segundo Getzler (1985), já apontada neste trabalho, acabava por cair num determinismo econômico quando acreditava que, alcançada a fase de maturação capitalista, a revolução viria necessariamente, mas lembrava que não se pode desconsiderar as condições econômicas e por decreto político instituir o socialismo.

Rosa Luxemburgo, à esquerda de Kautsky, foi muito mais generosa na análise da revolução de outubro, justificando o que considerava erros bolcheviques com o silêncio do proletariado europeu, sem o qual não haveria saída para os bolcheviques e para a URSS. Porém, vai ampliando sua crítica, na direção de cobrar a democracia e a liberdade de pensamento, o que não se identificava com o “cretinismo parlamentar” mas não abria mão da “concreta dialética revolucionária”, conforme Getzler (1985, p.62). Reiterava que a falta de liberdade ao proletariado – pois não questionava a mão de ferro contra a burguesia – não lhe permitiria educar-se e preparar-se para as tarefas gigantescas que lhe seria indispensável.

Uma outra leitura que vale a pena ser analisada é a do Austromarxismo, particularmente na figura de Otto Bauer que, sempre mais próximo dos mencheviques, apóia a revolução de outubro e reconhece-a como marxista e proletária. Suas críticas à ditadura sempre tiveram a relativização das considerações sobre os limites postos pelo real – a guerra e a oposição do capitalismo internacional, particularmente: “(...) O socialismo despótico, com efeito, é o produto necessário de um desenvolvimento que provocou uma revolução social num estágio em que o camponês russo ainda não está maduro para a democracia política, nem o operário russo para a democracia industrial” (Bauer apud GETZLER, 1985, p. 71)

Em 1919, apesar de ser um apologista da revolução bolchevique, Bauer passa a denunciar a pretensão de ser aquele, o único caminho possível ao socialismo, e faz feroz oposição a esse entendimento. Crítico do Komintern reiterava que o bolchevismo só é bom para a Rússia – primitiva e atrasada – e que depois de cumprir sua função histórica os bolcheviques deveriam renunciar ao poder. Também considerava, como Rosa Luxemburgo, que o sucesso da URSS estava ligado às revoluções no Ocidente.

Ocorre que, pelas especificidades do austromarxismo, vale a pena atermo-nos mais demoradamente a social-democracia austríaca, perseguindo o debate acerca da democracia e o socialismo, já que suas proposições contribuem com o exercício de identificar os muitos braços do pensamento marxista, particularmente aquele que se identifica com a social-democracia.

6. O Austromarxismo

É considerado por alguns autores como todo o marxismo austríaco, desde o final do século XIX e por outros, como um fenômeno do período entre guerras. São os seus teóricos de expressão: Victor Adler, Gustav Eckstein, Karl Kautsky, Rudolf Hilferding, Otto Bauer, Karl Renner, Friederich e Max Adler, entre outros, dos quais muitos atuaram na

Alemanha e não na Áustria.

Considerando o período entre guerras, Mehrav (1985) localiza o austromarxismo com o que se chamou no interior da Segunda Internacional de “centrismo”, e pregou a unidade incondicional do movimento operário, o que resultou num pluralismo, mas que, com o tempo foi caracterizando-se como um pensamento estável. Sua perspectiva é exclusivamente reformista, um reformismo-militante, que se constituía de grandes manifestações de massa, para pressionar avanços no parlamento.

Foi um movimento de reflexão mais que de ação, inclusive há uma aura de imobilismo que cerca sua história, a idéia de expectativismo, já que as decisões políticas eram sempre proteladas para o futuro na espera de um momento mais oportuno o que caracterizou um efetivo imobilismo do partido, cuja justificativa era, recorrentemente, a situação de completa dependência econômica do país e, no entreguerras, a pressão internacional.

Nas cidades onde tinham bom potencial de voto, os austromarxistas foram ganhando espaço e implementando melhorias sociais – e à critica por limitarem-se às reformas, argumentavam que esse processo seria fundamental para a educação das massas e posterior ampliação do cacife eleitoral, aí então pensar-se-ia em chegar ao poder.

Estreitamente ligado ao trabalho construtivo dos municípios foi a tentativa – igualmente afortunada – de não atingir apenas os membros do Partido e sua periferia no nível eleitoral e organizativo, mas de consolidar também a adesão deles ao Partido e a seus objetivos através de uma cerrada rede de iniciativas culturais, esportivas, educacionais e pedagógicas, com a finalidade de ampliar o horizonte dos mesmos, de imunizá-los contra as influências intelectuais da sociedade burguesa e de formar “homens novos”. Sobre isso, o austromarxismo formulou a tese de que a educação para o socialismo não podia esperar a tomada do poder, mas que, ao contrário, tal educação devia se tornar uma arma afiada, um elemento integrante e revolucionário da luta de classe política e sindical. Também esse ponto foi objeto de críticas, da direita e da esquerda; a direita afirmou que essa obra socialista de instrução e educação dos proletários fortalecia a polarização de classe, irritava a camada média e apressava o processo de fascistização da pequena e da grande burguesia; já a esquerda voltou a levantar a objeção de que, desse modo, despertavam-se ilusões reformistas e “evolucionistas”, desviando as massas proletárias da “justa” luta de classe, da luta política. A ala esquerda da social-democracia manteve-se firmemente no terreno da afirmação incondicional e da política socialista de construção no nível municipal e da obra socialista de instrução e educação; mas lutou pela sua integração incondicional na luta política pelo poder de Estado, e por sua reestruturação em sentido socialista e revolucionário (MEHRAV, 1985, p. 267).

A questão do pressuposto da sociedade de classes expressa-se em amplos debates no interior do austromarxismo, como por exemplo em 1926, quando o austromarxismo tem um novo programa, com a marca de Otto Bauer, que entre vários

aspectos apresenta uma importante proposta de política agrária. Interessa-nos aqui, portanto duas questões postas no Programa de Linz, o papel da educação e da ditadura na transição.

Toda a discussão acerca da educação é marcada por um forte discurso moral, em que se poderia formar uma solidariedade de classes através do desenvolvimento da cultura, mais que isso, da vontade de cultura do proletariado. Nas atas do congresso, Bauer explica:

Dirigimo-nos ao proletariado com a esperança de desenvolver ao máximo a vontade de cultura dos trabalhadores. Espero, assim, que o nosso Partido dê à classe operária austríaca um programa para a conquista do poder, um programa para a vontade de cultura (Bauer apud MEHAV, 1985, p. 268).

Ao mesmo tempo que existe uma indicação de entendimento de “para todos”, já que a educação provocaria – pelo entendimento de cada homem – uma solidariedade entre as classes, há uma ambiguidade, trata-se de uma solidariedade interna à classe trabalhadora. Ocorre, que essa ambiguidade é do grupo austromarxista e isso se expressa novamente na questão da transição, de como se chegaria ao socialismo e da necessidade da ditadura do proletariado. Com relação à transição, o programa afirma que o Estado socialista será uma ampla democracia, porém no caso de ocorrer qualquer tipo de sabotagem burguesa, recorrer-se-á a ditadura. Esse foi o ponto mais debatido no congresso, mas os argumentos que sobressaíram foram os que desautorizam o entendimento de ditadura do proletariado como sendo o desvio burocrático e autoritário da experiência soviética, afinal, a ditadura num sentido autenticamente marxista, implicava no poder da maioria esmagadora, uma democracia social. Essa democracia parece indicar mais que a democracia interna ao proletariado, mas uma democracia “de todos”, como se apresenta formalmente a democracia liberal burguesa. No debate austromarxista, parece ser essa a concepção majoritária.

Com o fim da Primeira Guerra criam-se três internacionais: A Internacional Comunista (Moscou, 1919), ou Terceira Internacional; a Internacional Socialista (Genebra, 1920) que é uma refundação da Segunda Internacional e a Comunidade Internacional Operária dos Partidos Socialistas (Viena, 1921), conhecida como Birô de Viena ou Internacional Dois e Meio! A intenção dos austromarxistas era promover a unificação do movimento operário internacional, porém à medida que os partidos iam rompendo com o Birô de Viena, se vinculavam à Terceira e o próprio Birô acabou se incorporando à Segunda. Esse quadro caracteriza o debate que pretendemos apontar: de um lado, a reforma, a social-democracia, a crença na progressão, na continuidade sem ruptura do capitalismo ao socialismo e, de outro, a revolução, o comunismo.

E, nesse quadro, o austromarxismo, apesar de buscar insistentemente uma

posição de centro, esteve, de forma clara, pela sua produção e pela sua ação política, muito próximo da reforma, como toda a social-democracia vai se configurando, especialmente depois da revolução soviética.

A particularidade da social-democracia austríaca é por ter incorporado, como nenhuma outra, debates próprios à grande cultura europeia na virada do século XIX para o século XX. Sua grande questão foi a categoria de “necessidade”, recolocando – ao contrário de Kautsky - a possibilidade de transformação social como vontade dos homens. Essa foi, segundo MARRAMAIO (1985) uma profunda revisão impetrada pelo austromarxismo à concepção de “leis de tendência histórica”. Tal revisão obriga uma reinterpretação das formas como o capitalismo se desenvolve, o papel do Estado, e sobre a transição ao socialismo.

De tal debate, o movimento teórico do austromarxismo seguiu oscilando entre a reforma e a revolução, mantendo o caminho do meio, apesar de sua prática ter sido sempre reformista. Max Adler, assim como Otto Bauer, discutiam, por exemplo, como na história do mundo humano e natural, as revoluções não são necessariamente grandes rupturas, mas processam-se por mudanças minúsculas, pontuais, num nível microscópico. Isso é muito próprio ao universo intelectual da Viena no início do século.

Nessa afirmação da importância do “pequeno”, dos microdeslocamentos, das transformações “imperceptíveis”, não cabe tanto destacar o eventual ou suposto limite contido no paralelo estabelecido com a física – extraído dele, inclusive, a convicção de uma continuidade sem soluções de continuidades decisivas com a tradição engelsiano-leniniana. (...) Decerto, não lhe é estranha tampouco aquela noção de transição, confiada a difusão molecular de “elementos” da nova sociedade, da qual Bauer fala em 1918, introduzindo o volume de Gustav Eckstein sobre *Der Marxismus in der Praxis*. Enxergar o processo de transformação da sociedade capitalista em sociedade socialista não mais como algo disposto segundo os tempos de um mecanismo lógico-histórico unitário e homogêneo, mas como resultante de uma multiplicação e proliferação dos fatores endógenos de modificação das relações de produção e de poder, tal fato implica, por um lado, no plano teórico, um grande esforço de desagregação empírico-analítica da previsão morfológica de Marx e, no plano político, uma superação da mistificadora alternativa entre “reformas” e “revolução”; mas por outro lado, não implica uma opção de tipo evolucionista, quase como se o socialismo fosse realizável “em doses homeopáticas (MARRAMAIO, 1985, P.298).

Bauer, em debate com Kautsky, para desautorizar sua visão de “caminho para o poder”, traz elementos muitos novos ao debate marxista, indicando que havia naquele momento histórico, novidades qualitativas – em relação ao capitalismo de Marx - que deveriam ser consideradas no processo de transição. Novos saberes, novas técnicas e particularmente uma nova intencionalidade política rompem com a linearidade do velho

capitalismo e as leis da concorrência não atuam mais como potências naturais. O Estado é cada vez mais intervencionista e os intelectuais têm outro papel além daquele de “portador de ciência” em Kautsky. Adler e Bauer estão indicando que o capitalismo trouxe um salto de qualidade, quando não levou à ampliação da pauperização dos trabalhadores e, a esse dado, o pensamento crítico necessitava responder também com um salto de qualidade, reavaliando seus instrumentos teóricos. Nesse caminho, os austromarxistas retomam Kant:

(...)Adler opõe-se firmemente a qualquer vulgarização pragmática e evolucionista da política do movimento operário: não acolheu o neokantismo para combiná-lo ecleticamente, tal como os revisionistas, com o marxismo, mas sim para defender – precisamente com os instrumentos da crítica kantiana do conhecimento – a ciência social marxista contra qualquer diluição revisionista, separando-a nitidamente de toda fundação ética do socialismo (MARRAMAIO, 1985, p. 299).

Além da ética, da solidariedade de classes, do papel da educação na transição, hipóteses sobre o Estado ir paulatinamente perdendo sua função de classe para atender a sociedade como um todo – diluída a oposição de classes, também é parte do debate austromarxista. Mesmo que não hegemônica, essas questões estão na pauta durante a I Guerra Mundial, e Marramaio(1985), recupera K. Renner:

(...) acompanhava-se o acentuado destaque concedido ao tema do Estado como instância de ‘gestão geral’ da sociedade, que se tornava progressivamente autônoma em relação aos interesses “particulares” de classe. Contra essa linha interpretativa das transformações produzidas pela guerra na estrutura e na função do Estado – tema central de toda aquela *kriegsliteratur* que, de Troeltsch a Plenge, de Sombart a Scheler, marcaria com sua problemática os grandes debates dos anos posteriores sobre a democracia e sobre a crise do parlamentarismo – iriam polemizar vivamente Max Adler e o próprio Kautsky. Este último chegou mesmo a falar de “marxismo de guerra”, referindo-se às teses contidas no livro de 1917, *Marxismus, Krieg und Internationale*, no qual Renner – levando às extremas consequências a lógica de seu raciocínio – afirmou que a verdadeira *Selbstbestimmung*, a autorealização que realiza a “máxima autarquia” e “unidade harmoniosa”, só pode ser a do Estado. No fundamento dessa afirmação, contudo, estava uma chave interpretativa das gigantescas transformações do período bélico (que Renner teria posteriormente desenvolvido no decorrer dos anos 20), **segundo a qual o desafio da luta de classes no capitalismo organizado iria se expressar no crescente antagonismo entre a economia, que continuava a servir aos interesses da classe capitalista, o Estado, que – assumindo cada vez mais as tarefas de administração social – servia de modo cada vez mais predominante ao proletariado** (MARRAMAIO, 1985, p. 304, grifos nossos).

A orientação austromarxista de que a transição pode dar-se de diversas formas,

e particularmente no Ocidente, as saídas não seriam rupturas revolucionárias, levam, segundo Maramao (1985) a sugerir um reformismo de tipo novo:

O resultado da argumentação baueriana, de fato, era posto fortemente em relação aos países da Europa ocidental, e, portanto, não estava em contradição com a afirmação da pluralidade dos caminhos ao socialismo, à qual iria chegar no ano seguinte: a magnitude dos processos de transformação atravessados pela economia capitalista do Ocidente europeu excluía, para Bauer, a possibilidade de buscar com êxito um caminho revolucionário, entendido na forma de uma ruptura violenta; o autêntico caminho revolucionário, nesses países, deveria se demonstrar capaz de dirigir a passagem para uma nova ordem sócio-econômica, sem quebrar a continuidade do mecanismo produtivo e estatal – sob a pena da exposição aventureirista aos contragolpes reacionários (como ensinava o trágico epílogo das repúblicas conselheiristas da Hungria e da Baviera) (MARRAMAO, 1985, p. 314).

Assim, a manutenção do mecanismo produtivo e estatal, é a manutenção do capitalismo e a nova ordem sócio-econômica nasceria das estruturas da e na velha ordem. A única forma política dessa transição é a democracia.

Portanto, a revolução efetiva – nos países capitalistas com alta taxa de “racionalização” – é somente aquela que consegue salvaguardar a continuidade do processo social de produção e de circulação e que, sem confiar a própria sorte a um mítico “controle operário” ou uma brusca estatização global (...) (MARRAMAO, 1985, p. 314).

Para Bauer, a República Popular correspondia a um “equilíbrio de forças entre as classes” (MARRAMAO, 1985, p.316), já que ele introduzira uma noção de “fatores sociais de poder” em complemento à noção de “estruturas materiais de poder”, que permitiriam a criação de uma planificação equilibrada, levando a uma possível expropriação paulatina. Na democracia, o Estado seria idêntico à resultante dos “fatores sociais de poder”.

(...) Bauer introduzia a noção de “fatores sociais de poder” de uma classe, distinguindo-a formalmente da noção – recíproca e complementar – de “estruturas materiais de poder”: os primeiros consistiam na força numérica e organizativa de uma classe, em seus instrumentos de poder econômico e em sua força de atração ideológica e de orientação cultural, não somente em relação aos membros da própria classe, mas também com relação aos de outras classes; os segundo, ao contrário, consistiam na força material (ou seja, no potencial quantitativo e qualitativo da luta) e na organização armada da classe. A democracia é a forma de governo na qual as funções de Estado são determinadas exclusivamente por fatores sociais de poder, sem que o emprego dos instrumentos materiais intervenha de nenhum modo como fator de distúrbio desse equilíbrio: **no Estado democrático, a “vontade geral” se configura, portanto, como a resultante espontânea dos fatores sociais de poder.** Bauer rapidamente perceberia as aporias e incongruências implícitas nessa sua

teoria dos fatores sociais de poder, asperamente criticada por Lênin no II Congresso da Internacional Comunista. Se, por um lado, ela expressava de fato uma visão da democracia que tendia a transcender as fronteiras de uma delimitação puramente jurídica da mesma, colocando-a em relação com a dinâmica dos processos de socialização e das relações globais entre as classes, tendia também, por outro lado, a subestimar o lado especificamente político-institucional daquela dinâmica, separando-o do momento do consenso, o qual terminava por assumir (...) um peso preponderante se não mesmo exclusivo (MARRAMAO, 1985, p. 315, grifos nossos).

Temos, então, nessa vertente do pensamento marxista uma crença cada vez mais sustentada na democracia burguesa, liberal, parlamentar, como a forma por excelência de organização do Estado, um Estado cada vez menos caracterizado pelo interesse de classe. Estando assim o Estado constituído e a democracia plenamente funcionante o movimento da história traria gradualmente a transição ao socialismo. Teóricos como Bauer, Renner e Hilferding reafirmaram essa tese, contando com a progressiva mudança da função do empresariado e com a força dos técnicos intelectuais, os Estados democráticos socializariam a produção. Marramao(1985) indica que há uma vinculação desse pensamento à tradição de Lassalle e Weber que implicaria num capitalismo organizado pela ação das disputas de classe no interior da luta democrática. A função de organizar o capitalismo é do Estado, que já não mais atenderá a uma classe em específico, mas a toda a sociedade, na ação legislativa do parlamento.¹⁴

A transformação socialista – que Hilferding continua a conceber como planificação integral, harmoniosa e não contraditória – da sociedade deixa de ser garantida por uma “lei de natureza social” para se tornar matéria de um projeto consciente. Instrumento fundamental desse projeto é, para Hilferdig, o Estado democrático: “coloca-se á nossa geração a tarefa de transformar, com o auxílio do Estado, ou seja, de uma regulamentação social consistente, essa economia organizada e dirigida pelos capitalistas numa economia dirigida pelo Estado democrático (MARRAMAO, 1985, p. 322).

Entender o que o Estado capitalista possa se metamorfosear em Estado socialista através da prática democrática, deve implicar na socialização, na igualdade material entre os homens, graças à organização e luta da classe trabalhadora dentro dos limites postos pela legalidade burguesa. Parece ser o desenvolvimento próprio ao capitalismo e a ampliação das forças produtivas permitidas por esse modo de produção que garante, nas sociedades de capitalismo avançado ocidentais, tal transição gradativa e processual. A democracia seria

¹⁴ Essa perspectiva de reformar o capitalismo a ponto de transformá-lo num reino de justiça e igualdade material está em Dewey, conforme análise no capítulo I, o que justifica a justaposição do pensador liberal norte-americano neste debate, especialmente na perspectiva de focalizar as questões relativas à educação e à escola.

então o caminho de construção do socialismo.

A experiência da chegada ao poder em Viena, em 1923, permite à social-democracia austríaca realizar reformas urbanas únicas em toda a Europa, estabelecem processos de punição à propriedade privada e ampliação de direitos sociais. Os austromarxistas são, nesse momento, a vanguarda do movimento operário europeu. Porém, junto a tal ousadia, está um crescente isolamento da cidade por parte do governo central que, de alguma forma, anuncia a derrota daquele projeto. Marramao(1985) afirma que Bauer e os austromarxistas estão tão imersos na vitória de Viena que não conseguem ver o todo, menos ainda “os paradoxos da democracia numa lógica de blocos contrapostos” (p.333).

O debate acerca da ditadura e democracia entre os austromarxistas, teve no Congresso de Linz sua maior dimensão e

(...) a sistematização teórica dessa relação foi obra de Max Adler, cujas teses constituíram um ponto de referência fundamental para o debate congressual de 1926. Momento constitutivo da colocação de Adler era a distinção entre “democracia política” e “democracia social”: enquanto a primeira (e, em geral, “todas as outras formas que são designadas como democráticas”) representa – como parte do pressuposto liberal da atomização da sociedade em indivíduos abstratos – a constituição formal de uma “vontade geral” em função dos interesses particulares de uma classe que domina sobre as outras, e, portanto, uma forma de ditadura, a segunda coincide com a democracia real, realizável em sua plenitude somente numa sociedade sem classes. Por isso, a democracia política – assim como foi uma das formas em que historicamente se exerceu a ditadura burguesa – pode ser também uma das formas de exercício da ditadura do proletariado: a “substituição da ditadura burguesa pela ditadura do proletariado”, portanto, não deve necessariamente ocorrer sob a forma da ditadura aberta do bolchevismo, mas pode se processar também (e essa é, para Adler, a estratégia de transição adequada aos países de desenvolvimento capitalista avançado) “sob as formas da democracia política (MARRAMAIO, 1985, p. 337).

Assim como a República de Weimar alemã, o governo de Viena sucumbe, isolado do resto do país, obrigado a altíssimos impostos e sem recurso algum do governo federal, e então, o nazismo.

7. O Stalinismo e a Crítica Social-Democrata

Não há, no debate acerca da educação brasileira, particularmente com relação às análises das políticas educacionais, referências explícitas à experiência socialista soviética, porém podemos depreender dos escritos de Frigotto e Gentili, uma negação completa do stalinismo. A referência constante a democracia como a forma por excelência de se chegar ao socialismo, ou mais especificamente, a afirmação de que democracia é socialismo, nos autoriza a entender como o chamado stalinismo estaria fora de qualquer análise que buscasse

contribuições para a construção do socialismo. Perseguindo a vinculação entre nossos educadores e a história da social-democracia, analisemos como esta se posicionou com relação ao stalinismo.

Desde a Revolução Russa, a social-democracia já se descolava completamente do comunismo, porém em ambas se identificava o marxismo como referência teórica, seriam diferentes marxismos. Mas com Kruschev e a satanização de Stalin, a social-democracia seguiu descolando-se do marxismo, sendo hoje um movimento progressista interno à lógica capitalista, e na grande maioria dos partidos e movimentos sociais-democratas, não há um reconhecimento da vinculação com o marxismo.

Segundo Salvadori (1988), o stalinismo teve sempre duas correntes de interpretação – aqueles que o viam como continuidade do projeto bolchevique e leninista - e aqueles que o viam como descontinuidade, como ruptura, como traição. Os teóricos e militantes de renome da social-democracia, localizam-se no primeiro grupo, afinal, fizeram já nos anos de 1918 e 1919 a crítica do bolchevismo, ou ao menos, cobraram-lhe sempre a recusa da democracia.

Kautsky era, nesse momento, um crítico de direita e apontava o stalinismo como resultado lógico do bolchevismo. Acreditava que Lênin havia forçado a revolução proletária quando esta não estava ainda madura e por isso, o governo teve de impor-se pela ditadura do partido. Assim, como uma evolução da ditadura, a centralização é apenas resultado desse processo, em sua análise, a destruição da possibilidade da revolução soviética era responsabilidade de Lênin e não de Stálin.

Reconhecia a admirável modernização e industrialização da URSS mas seu custo era uma exploração tal das classes trabalhadoras pelo Estado que em nada diferia das práticas burguesas no capitalismo, assim, a URSS nem era um capitalismo mas também não era um socialismo, não havia, segundo Kautsky, nenhum significado socialista na estrutura sócio-econômica da União soviética.

A criação de uma nova aristocracia, permite comparar os bolcheviques aos jacobinos e bonapartistas, já que foram revolucionários e depois contra-revolucionários, e Kautsky chegou inclusive a afirmar que o que no nazismo foi intenção, no stalinismo é resultado inelutável.

Como única saída para a URSS, Kautsky apresentava a democracia: democratização dos *soviets*, eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte para redigir uma constituição e fundar uma República Parlamentar Democrática.

Em Hilferding, não há muita diferença da análise realizada por Kautsky, não

reconhece em nada o projeto socialista e aponta que houve no processo revolucionário soviético uma inversão do primado marxiano clássico do qual a política depende da economia. A economia stalinista se aproxima do fascismo – é o Estado que determina o caráter e a extensão das carências.

Para Bauer, como vimos, os bolcheviques eram revolucionários e levaram a Rússia a empreender o caminho do socialismo e tanto Lênin quanto Stalin criaram os fundamentos econômico-sociais de adiantada fase do socialismo. Entendia o bolchevismo como o caminho oriental – não adequado aos países de capitalismo avançado e experiências democráticas, mas, de qualquer modo, importantíssimo para a luta internacional do proletariado.

Teve sempre uma posição autônoma entre Kautsky e os bolcheviques, defendeu e perseguiu a reunificação dos dois troncos do socialismo mundial. Chamava o socialismo internacional a se solidarizar com a URSS, apesar dos excessos, que entendia serem justificáveis em nome da construção do socialismo. Mesmo assim concordava que o bolchevismo, mesmo não sendo nenhum modelo, por outro lado, o fascismo mostrava o quanto o capitalismo poderia abrir mão da democracia, e isso era, em sua opinião, momento de fortalecimento do proletariado para a futura democracia socialista. Quanto à URSS, pós Stalin, acreditava que ela poderia ainda, tanto evoluir para a democracia, quanto degenerar-se em tecnocracia.

A crítica ao stalinismo segue sendo construída, porém, com a morte de Stalin, e, particularmente em 1956, no XX Congresso do PCUS e as denúncias de Krushev que expuseram os excessos do stalinismo, a social-democracia rompe definitivamente com o marxismo. O que entendemos como partidos ou movimentos social-democratas pós-56 vincula-se ao pensamento liberal, caracteriza-se como formas progressistas de governos e projetos burgueses. A pauta política da social-democracia dos anos de 1960 em diante é a defesa intransigente da democracia, do direito, das liberdades, internas à lógica capitalista.

8. Pós Stalinismo e Togliatti

Se, caracterizava-se, desde o início do século, como ruptura fundamental no interior do marxismo, a social-democracia de um lado e o comunismo de outro, com as mudanças provocadas pela explicitação dos excessos de Stálin, permanecem no campo do marxismo, apenas os comunistas. Ocorre que os debates que sempre caracterizaram a dissonância anterior, vão se reproduzir agora, no interior do comunismo.

A questão acerca da democracia que vimos perseguindo, e que está colada à transição ao socialismo, ganha redobrado peso depois de 1956. Democracia ou ditadura, alianças de classe, pluripartidarismo, reforma ou revolução, são temas da contemporaneidade de Marx e seguem alimentando o que constitui a história do marxismo – tanto no plano teórico quanto na prática política.

Na *História do Marxismo*, aqui tomada como referência de estudo para entender a social-democracia, dois textos discutem o marxismo pós stalinismo: o de Franz Marek e o de Eric Hobsbawm. Em nossa tentativa de observar o que a social-democracia, enquanto marxismo, tem a revelar sobre as interpretações acerca das políticas educacionais dos anos 90 no Brasil, por Frigotto e Gentili, obriga-nos a –ainda que pontualmente – perseguir o que de fundamental daquele debate que constituiu a história do marxismo, se mantém ou se transforma, quando a social-democracia – enquanto movimento político e produção de conhecimento – se retira.

O XX Congresso leva o stalinismo à ruína e provoca uma comoção internacional dado que – apesar de todos os elementos de tensão internos ao marxismo – os partidos comunistas do mundo tinham de alguma forma a filiação ao modelo soviético. Apesar do silêncio de muitos, Márek (1991) aponta como, imediatamente são retomados – no interior do comunismo – velhas questões como o papel do Estado, o perfil das economias nos socialismo reais, e, especialmente, a retomada de questões acerca da teoria da revolução, da construção do socialismo, da relação entre marxismo e humanismo. Na prática já não existia um monolitismo, especialmente depois da experiência iugoslava e chinesa. E o que virá, nos anos de 1960, será um intenso debate e disputa de autoridade quanto ao status hegemônico do marxismo pelos partidos comunistas da URSS, China e Albânia.

Hobsbawm (1991) destaca que depois de 1956 o mundo, e os marxistas inclusive, puderam saber que não estava tudo dado, que a construção do socialismo era mais difícil do que o comunismo anunciara até ali. Para alguns era uma experiência pontual, para outros estava a caminho pois seguia-se sendo construído e, para muitos, nem havia sido socialismo efetivamente o que se deu nos países que se constituíram como socialismo real. Acontece que depois de 1956, o debate acerca do marxismo retorna aos temas anteriores à 1917, ou seja, como construir o socialismo (p.21)

A presença de Togliatti no debate parece-nos emblemática, e o Memorial de Ialta¹⁵ explicita as questões postas depois de 1956, apesar de que, a recuperação da

¹⁵ Em 13 de agosto de 1964, enquanto presidia um Festival da Juventude Soviética no campo dos

necessidade do caminho pela democracia para a construção do socialismo, já está presente em suas formulações na década de 1940, dadas as condições históricas da Itália e o fascismo. Recuperaremos esse autor adiante.

Foi nos anos de 1960 que se ampliou o acesso aos textos de Marx, nunca houvera sido tão lido, mais que muito lido, lido de variadas formas e interpretações. Vias nacionais, questões do imperialismo, subdesenvolvimento, países periféricos foram temas que passaram a receber leituras absolutamente novas, afinal, entre os anos 60 e 70, todos os onze países socialistas do mundo eram países do chamado Terceiro Mundo, exceto URSS e China, conforme Hobsbawm (1991, p. 34).

Surgiram pensadores de todas as áreas do conhecimento e em toda parte do mundo que – marxistas ou não - usavam e referenciavam-se em Marx para produzir conhecimento. Muitos dos que se intitulavam marxistas não estavam mais – porque foram expulsos - ou nunca haviam estado filiados a partidos comunistas, conforme Marek (1991, p. 312) O pensamento de Gramsci ganha espaço para além da Itália e referenda a necessidade da luta teórica se dar no interior do marxismo e com Togliatti temos até a possibilidade de se aproximar do pensamento e práticas religiosas (p. 313). Tornam-se temas: o humanismo socialista, a questão da estética marxista ou socialismo e arte, a possibilidade de se examinar as questões que foram colocadas pelos marxistas de oposição, a publicização dos textos do “jovem Marx”, o marxismo como saída para as frustrações da sociedade de consumo. Fromm, Marcuse, os estruturalistas e Althusser, a Escola de Frankfurt, estão recolocando velhos temas e inaugurando novos, sob a perspectiva marxista.

Para Hobsbawm(1991), antes de 1914, com o SPD alemão e depois de 1917, com a URSS, até a década de 1950 havia uma ortodoxia internacional dominante, ou obrigatória. De 1956 em diante, caracterizou-se um vale tudo no interior do marxismo. O que não implica menos rupturas e disputas, ao contrário, temos inumeráveis secções, seitas, rachas...(p.49) Os teóricos não são mais de partidos ou movimentos, são livres pensadores. A base social do marxismo não é mais movimentos e partidos de trabalhadores manuais, mas, jovens intelectuais. Os marxistas são predominantemente funcionários públicos ou trabalhadores de funções que exigem escolarização – e à medida que se amplia a leitura e o debate marxista, inversamente, recua o internacionalismo desse debate, assim como os

pioneiros em Artek (Crimeia), Togliatti sofre uma hemorragia cerebral e falece em poucos dias. Nesta viagem pela URSS, como secretário geral do PCI, faria uma série de conferências com os dirigentes soviéticos e para isso redigira um memorial sobre alguns problemas que identificava no movimento comunista. Este texto consagrou-se como seu testamento político.

movimentos de massa de orientação marxista. (pp. 38-40).

Das muitas secções e das variadas leituras, que caracterizam a liberdade permitida ao marxismo como prática política e como referencial teórico, Hobsbawm adverte o quanto pode ser uma descaracterização da “tradição” dessa história do marxismo, já que a leitura atual seria a mais profunda fratura na tradição marxista (p.55) e só é possível identificar um marxista em nossos dias, caso ele assim se autoproclame:

O novo pluralismo deve ser diferenciado da tolerância para com a divergência, típica do período precedente a 1914. O revisionismo de Bernstein era tolerado na social-democracia alemã, mas ao mesmo tempo era rechaçado, seja pelo partido, seja pela maior parte dos marxistas, como uma teoria indesejável e não ortodoxa. Por mais que algumas teorias elaboradas por alguns marxistas suscitem a suspeita e a hostilidade de outros, é difícil encontrar hoje um consenso difuso, em nível internacional ou nacional, sobre o que constitui uma interpretação legítima e o que, de fato, deixa de ser “marxista”. Tudo isso é particularmente evidente em campos como a filosofia, a história e a economia. (...) É típico do pluralismo desse período que não somente a natureza de seu marxismo mas também a sua efetiva relação com ele se revelem às vezes pouco claras (Hobsbawm, 1991, p. 49).

Ocorre que, apesar de tamanha crise, Hobsbawm reitera que o marxismo é uma estrutura de pensamento vital em nosso tempo e será aquilo que fizermos dele, enquanto Márek lembra o quanto o capitalismo aprendeu e incorporou das críticas elaboradas pelo marxismo.

De qualquer forma, interessa-nos descartar que, as referências desses dois historiadores do marxismo à retomada de temas anteriores à Revolução de 1917, especialmente a teoria da revolução, a passagem do capitalismo ao socialismo e em síntese, a questão da democracia, referendam a tese aqui defendida de que esse é o grande tema político do marxismo desde seu surgimento no século XIX. A interlocução fundamental foi com a social-democracia e, quando esta se retira do campo marxista, o debate se recoloca no interior do marxismo. Mais do que se recolocar, ele retorna, em nossos tempos, com muito mais vigor e crença na democracia. Assim, independente de a social-democracia não ser hoje uma vertente marxista do pensamento e da luta política, sua tradição continua absolutamente viva no interior do marxismo.

Para encerrar este capítulo, que pretendeu construir um panorama sobre a social-democracia, parece-nos importante uma referência ao eurocomunismo, que é amplamente identificado com aquela tradição social-democrata, não sem antes uma breve indicação de Palermo Togliatti, e a abertura possibilitada por seu pensamento.

Togliatti, esteve – no pós II Guerra Mundial – atento às outras formas de construção do socialismo para além da experiência soviética. Ele identifica como o problema

central da transição, o vínculo entre democracia e socialismo, conforme Spriano (1991). Depois de 1956, “propõe introduzir “elementos de socialismo” na economia e no ordenamento do Estado italiano” (p.287) Assim as velhas teses do debate social-democrata e revisionista ressurgem, indicando a possibilidade da passagem gradual e não violenta ao socialismo. Afirma Togliatti num escrito de 1962:

Admitir, como nós admitimos, o avanço para o socialismo por via democrática significa admitir que as transformações econômicas e políticas a serem efetuadas para se passar a uma nova sociedade podem se realizar gradualmente, através de uma série de lutas e conquistas sucessivas. Estas conquistas, contudo, devem ser verdadeiramente tais. Nenhuma pode ser contrária aos princípios da democracia. Mas devem tender, em seu conjunto e em seu desenvolvimento, a dar à democracia um conteúdo político e econômico novo, como ela não tem hoje nem sequer nos lugares em que, formalmente está mais desenvolvida. Reside inteiramente nisso o nexó entre democracia e socialismo (...) É possível, num país de capitalismo desenvolvido, realizar esses objetivos com base numa estrutura democrática que permita profundos desenvolvimentos progressistas, tais como os permite e prevê, por exemplo, a Constituição da República Italiana? (Togliatti apud SPRIANO, 1991, p. 288)

Considerar que um homem da Terceira Internacional, do Komintern, possa ter elaborado tão ampla defesa e crença na democracia, obriga-nos a recuar e buscar um momento em que ele explicita sua mudança de tática. Na Conferencia de Moscou da Terceira Internacional de 1957, Togliatti expõe:

No passado, sempre consideramos que palavras de ordem de caráter transitório podiam ser utilizadas somente em períodos de crise revolucionária aguda. Hoje, modificamos essa posição (...) Não chegaremos ao socialismo de um só golpe, mas através de um complexo processo de desenvolvimento econômico e político, no qual existirão fases de transição, determinadas por toda a situação internacional e nacional; e nós temos o dever de agir, mediante oportunas palavras de ordem política e através de uma adequada ação entre as massas, para acelerar esse processo (Togliatti apud SPRIANO, 1991, p. 289).

A questão de como chegar ao socialismo nas condições das sociedades capitalistas desenvolvidas o levou, segundo Zangheri (1989), a retomar o reformismo, indicando que seu vício havia sido cancelar o objetivo geral e final das lutas: “ o caminho do reformismo não pode ser adotado sem que se enfrentem reformas tais que incidam, mais ou menos profundamente, na própria estrutura do capitalismo” (Togliatti apud ZANGHERI, 1989, p. 223). Assim, como não lhe parecia exequível um caminho revolucionário, a social-democracia que chegara ao poder não foi capaz de realizar modificações econômicas reais e muito menos de desenvolver a democracia, e, nessas condições a revolução se configura como um processo onde as reformas de estrutura são as etapas e o instrumento para alcançar gradualmente o socialismo. Para Togliatti, as reformas não podem prescindir de ações contínuas de massa, pressão da opinião pública e luta pela mudança política, já que tal obra só

se daria com a intervenção e direção do Estado. Mesmo reconhecendo que o Estado e as leis são “de classe”, Togliatti aposta que, pela reforma, seja possível, às classes populares, modificar o bloco de poder e construir um outro do qual façam parte. A democracia é o caminho já que trata-se de ampliar o acesso das massas populares à gestão do poder. (p.229)

A sua análise sobre a II Guerra Mundial aponta para a dimensão de exposição das classes dominantes nos diversos países desenvolvidos o que o levava a entender que era o tempo de ação da classe trabalhadora, que, aproveitando a explicitação dos interesses de classe, iniciarem a construção de uma democracia com conteúdo diferenciado, que considerasse as questões sociais, que avançasse não só em direção à transformações políticas no interior dos Estados burgueses, mas que pudesse, definitivamente, transformar as estruturas econômicas da sociedade burguesa.

A proximidade entre suas afirmações e os educadores marxistas aqui focalizados é maior se focalizarmos a identidade entre democracia e participação, na tomada do controle pelas massas por meio das consultas próprias às práticas democráticas. O partido novo, deveria abandonar o espaço da pura crítica e contribuir pela libertação de seu país e pela constante construção de um regime democrático.

Tais afirmações vindas de um defensor intransigente da URSS, obriga-nos a identificar, em seu percurso, uma possível síntese da eterna questão sobre a democracia como caminho gradual para a chegada ao socialismo ou a revolução. Contradição para uns e dualismo pra outros, ambiguidade para muitos, a figura de Togliatti é interessante por carregar ao mesmo tempo a defesa do stalinismo e o respeito à URSS e seus caminhos e opções, assim como, propor para o capitalismo avançado um reformismo, uma postura absolutamente moderada, como sendo formas muito próximas, como sendo estratégias transformadoras do mesmo patamar político, tinha em si, ao mesmo tempo, o partido kautskiano e leninista.

Das questões internas à Itália na sua luta contra o fascismo, às novidades postas por uma possível III Guerra Mundial, consideradas as novíssimas forças destrutivas, a Guerra Fria, a forma como os países governados pelas sociais-democracias deram apoio aos colonialistas, particularmente os EUA, as revoluções nacionais e socialistas na China, Argélia, Vietnã, os movimentos anticolonialistas na África negra, a revolução em Cuba – indicam pra Togliatti que o processo revolucionário tomou rumos muito próprios de país para país e que, as velhas questões necessitavam novas respostas. Nessas condições Togliatti escolhe ainda o campo da URSS – e do internacionalismo que defende como campo privilegiado de luta, no mesmo movimento em que se une num pacto atlântico pra além das

divisas de classes, ao tratar das questões italianas. Spriano (1991), descreve como realiza uma intransigente defesa da democracia tomando como exemplo a URSS (pp. 300-301).

Da forma como militou e atuou como homem destacado do Komintern, recuou depois de 1956, repensou, recolocou o debate, retomou Gramsci, perseguiu a unidade do movimento comunista e do pensamento marxista. Seu Memorial de Ialta é o maior esforço de unificar o marxismo – particularmente os dois maiores países socialistas – China e URSS. Tinha aversão à social-democracia (p.302), e entendia que o marxismo tinha um grande débito consigo mesmo, por ter evitado respostas, por ter negligenciado importantes perguntas como se fossem ilegítimas. Foi de propostas de aliança com a Democracia Cristã italiana em 1944 à defesa da paz no mundo, dada a possibilidade de uma guerra atômica que destruiria o planeta (p.303).

Nunca questionou explicitamente Lênin, nem tampouco o leninismo – apesar de haver críticas implícitas - nunca pôs em discussão seus pressupostos, absorveu Gramsci e mesmo com toda a renovação que pregava, jamais recorreu às críticas elaboradas Rosa Luxemburgo, Trotski, Kautsky ou Bauer. Apóia-se, para fazer o reexame do decurso histórico real do movimento comunista em Lênin e Gramsci. Foi homem de partido e foi homem da Internacional.

Da amplitude das colocações que faz decorre também a amplitude de avaliações a seu respeito, mas interessa-nos indicar como o debate interno a toda a história do marxismo também pode dar-se num único personagem dessa história.

9. O Eurocomunismo

Em março de 1977, os partidos comunistas da Itália, Espanha e França tendo por secretários gerais Enrico Berlinguer, Santiago Carrillo e Georges Marchais vão iniciar um movimento político, considerando as dificuldades de realizar-se uma revolução socialista em países de capitalismo avançado. Assim sendo, o partido deveria investir na formação de quadros e na efetivação de uma ampla base, caracterizando-se como um partido de massa, que lhe permitisse chegar ao poder por meio de eleições. A defesa do pluripartidarismo, o não submetimento à orientação soviética, a defesa intransigente das conquistas trabalhistas, dos direitos e liberdades formais, a ampliação do círculo de alianças e, especialmente a disposição em aprofundar a democracia para chegar ao socialismo, passam a ser bandeiras eurocomunistas. Particularmente o Partido Comunista Italiano, em seu XV Congresso, ao sancionar uma série de mudanças em seu programa, descartou a denominação de marxista-

leninista, ratificou sua proposta de transição gradual e pacífica ao socialismo, concordou com a preservação, em alguns aspectos substanciais, da propriedade privada, garantiu a não ingerência em assuntos religiosos de seus membros. Afirmou ainda a sua independência, apesar de manter a solidariedade à URSS, conforme Marini (1979).

Apesar de anunciarem-se como uma novidade, buscando distanciarem-se tanto do comunismo soviético quanto da social-democracia, nunca tiveram efetivamente um programa original, sendo identificados com a tradição social-democrata, que também já não se justapunha à social-democracia dos anos setenta, afinal esta não se reconhecia socialista, mas liberal. Essa posição foi chamada de esquizofrênica por Marini (1979), já que a adesão às teses da transição pacífica e a busca sistemática da colaboração de classes, tem levado a uma política contraditória – como foi a experiência chilena no governo Allende. Ao acertar as contas com o marxismo-leninismo, diz Marini, contraem novas dívidas com a social-democracia, pois acaba por disputar os mesmos campos eleitorais e sua orientação teórica se aproxima cada vez mais dela, o que é uma contradição.

São considerados precursores do eurocomunismo os italianos Labriola, Gramsci e Togliatti, e seus divulgadores, os secretários gerais dos partidos citados, especialmente Santiago Carrillo que escreve *Eurocomunismo e Estado* procurando caracterizar tal posição política e localizá-la no debate. Carrillo (1977) assinala que o eurocomunismo não renega a revolução, apenas aposta na reforma enquanto tática, já que é uma dificuldade enorme a efetivação da revolução em países capitalistas.

Tais países, que viveram o que se chamou Estado Social, têm esse modelo responsabilizado pelo favorecimento do desemprego, o desincentivo ao trabalho, a passividade do usuário, tanto quanto o desinteresse do funcionalismo em solucionar problemas sociais. Protanto, o modelo – resultante da experiência da social-democracia - colocou-se numa situação limite. A ponta mais problemática desse processo foi o nível de intervenção do Estado na economia, que chegou a tornar-se parte da estrutura econômica de produção. Zangheri (1989) afirma que no capitalismo maduro as relações entre economia e política modificam-se de tal forma que abrem-se não só novas lutas, como também novas classes, e o *Welfare State*, ao contrário de ser um caminho para o socialismo tornou-se um capitalismo assistencialista. Por outro lado, a experiência do socialismo real é irrepetível – não se pode mais separar socialismo de democracia (p.273).

Com a tradição européia democrática e parlamentar somada aos novos padrões de desenvolvimento das forças produtivas e o decorrente fracionamento da classe trabalhadora, sobretudo os níveis médios, os eurocomunistas não mais se dispõem a

considerar a experiência do socialismo real como possibilidade, por outro lado, apostam na democracia e na democratização de toda instância social, política e econômica. Mais que isso, a democracia é a resposta à barbárie:

Assim, os partidos da esquerda européia põem no topo das exigências a salvaguarda da paz e o desenvolvimento da democracia: somente nesse quadro é que nascerá um socialismo no Ocidente. Com relação aos pontos de vista da Segunda e Terceira Internacionais, o marxismo empreendeu uma substancial virada, correspondente à virada do mundo. O dilema da guerra e da barbárie tem uma única resposta, assim como tem uma única solução o problema de conciliar a racionalidade do desenvolvimento com os direitos humanos e as liberdades civis e políticas (ZANGHERI, 1989, p. 282).

Para buscarmos um balanço das teses da social-democracia que interessam aos objetivos deste trabalho, qual seja, de identificá-las com a produção crítica dos educadores marxistas sobre as políticas educacionais dos anos de 1990, encerraremos este capítulo pontuando quais seriam as posições do pensamento social-democrata acerca da democracia, da transição e do Estado, como decorrência desse entendimento, o papel da escola.

Em linhas gerais afirmamos que em todas as vertentes da social-democracia, aqui apontadas, encontramos a defesa de reformas como caminho de ampliação dos direitos do cidadão, particularmente da classe trabalhadora, a defesa da “via eleitoral” e do parlamento, a necessidade de ampliação do Estado como uma forma de ampliação das políticas sociais e, a mobilização social como forma permanente de defesa dos interesses dos trabalhadores. Para além dessas questões, temos inúmeras especificidades nas muitas interlocuções que esse debate construiu. Porém, as questões trazidas pelo revisionismo de Bernstein e pelo austromarxismo, nos interessam particularmente.

O revisionismo recorre à ética como o campo que permite a cobrança da realização das promessas democráticas, recorre à defesa intransigente do direito que indicaria o caminho gradual de conquistas que levariam à reforma do Estado. Não há a perspectiva revolucionária para a transição e não considera a possibilidade de uma “ditadura do proletariado”. A tomada pacífica e legal do Estado teria a crescente adesão das camadas médias, já que a democratização de todas as instâncias sociais provocaria o convencimento dos setores que, inicialmente, se colocassem contrários ao socialismo. Nessa transição gradual, haveria uma manutenção do Estado, apesar de que a ampliação da democracia traria mudanças no interior deste Estado, quase como uma maturação ou evolução do mesmo. A concepção de que o socialismo é de certa forma, uma herança do liberalismo justificaria esse processo progressivo. Identificamos também um ecletismo teórico e um retorno à Kant.

Os austromarxistas trazem elementos particularmente instigantes ao debate proposto com os educadores, já que identificam na educação um caminho fundamental da luta socialista. Mantém a defesa da luta parlamentar, das reformas na direção da ruptura, que pode ou não ser violenta, revolucionária, assim como não rejeitam lançar mão da ditadura do proletariado, caso as classes vencidas no processo de tomada de poder impuserem resistências mais duras. Constroem porém, sua trajetória política numa defesa intransigente do gradualismo e da “via parlamentar”, e acreditam na possibilidade de – por tal caminho – ampliar o Estado a ponto de atender prioritariamente aos trabalhadores. Consideram a democratização como um processo político, econômico e social, o que geraria uma solidariedade entre as classes, assim poderíamos alcançar, efetivamente, a esmagadora maioria. O papel da educação, muitas vezes identificado com um componente moral, moralizador, seria especialmente importante no caminho de conscientização das massas, de politização que garantiria vitórias eleitorais e defesa intransigente de direitos.

CAPÍTULO III

FRIGOTTO E GENTILI: OS CRÍTICOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E A HERANÇA SOCIAL-DEMOCRATA NO PENSAMENTO MARXISTA EM EDUCAÇÃO

Os autores Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, mais que representantes da esquerda no campo da educação, constituíram-se como referência nacional por produzirem a mais elaborada crítica à escola em tempos neoliberais. Marxistas, ganharam na última década, autoridade e notoriedade. Suas análises e reflexões extrapolaram o espaço acadêmico e estabeleceram interlocução com os movimentos sociais, sindicatos e estiveram presentes na imprensa em geral, e, o que é mais importante, entre o professorado. Como um panorama da dimensão da produção e da interlocução desses autores, seguem alguns números apresentados em seus currículos na Plataforma Lattes. Tais números expressam, de alguma forma, a contundência de destacar tais intelectuais como expressões no debate atual. Ambos foram acessados em 17 de setembro de 2005, e naquele momento os currículos disponíveis tinham por atualizações as seguintes datas: 28 de abril, o currículo de Frigotto e de Gentili, em 25 de agosto de 2005. Os dados se referem à produção entre 1994 a 2005, tendo por objeto as políticas educacionais e as relações entre Estado e educação.

Gaudêncio Frigotto é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP (1983) e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. As linhas de pesquisa em que atua hoje são: Educação e Desenvolvimento Social, Projetos na área de Economia de Educação, Trabalho-Educação e Tecnologia e Acompanhamento de Egressos. Publicou 29 artigos completos em periódicos, publicou ou organizou 9 livros, 35 capítulos de livros, 17 entrevistas ou artigos em jornais ou revistas de notícias, realizou atividades de consultor, avaliador, coordenador de grupos de pesquisa, publicações, parecerista do CNPq, conselho diretivo do CLACSO, conselheiro na CAPES e na ANPED onde é sócio-fundador; avaliador de projetos para o

estado do Rio de Janeiro, bancas de defesa de tese e bancas de concurso público. Conferências, palestras ou comunicações somam 177. Teleconferências, conferências ou programas de rádio, são 46, além de ser docente e orientador em programas de mestrado, doutorado, especialização e graduação.

Pablo Gentili é Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de Buenos Aires (1998) e professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em seu currículo constam como linhas de pesquisa: Educação e Políticas Públicas, Neoliberalismo e Reformas Educacionais na América Latina, Reforma do Estado e Educação, Conhecimento, Autonomia e Participação, Economia da Educação, Políticas Educacionais, Neoliberalismo e Educação. Dono de notável produção, escreveu de 1994, quando sua temática já era o neoliberalismo em educação, até os dias atuais 61 artigos completos publicados em periódicos, 21 livros - organizações ou edições, 29 capítulos de livros, 26 textos ou entrevistas publicados em jornal, 27 trabalhos completos em eventos, além de outros trabalhos técnicos como consultor, avaliador, parecerista, assessor, membro de comissão científica, de conselho editorial, coordenador de grupos de pesquisa, de coleções de editoras, orientações de mestrado e doutorado, participações em bancas, publicações na internet, e o número admirável de 340 conferências. É, particularmente, no roteiro de suas conferências que percebemos a amplitude da sua interlocução, para além da academia e com um grande acesso aos professores das redes públicas e privadas de educação em todos os níveis.

Dentre a produção crítica sobre as políticas educacionais de 1995 a 2002, esses pensadores são certamente uma referência, os livros que tiveram essa temática, especialmente as coletâneas que alcançaram inúmeras edições – conforme apresentaremos - são, em sua maioria, por eles organizados ou trazem seus textos. Algumas dessas obras tornaram-se referência para o debate acerca da educação como política de Estado, educação pública, educação e neoliberalismo e educação e cidadania e especialmente democracia e educação. Todo seu debate se coloca no plano da crítica, como por exemplo:

Este trabalho, apoiado no esforço de análises de pesquisadores e intelectuais que não declinaram do pensamento utópico e, portanto, do esforço de produção de um pensamento crítico a todas as formas de colonialismo, discute a política de educação básica nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.93).

Não há, na análise que buscamos construir, nenhum movimento de

desautorizar o discurso dos autores enquanto discurso do campo da esquerda, e entendemos por isso, serem discursos e reflexões que buscam questionar o *status quo*, que são críticos do capitalismo e pretendem estabelecer pontos de explicação sobre o real na direção de desideologizar, de revelar o que subjaz ao neoliberalismo. O exercício teórico e a prática – poderíamos dizer – militante dos professores têm sido, nos parece, dos mais acabados e bem construídos discursos críticos na área da educação. Tais autores estão filiados ao pensamento marxista e fazem referências explícitas a essa postura metodológica, estão construindo uma alternativa de olhar sobre o mundo real em contraposição ao discurso ferozmente ideológico dessa fase de organização do capitalismo. O mundo unipolar e a predominância absoluta do capitalismo enquanto forma de organização das sociedades humanas, têm em tais autores proposições efetivamente críticas.

Um primeiro desafio é o de qualificar a crítica ao projeto societário e educacional que o governo atual protagoniza como avalista e sócio subordinado da ditadura do grande capital e de reiterá-la incansavelmente. Esta não é uma tarefa fácil, sobretudo se quisermos fundamentar nossa crítica e não apenas repetir jargões (FRIGOTTO, 2003, p.64).

As grandes contribuições dos textos analisados parecem ser a explicitação das características gerais do capitalismo atual e, mais especificamente, construir ferramentas que possibilitem, aos leitores, uma desmontagem das políticas educacionais implementadas no Brasil dos anos de 1990 em diante. São objetos de sua produção a explicitação do neoliberalismo como retomada de um liberalismo radical, a proeminência do mercado sobre as políticas sociais, o Estado Mínimo, a denúncia de uma construção discursiva que consolida um novo senso comum adequado aos interesses da lógica neoliberal. Seus textos tiveram um importante papel de chamar a atenção para práticas e conceitos que foram ganhando consenso e justificando novas pedagogias e políticas educacionais. Denunciam duramente o caráter excludente de tais políticas como decorrência de um determinado modelo de organização produtiva. Explicam a superação do fordismo, discutem as novas formas de organização do trabalho, analisam o desemprego estrutural e suas vinculações com a formação escolar. Refletem sobre a produção do conhecimento enquanto desenvolvimento das forças produtivas e a formulação da “sociedade do conhecimento”. Apontam os limites e problemas do pensamento pós-moderno e reiteradamente negam o “fim da história”.

Nosso trabalho pretende – por dentro dessa produção crítica específica - entender em que medida esse pensamento se identifica com a tradição da social-democracia. Não nos resta dúvida que a subsunção ao pensamento dominante é abalada pelo leitor que

acompanha a reflexão que Frigotto e Gentili vêm colocando e pode – com certeza – possibilitar um amadurecimento do entendimento sobre o mundo, na direção de desmontar consensos ideológicos. Mas na investigação da raiz do pensamento desses autores, ainda parecem restar elementos daquilo que negam, não quando explicitam conceitos e categorias que indicam o materialismo histórico dialético como método de análise, mas, ao considerar a escola real e as políticas educacionais do período focalizado, remetem-se a fundamentos e pressupostos que constituem um tronco do marxismo, que não rompe necessariamente com o liberalismo.

Essa vinculação de uma determinada leitura marxista aos pressupostos do pensamento liberal, não é apenas presente em todo o revisionismo de Bernstein, como vimos no capítulo anterior, mas encontra eco no austromarxismo, e sua argumentação é, também, muito próxima a Dewey (1970), especialmente no que se refere às críticas que faz ao capitalismo, na perspectiva de humanizá-lo, de superar as desigualdades que este sistema econômico vinha produzindo. Há, portanto, no pensador liberal, uma crença no capitalismo como a forma mais avançada de organização humana, e o entendimento que a sua face expropriadora era um desvio que urgia ser corrigido. Ao contrário, os marxistas indicavam a chegada do socialismo para que pudesse se dar essa conformação social mais justa e humanizada, porém, os princípios do liberalismo não seriam opostos ao projeto socialista, mas um caminho para ele. E há, no interior mesmo do marxismo, uma considerável acolhida desse educador, fortemente identificado com o liberalismo.

Na produção de Frigotto e Gentili sobre políticas educacionais dos anos 90, identificamos essa cobrança dos ideais liberais, especialmente a cidadania, a democracia e seus corolários. A contundência da crítica ao capitalismo faz, muitas vezes, nos textos, um movimento de buscar na experiência do Estado de Bem Estar Social, o modelo máximo de dignidade humana, e o socialismo que apregoam, pode ser aproximado a essa formulação histórica do capitalismo, produzida pela presença de social-democratas em alguns governos europeus do início do século XX. Quando das referências à necessidade de ampliação do Estado para atender aos interesses dos trabalhadores, sem a sua destruição, há uma crença no Estado para além das classes, e num Estado do Bem Comum, portanto. Há no conjunto do seu pensamento uma nostalgia do Estado de Bem Estar Social – nunca efetivada na periferia do capitalismo - mas que, como referência para todo o movimento operário ocidental, parecia-nos paradisíaco, o mundo dos direitos e da cidadania. A denúncia do neoliberalismo acaba tomando como referência de contraponto esse Estado social, senão na evidência da letra, na direção da argumentação que grita por direito, democracia, cidadania, participação,

descentralização e todos os corolários daquela experiência histórica vivida pelos países centrais. Afinal, no outro extremo tínhamos uma experiência socialista que grande parte da esquerda não tomou como um primeiro exercício de construção de um outro mundo – mas como derrota. O socialismo real era, pelo seu caráter de Estado totalitário, a constatação que a democracia era a formulação mais acabada do que significa humanidade e humanização enquanto valores.

A raiz desse entendimento, no Brasil, encontra-se na passagem da Ditadura Militar para a Nova República, ou seja, no processo de democratização da sociedade brasileira. Indicaríamos de forma genérica três posturas quanto ao resultado desse processo histórico: parte dos analistas dizem que a democratização não se completou, e efetivamente tivemos uma ruptura no processo de transformação social, como por exemplo Florestan Fernandes (1985), que em *“A Nova República”* indica como efetivamente não pudemos nos democratizar dadas as contingências do processo de transição por meio de eleição indireta para presidente da República em 1985. Um segundo grupo de estudiosos, que entre os analistas das políticas educacionais diríamos ser a ampla maioria – entre os quais Frigotto e Gentili – entendem que os anos de 1980 foram de efetiva democratização da sociedade com ampliação considerável dos movimentos sociais, ampliação e surgimento de inúmeras demandas que foram se constituindo em vitórias pontuais e alargamento da participação e da cidadania. Esse movimento interrompe-se, porém, na entrada dos anos de 1990 com a chegada avassaladora do neoliberalismo que vai relativizando e suspendendo todos os ganhos dos anos 80. Entramos num processo de concentração autoritária de poder que redimensiona a participação, a autonomia e a descentralização numa perspectiva de mercado, onde tais bandeiras deixam de ser a expressão da vitória democrática, para significarem a forma antidemocrática do neoliberalismo.

A terceira formulação explicativa visualiza a democratização da sociedade, apesar de não haver alteração no projeto de Estado enquanto Estado burguês. Em SAES (2001), a mudança do regime – de ditatorial para democrático – não implica nem mesmo na mudança na fração de classe que possui hegemonia do poder de Estado, mantendo-se o modelo de acumulação que vinha se instaurando no Brasil desde os anos de 1970:

A presença, desde os anos 70, da hegemonia do capital bancário no Brasil, mantém-se na Nova República, e consolida-se na hegemonia do capital financeiro internacional. Portanto, a permanência do bloco que controla o Estado - o capital bancário - garantiu a manutenção de um determinado projeto de sociedade, apesar da alteração do regime político. Nesse sentido, não houve ruptura no movimento estrutural da sociedade brasileira, apesar do processo de

democratização dessa mesma sociedade. E esse processo de democratização configurou-se na possibilidade de ir às urnas, no apelo à participação e nas crescentes e vitoriosas demandas por descentralização de muitas das instituições sociais, na direção de uma democracia representativa, liberal, que define como cidadão o homem pleno em direitos e deveres, determinados pela lei (BORGES e NOGUEIRA, 2004, p.11).

Nos autores destacados por esta pesquisa – Frigotto e Gentili - há uma clara referência ao movimento dos anos 80 como um período de grandes acúmulos e avanços dos movimentos sociais que foram sendo progressivamente traídos ou foram sendo cooptados pelo projeto neoliberal, projeto esse que passa a se instalar ao final dos anos 80 e início dos 90. Temos então da década de 90, segundo Frigotto e Gentili, a imagem de caos, de derrotas que se seguem na direção antidemocrática de ressignificar os conceitos e reestabelecer o controle centralizado e autoritário de inúmeras instâncias de poder local ou sob controle de comunidades ou ONGs. Ocorre que, segundo afirmam, a centralização no neoliberalismo promove uma descentralização antidemocrática - que deixa aos trabalhadores espaços de decisão e ação - sem abrir mão do financiamento e avaliação. Assim constituir-se-ia pela ferocidade do Estado mínimo, uma derrota da democracia. Para Saes (2001) a democratização está posta desde o final do regime militar, porém, como a forma democrática não impede em absoluto os interesses de classe, segue-se implementando o projeto capitalista de exclusão e expropriação do trabalho. Esse entendimento diverso, permite uma explicação sobre a descentralização e até a participação que identifica uma continuidade – e não uma ruptura – entre os anos 80 e os anos 90 no que se refere à democratização.

O estímulo estatal à participação popular “descentralizadora” ou a descentralização “participativa”, bem como a valorização discursiva - em pleno protetorado militar – do chamado “poder local” em detrimento do “poder central” não devem ser avaliados a partir das intenções dos seus propositores, e sim pelas suas repercussões objetivas na prática política das classes trabalhadoras. Quando o Estado brasileiro autoriza a formação de conselhos comunitários que concretizem a participação popular na gestão de certos órgãos municipais (como centros de saúde ou administrações regionais) ou recorre à iniciativa popular para a resolução de certos problemas ditos “locais” (exemplo: os mutirões de construção), não está pura e simplesmente estimulando o desenvolvimento genérico da “cidadania” política no seio das classes trabalhadoras. Na verdade, tal Estado está propondo, em primeiro lugar, que as classes trabalhadoras aceitem e legitimem em termos práticos uma certa divisão do trabalho no seio do aparelho de Estado capitalista: a concentração do ramo central nas questões cruciais concernentes à acumulação de capital (estatuto de propriedade, tributação, investimentos, salários “diretos” etc.) e a dedicação do ramo local às questões referentes mais diretamente à reprodução da força de trabalho (moradia, transporte, saúde, educação etc.). Em segundo lugar, esse Estado atrai politicamente as classes trabalhadora para o pólo local, atenuando desse modo a sua intervenção nas questões tratadas pelo pólo central (SAES,

2001, p.69).

Enquanto parte hegemônica da sociedade brasileira – obcecada pela democratização - o que era absolutamente legítimo, dadas as condições de exceção que vivíamos na ditadura militar, construía alternativas para a sua superação, parte, também hegemônica, da esquerda operou a justaposição de suas teses ao debate sobre a guerra-fria: a necessidade de negar a experiência do socialismo real, como expressão de totalitarismo. Ocorre que a derrota do socialismo real e o fim da tensão bipolar, pôde permitir ao capitalismo abrir mão das derrotas negociadas que havia acumulado na formulação do Estado de Bem Estar Social. Derrotas burguesas e vitórias da classe trabalhadora que constituíram-se, uma a uma, pela dura e sangrenta luta de classes. O direito - próprio ao mundo democrático - foi sendo talhado no limite da tensão entre proprietários dos meios de produção e vendedores da força de trabalho, devidamente mediados pelo Estado burguês.

As revoluções políticas burguesas que ocorreram na Europa ocidental, entre os séculos XVII e XIX, raramente levaram à instauração imediata de regimes políticos democráticos. Foram as classes trabalhadoras que deflagraram, em momentos posteriores, lutas que redundaram objetivamente na democratização dos Estados burgueses nacionais e na supressão das monarquias autocráticas (pré-parlamentares), das ditaduras militares bonapartistas e dos sistemas eleitorais de caráter censitário (que reservavam às classes proprietárias o direito de votar e ser votado). Constituíram momento iniciais desse processo, que se estendeu até a Primeira Guerra Mundial, eventos como o movimento cartista na Inglaterra e as revoluções de 1848 na França ou na Alemanha. A ação política das massa fez portanto com que vários Estados burgueses, surgidos durante a fase revolucionária anterior, adquirissem a feição de democracias políticas (SAES, 2005, mimeo).

A luta histórica da classe trabalhadora por melhores condições de vida, em contraposição à luta histórica da burguesia pela ampliação da acumulação, teve como vitória mediada a democracia, com toda possibilidade de ampliação dos direitos e supressão de tais direitos. Afinal, se o neoliberalismo se impôs em terras brasileiras, vale lembrar que isso se deu absolutamente dentro das chamadas “regras do jogo democrático”, com eleições, representatividade e a livre possibilidade de associação.

Se os autores pretendem apontar as mazelas do neoliberalismo, e o fazem com contundência, não podem, em nenhuma hipótese, descolá-lo da sua raiz, num movimento que no limite opõe neoliberalismo e sociedade de direitos, que não pode ser nada além da sociedade democrático-burguesa.

Perseguir o que é limite em Frigotto e Gentili não carrega a disposição de

contraposição mas de superação, afinal, muitas das coisas que metodologicamente venho sintetizando neste percurso não seria possível sem a contribuição dos textos de Frigotto e Gentili presentes em minha formação.

Ademais, já afirmava Gentili (1998, p. 69): “Tampouco acredito que devamos cair na armadilha de pensar que toda crítica a democracia define o caráter totalitário daquele que a enuncia.”¹⁶

Dito de outra forma, não há discordância em geral à crítica que os autores analisados formulam ao chamado neoliberalismo, suas mazelas e toda a exclusão, expropriação e desumanização que promove. A discordância é na forma como constróem a negação do neoliberalismo. Na quantidade de resíduo liberal presente na crítica e que a dirige para o espaço moral, da crença numa essência humana universal, que no limite é negadora da história. Esse exercício a que nos propomos tem como horizonte identificar a crítica no universo marxista - e não recolocar a denúncia. Não se trata disso, afinal, reforçamos a denúncia e tratamos de, por absoluta concordância com a construção da barbárie pelo capitalismo – em curso desde sua consolidação definitiva – procurar entender a realidade sem conservar rugas ideológicas. Entender a realidade como ela é, para além da ideologia com a qual o pensamento burguês competentemente se reconstrói, é um exercício social, histórico e de aproximações sucessivas. Tendo como referência exemplar o texto de Marx (s/d a) *Crítica ao Programa de Gotha*, para a leitura dos críticos das políticas educacionais no Brasil de 1995 a 2002, perguntamos, quanto nossa (dos educadores) proposta socialista já não estava inscrita nos marcos da fundação do pensamento liberal. Marcos que se apresentaram como pura ideologia mas que ganharam concretude na tensão de classe do *Welfare State*: os direitos sociais. Concretude essa que, no movimento da história, vai tornando-se névoa tênue à medida que se afrouxam os enfrentamentos e, vencida a oposição, recolocam-se as forças da acumulação, na nova formulação a que chamamos neoliberalismo.

Em *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx vai chamar a atenção sobre como o programa da social-democracia alemã não rompe com o liberalismo e, portanto, estaria fortalecendo - ao invés de enfrentar – o Estado burguês. As referências com relação à escola e à educação são esclarecedoras da diferença entre o que Marx vinha propondo e o que encaminhava a social-democracia.

Guardadas todas as monumentais diferenças entre o capitalismo à época de Marx e Engels, a manutenção do que é fundamental nesse modo de produção nos permite ler,

¹⁶ Esta citação de Gentili foi tornada epígrafe do nosso artigo sobre a universalização do Ensino Fundamental (Borges e Nogueira, 2004)

com assustadora atualidade, a “*Critica ao programa de Gotha*” e recuperar conceitos que nos permitem explicar melhor o real como ele é. Cabe a nós, construirmos categorias adequadas ao nosso tempo.

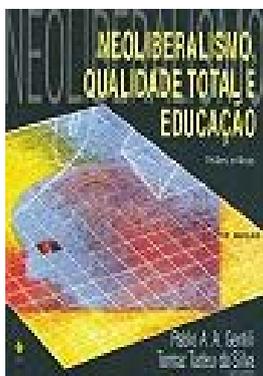
Dentre as muitas e diferentes leituras que a obra marxiana possibilitou, temos reafirmado como o debate acerca da democracia, particularmente na transição ao socialismo, é central e recorrente. Porém, mais do que identificar a presença dessa temática no interior do marxismo, a social-democracia, como uma corrente do marxismo, é o espaço de maior defesa da democracia. As diferenças internas à social-democracia e seus ricos debates, que procuramos recuperar pontualmente, revelam que da ortodoxia de Kautsky ao revisionismo de Bernstein, da radicalidade de Rosa Luxemburgo às proposições teóricas de Bauer, há, em todos, o referendo à democracia e ao caminho democrático para se chegar ao socialismo. Mais que possibilidade, há uma crença na democracia como forma superior de organização política para a superação do capitalismo. Mesmo com consideráveis diferenças internas e debates ácidos que os colocavam em arenas opostas, o pensamento que se constituiu historicamente como social-democrata é, rigorosamente, pela democracia. Assim, consideramos a possibilidade de identificar a crença na democracia como parte do universo categorial da social-democracia como um todo. Conforme indicamos no capítulo anterior, daquilo que podemos entender como comum à toda a herança social-democrata, somadas as contribuições mais específicas de Bernstein e do austromarxismo, orientarão nossa pesquisa. O que se entende por democracia e quais as possibilidades conceituais e categóricas que lhe são referidas, possuem diferenças consideráveis no interior do debate da social-democracia, porém não a ponto de se questionar a “via democrática”.

Essa postura leva-nos a identificar os autores Frigotto e Gentili como herdeiros da social-democracia, já que, em suas formulações críticas às políticas educacionais dos anos de 1990 no Brasil, retomam de forma plena, a crença na democracia. Indicam a possibilidade de um Estado social, que atendesse a todos os cidadãos – no interior mesmo do capitalismo, assim como têm na cidadania, não uma leitura da formulação liberal do homem social, mas num ideal de homem social. Buscaremos demonstrar essa tese na leitura da produção desses educadores.

A análise que se segue considerou parte da produção desses autores, artigos e livros que apresentam crítica às políticas educacionais chamadas neoliberais, publicadas entre 1995 a 2003. Segue uma apresentação dessas obras com as informações obtidas nos sítios eletrônicos das editoras, com acesso em 21 de setembro de 2005. Vale observar que são coletâneas que reúnem debates ocorridos em seminários e congressos, publicações

organizadas por entidades sindicais, movimentos sociais e universidades, além de revistas acadêmicas e sínteses de pesquisas.

1) NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO



Autores: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo A. A. Gentili (orgs)

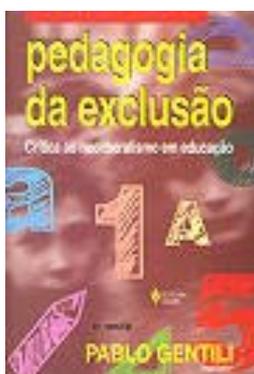
Editora: Vozes

1ª Edição: 1994

11ª Edição: 2003

“Analisa a retomada neoliberal na sociedade, e, de modo particular, na educação. O objetivo é identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma realidade que acaba por tornar impossível pensar e nomear uma outra realidade. Os educadores precisam se posicionar diante do atual contexto. Eles precisam se conscientizar que são trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e as vidas sociais.” (Vozes, 2005)

2) PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO - Crítica ao neoliberalismo em educação



Autor: Pablo A. A. Gentili (orgs)

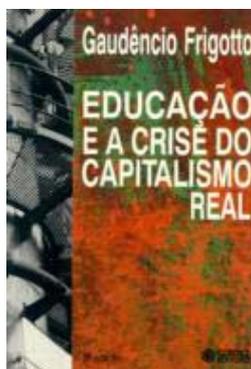
Editora: Vozes

1ª Edição: 1995

11ª Edição: 2004

“O neoliberalismo constitui um marco de referência ideológico e político de grande parte dos governos latino-americanos. As políticas educacionais são um cenário privilegiado para a aplicação das propostas de ajuste neoliberal. De uma perspectiva crítica, os autores discutem os efeitos da polarização e exclusão social gerados pela aplicação dessas políticas. Abordam os problemas futuros que esses países deverão enfrentar caso esse projeto continue sendo o único parâmetro orientador das políticas públicas.” (Vozes, 2006)

3) EDUCAÇÃO E A CRISE DO CAPITALISMO REAL



Autor: Gaudêncio Frigotto

Editora: Cortez

1ª Edição: 1995

5ª Edição: 2003

“No contexto de crise do capitalismo na atualidade, por razões éticas, teóricas e políticas, este trabalho representa um esforço de remar contra a corrente do neoliberalismo, sinalizando as novas demandas da educação explicitadas por diferentes documentos dos novos senhores do mundo - FMI, BID, BIRD. O livro centra-se na apreensão crítica das teses do fim da sociedade e na perda da centralidade do trabalho, dentre estas, os processos e as relações educativas.” (Livraria Cultura, 2005)

“Este livro, de alguma forma é a continuação mais eloqüente de "A Produtividade da Escola Improdutiva", texto que ainda hoje é obrigatório para aqueles que desenvolvem pesquisas na área de Educação e Trabalho. Este livro de Gaudêncio Frigotto ajuda-nos a pensar que é

possível renascer das cinzas, que é possível e necessário lutar por um mundo mais justo e igualitário.”(Submarino, 2005)

4) ESCOLA S. A.



Autores: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs)

Editora: CNTE

1ª Edição: 1996

“Escola S. A. é um provocativo convite à reflexão sobre os (des)caminhos da educação brasileira. Seus ensaios ajudam a desvendar a realidade aparentemente irreversível, resultante da força e da voracidade do projeto neoliberal na área da educação. Estudos como estes nos inquietam e nos armam para pensar em formas de superação do mercantilismo e do descompromisso, emblematicamente sintetizados no título do livro.” (GENTILI, 1996 - Apresentação – p. 8)

5)A FALSIFICAÇÃO DO CONSENSO - Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo



Autor: Pablo Gentili

Editora: Vozes

1ª Edição: 1998

3ª Edição: 2002

“O livro reúne 5 ensaios, que analisam as políticas neoliberais, seu impacto no campo

educacional e as transformações educacionais promovidas por aquelas políticas. Propõe uma metamorfose das formas históricas de pensar as práticas pedagógicas e de repensar a escola pública como espaço de realização do direito social à educação.” (Vozes, 2005)

6) EDUCAÇÃO E CRISE DO TRABALHO - Perspectivas de Final de Século



Autor: Gaudêncio Frigotto (org.)

Editora: Vozes

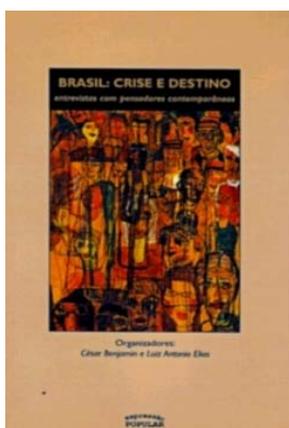
1ª Edição: 1998

7ª Edição: 2005

“Trata-se de uma série de 8 artigos de educadores brasileiros de diversas universidades, buscando tematizar e apresentar soluções e alternativas para a questão da crise do desemprego e sua implicação direta com a educação. Abordam-se quatro pontos centrais: a compreensão da materialidade do mundo do trabalho e sua relação com os processos formativos; as políticas dominantes, individualistas e desintegradoras; a necessidade de criar vínculos humanos entre o trabalho e a educação e as estratégias de sobrevivência e organização da

massa dos excluídos.” (Vozes, 2005)

7) BRASIL CRISE E DESTINO – ENTREVISTAS COM PENSADORES CONTEMPORÂNEOS



Autores: César Benjamin e Luiz Antonio Elias

Editora: Expressão Popular

1ª Edição: 1996

O livro reúne entrevistas com pensadores de expressão no cenário crítico brasileiro na economia, ciência política, educação, entre outros temas.

8) UTOPIA E DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CIDADÃ



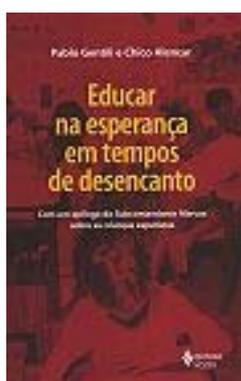
Autores: José Clóvis de Azevedo, Pablo Gentili, Andréa Krug e Cátia Simon (orgs.)

Editora: UFRGS

1ª Edição: 2000

“Reúne um conjunto de artigos de 51 painelistas do Brasil, Alemanha, Argentina, Colômbia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Portugal e Uruguai, apresentados durante o VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular - 2000, realizado em Porto Alegre. Analisa algumas questões centrais como as políticas, os poderes, as culturas, as utopias, os saberes, as identidades, os movimentos sociais e os direitos. Publicado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.”(UFRGS, 2005)

9) EDUCAR NA ESPERANÇA EM TEMPO DE DESENCANTO



Autores: Pablo Gentili e Chico Alencar

Editora: Vozes

1ª Edição: 2001

5ª Edição: 2005

“Num contexto de desencanto com a educação, onde predomina (e se impõe) a ideologia neoliberal e onde seus trabalhadores sofrem sob a síndrome da desistência, este livro se

questiona sobre qual é o sentido da atividade docente, quais as possibilidades da prática pedagógica cotidiana e para que serve a escola. Evidencia o "apartheid" educacional, suas raízes na história social e defende a formação ética. No final, ilustra o testemunho do movimento zapatista." (Vozes, 2005)

10) TEORIA E EDUCAÇÃO NO LABIRINTO DO CAPITAL



Autores: Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (orgs)

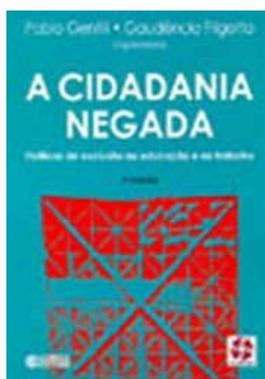
Editora: Vozes

1ª Edição: 2001

2ª Edição: 2001

“Estes ensaios, fruto de debate na pós-graduação em educação, objetiva estabelecer um inventário de questões no campo teórico das ciências sociais e humanas em sua relação orgânica com o campo educativo.” (Vozes, 2005)

11) A CIDADANIA NEGADA



Autores: Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto (orgs.)

Editora: Cortez / CLACSO

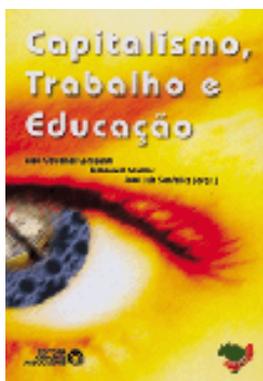
1ª Edição: 2001

3ª Edição: 2002

“O presente volume reúne uma série de estudos que analisam as condições de exclusão social

produzidas no campo da educação e do trabalho no capitalismo contemporâneo. Afirmando que tais condições negam ou interferem na realização de direitos inalienáveis para o exercício de uma cidadania democrática, os autores alertam sobre os efeitos excedentes das políticas governamentais conservadoras atualmente em curso. Os ensaios aqui publicados constituem um aporte fundamental para avançar na compreensão crítica das desigualdades sociais produzidas e ampliadas pelo regimes neoliberais da América Latina.” (Cortez, 2005)

12) CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO



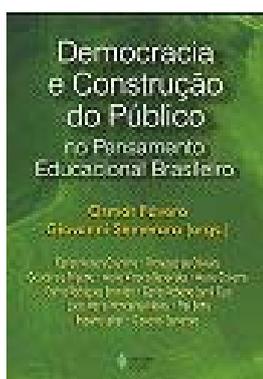
Autores: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e José Luis Sanfelice (orgs.)

Editora: Autores Associados / HISTEDBR

1ª Edição: 2002

“Coletânea com as conferências do V Seminário Nacional do HISTEDBR, que teve por objetivo o debate sobre as transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação, com especial atenção para a análise dessas transformações na formação social brasileira. Obra de grande relevância para estudiosos da educação bem como para pesquisadores do tema.” (Autores Associados, 2005)

13) DEMOCRACIA E CONSTRUÇÃO DO PÚBLICO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO



Autores: Osmar Fávero e Giovanni Semeraro (orgs.)

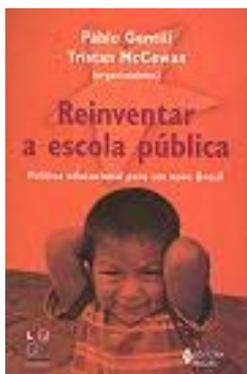
Editora: Vozes

1ª Edição: 2002

2ª Edição: 2003

“Os textos reunidos, elaborados por estudiosos brasileiros da área de educação, são uma radiografia da complexa e contraditória realidade política e educacional do país, analisada do ponto de vista histórico, jurídico, social e cultural.” (Vozes, 2005)

14)REINVENTAR A ESCOLA PÚBLICA - Política educacional para um novo Brasil



Autores: Pablo Gentili e Tristan McCowan

Editora: Vozes

1ª Edição: 2003

“O livro reúne um conjunto de textos que ajudam a pensar o rumo das novas políticas educacionais numa era pós-neoliberal. É um material que, em sua multiplicidade, compartilha

um diagnóstico crítico acerca da herança recebida depois de uma era de políticas de ajuste. Bem como uma esperçada e ambiciosa proposta de transformação que reconhece que, apesar disto, uma outra política educacional é hoje, no Brasil, possível e necessária.” (Vozes, 2005)

15) REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE - DOSSIÊ POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL E NO BRASIL



Editora: CEDES

Volume: 24

Número: 82

Maio 2003

A revista reúne análises críticas acerca das políticas educacionais implementadas no Brasil e em Portugal na década de 1990.

Percorrendo os artigos de Frigotto e Gentili nas obras selecionadas, temos um panorama de uma crença na escola como espaço de transformação social, da educação como formação do “homem novo”, da necessidade de ampliarmos o Estado, num movimento de supervalorização da experiência histórica do Estado de Bem Estar Social, apresentação do neoliberalismo como inaugurador de características que estão presentes desde a vitória burguesa, crise terminal do capitalismo e, especialmente, da idéia de que democracia é socialismo.

Os fragmentos a seguir – citações daquelas obras – foram organizadas em blocos de análise, que, pela sua arbitrariedade, não garantem que não haja uma repetição de argumentos, assim como certa descontinuidade da argumentação. A opção foi justapor momentos em que os autores se referem à democracia e os anos de 1980, assim como a política educacional do governo FHC; questão moral e ética; função e papel da escola; análise do Estado e da sociedade de classes; comparação entre neoliberalismo e a social democracia ou Estado de Bem Estar Social, e filiação ao pensamento materialista histórico dialético.

1. Democracia é Socialismo

Conforme vimos construindo nossa argumentação nos capítulos anteriores, parte dos educadores de esquerda, aqui expressos por Frigotto e Gentili, têm defendido a identificação entre democracia e socialismo, algumas vezes indicando que a democracia levará ao socialismo, noutras afirmando que democracia é socialismo. Raras vezes há uma orientação de que se trata da democracia econômica ou uma democracia das condições materiais de existência; na expressa maioria, os textos lidam com uma concepção de democracia – real, verdadeira, efetiva, substantiva, em posição a democracia ressignificada ou falsificada, uma democracia ideológica, burguesa, formal, esvaziada de seu sentido original.

No texto *Educação e a construção democrática no Brasil*, encontramos, como exceção, a vinculação entre democracia e condições materiais, mesmo assim como expressão de socialismo, mas não é esse entendimento que predomina no recorte de sua obra realizado nessa pesquisa, ou seja, os textos de 1994 a 2002 que se referem às políticas educacionais dos anos de 1990, é importante porém explicitar essa observação:

A democracia efetiva só pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas etc. dos seres humanos na produção de sua vida intelectual e social. O horizonte dessa base material, social, cultural (objetiva e subjetiva) não pode ser outro senão o de avançar de uma democracia de massa para relações sociais socialistas (FRIGOTTO, 2003 a, p. 53).

Ao contrário dessa colocação, o que constitui recorrência é a idéia de que democratizar a sociedade é construir o socialismo, e muitas vezes que democracia é socialismo, como afirmou toda a social-democracia aqui estudada. O referendo a Carlos Nelson Coutinho(1980) e seu importante texto “*Democracia como valor universal*”, inicia nossa seleção:

A alternativa que pode incorporar o imenso progresso técnico a favor das necessidades e ampliação da liberdade humana, malgrado o colapso do socialismo real, continua sendo a do socialismo. As questões que se colocam são: que tipo de socialismo e qual caminho para a travessia? Por certo, sobre as tentativas concretas de resposta a estas questões a história tem lições amargas mas salutares.

A crise do Estado de Bem-Estar e o colapso do socialismo real parecem mostrar que o caminho de construção do socialismo implica um tecido de realidade e de sujeitos políticos que rompem, desde as vísceras do regime capitalista mais desenvolvido, sua coluna vertebral. **A travessia** não comporta fórmulas, mas como indicam vários pensadores – F. de Oliveira (1992), Coutinho (1984 e 1991) e Hobsbawm (1992c) –, **exige, necessariamente, a radicalização da democracia.** (...) Coutinho, na mesma perspectiva, defende que a luta pela democracia (de massa popular) e pelo socialismo é a mesma coisa: “a democracia não é um caminho para o socialismo, mas sim o caminho do socialismo (FRIGOTTO, 1995, p. 82/83, grifos nossos).

Carlos Nelson Coutinho publica, em 1979, “*Democracia como valor universal*” texto que vai detonar, no Brasil, um importante debate sobre as formas de luta política na direção de superação do capitalismo, e foi referência a toda uma geração de educadores que, no início dos anos 80, estiveram lutando pela redemocratização da sociedade brasileira e da educação como um todo. Sua argumentação parte da citação do secretário do Partido Comunista Italiano Berlinger, que, nas comemorações de 70 anos da Revolução Soviética, fez a seguinte declaração “ a democracia é hoje não apenas o terreno no qual o adversário de classe é obrigado a retroceder mas é também o valor historicamente universal sobre o qual fundar uma original sociedade socialista”.

Berlinger enfatiza que as conquistas democráticas do movimento operário e de seus aliados históricos nos Estados capitalistas europeus configuraram direitos universais. O contraponto se dirigia aos anfitriões soviéticos e ao movimento comunista internacional que exigia respeito às liberdades nos países burgueses, liberdades essas que eram negadas aos cidadãos soviéticos. A recusa do socialismo real por Belinger dava-se por seu caráter não democrático.

Coutinho recoloca o debate sobre democracia e socialismo, mostrando como foi uma questão para Marx, Engels e Gramsci – que o atualizou ao refundar a teoria da transição ao socialismo colocando no centro a questão da democracia. Recupera Berlinger, para apresentar o eurocomunismo como “um modo *dialeticamente* novo, não uma novidade metafisicamente concebida como ruptura absoluta – de conceber essa relação entre democracia e socialismo” (COUTINHO, 1980, p.20)

A necessidade de se fazer a crítica ao socialismo real, levou Carlos Nelson Coutinho a uma recuperação das questões postas pela social-democracia, pois vai indicar que a democracia é a estratégia, é a condição para se chegar, consolidar e aprofundar o socialismo. Nesse sentido seria uma forma eterna de organização social. Identificamos essa perspectiva nos seguintes excertos:

(...) o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação. Mas é também neste processo que se evidenciam os próprios limites e ambigüidades do ajuste neoconservador e, igualmente, o terreno sobre o qual as forças que lutam por **uma democracia substantiva ou por uma sociedade socialista democrática** devem trabalhar. Nesta luta, o conhecimento, a informação técnica e política constituem-se em materialidade e alvo de disputa (FRIGOTTO, 1995, p. 154, grifos nossos).

O segundo ponto de análise é, justamente, o de se pensar quais são os desafios na formação e profissionalização do educador, hoje, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas – **democráticas, solidárias ou socialistas** – e o **papel da educação nessa construção** (FRIGOTTO, 1996, p 78, grifos nossos).

Parece-nos importe salientar que a possibilidade de construção de alternativas **democráticas e socialistas** implica, necessariamente, um esforço sistemático de compreensão crítica da crise do capitalismo hoje realmente existente e o embate no plano teórico, ideológico e ético-político (FRIGOTTO, 1998, p.103, grifos nossos).

O Estado de Bem Estar Social – entre nós, como indica Eduardo Galeano, Estado de mal-estar social – ao produzir formas mais avançadas de reprodução

da força de trabalho e de direitos sociais, mediante o fundo público, sinaliza que o caminho não é a regressão, de face à crise, mas o salto para novas formas sociais, que vários autores denominam **socialismo com democracia** (FRIGOTTO, 1998, p. 104/105, grifos nossos).

Porém, para além da identidade entre democracia e socialismo, temos a compreensão da superioridade da democracia independentemente das relações sociais de produção, como em:

As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira **na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática** e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003 b, p. 112, grifos nossos).

Em alguns momentos localizamos uma indicação que a igualdade material viesse junto com a democracia ou decorresse dela, que o acesso às formas jurídicas de igualdade, sobretudo o direito ao voto, poderiam expressar um avanço social, argumento presente em toda a social-democracia, dos mais ortodoxos aos revisionistas. No artigo *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*, Frigotto e Ciavatta, historicizando a cidadania no Brasil e se referindo ao período imperial afirmam:

A questão sobre quem pertencia à comunidade política recebeu “nuances democráticas”. A primeira interpretação excluía da comunidade política somente os criminosos, os estrangeiros e os religiosos. Mas, como o pacto político deveria expressar as desigualdades existentes na sociedade que, no pensamento da época, eram naturais, definiu-se que os homens de posse eram os responsáveis pela riqueza do país e constituíam a comunidade política. O que se traduziu pelo critério censitário, de renda para a distribuição dos direitos de voto. Posteriormente, com o voto obrigatório universal, ampliaram-se os direitos de votar e ser votado, sem que as condições adequadas de vida, trabalho e educação tivessem se estendido, efetivamente, para toda a sociedade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003 b, p.101).

A forma como os autores constroem sua argumentação permite-nos o entendimento de que o acesso ao voto nos possibilitasse a socialização das condições de vida e trabalho, como algo necessário. A estratégia social-democrata de investir no caminho eleitoral – parlamentar tinha essa premissa como norteadora de sua ação política.

2. Democracia e educação no Brasil

Pela identificação, entre democracia e socialismo, localizamos, reiteradamente, a indicação que a democracia que temos não é democrática. Pablo Gentili (2001 a), no artigo *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*, ao explicar-nos “como se des-democratizou a democratização” revela as questões, por nós colocada, sobre a transição da ditadura para a democracia brasileira nos anos 80. Nesse texto o autor parte da hipótese de que o discurso da qualidade em educação é o avesso do discurso pela democracia na educação. Esse conceito de qualidade é tomado do mundo produtivo é a expressão da anti-democracia. Para a mercantilização do conceito de qualidade eliminou-se da agenda política as demandas democratizadoras, depois que as ditaduras da América Latina caíram, e o autor vai apontar que, mesmo tendo desaparecido o discurso pela democratização, a América Latina continua com altos índices de miséria e marginalidade. Sem o discurso pela democracia na educação pôde-se instalar o discurso pela qualidade (GENTILI, 2001 a, p.116).

A análise do processo de democratização da América Latina por Gentili, ao contrário da argumentação que já construímos sobre a Nova República brasileira, aponta: “Uma transição do nada para o nada (ou como se ‘des-democratizou’ a democratização)”, o autor afirma que a democracia sempre é conquista política das maiorias, o que concordamos, porém “(...) as condições em que as democracias concretas tendem a se estabelecer podem refletir situações estruturais de profunda derrota social” (GENTILI, 2001 a, p. 117).

Então, para aquele autor, as democracias latino-americanas são continuidades dramáticas das ditaduras, “na América Latina , afirma Perry Anderson, ‘democracia capitalista estável é construída sobre a derrota – e não sobre a vitória –das classes populares’” (GENTILI, 2001 a, p.117) e na seqüência, ainda citando Anderson, as ditaduras vieram submeter e calar projetos socialistas, e então, domesticada a sociedade, pôde vir a “democracia não democrática”.

Criaram-se assim as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada, uma democracia da derrota ou, mais paradoxalmente, uma democracia “não democrática”, cuja base material se imbricava em duas das mais claras conquistas pós-ditatoriais: a traumatização subjetiva e a transformação objetiva da sociedade.

Nesse contexto, as já quase esquecidas demandas democratizadoras no campo das políticas públicas (entre elas a educação) não correspondiam à natureza mesma da democracia capitalista controlada e à base material em que esta se inseria adquirindo sentido. Exigia-se de um Estado democrático que havia sido produto da necessidade dominante de produzir um modelo de exclusão e dualização social que definisse estratégias políticas tendentes a superar progressivamente a miséria e a marginalidade. Ainda quando – graças às lutas

populares – algumas conquistas democráticas foram arrancadas destes Estados da transição, o fracasso de uma política tendente à democratização dos direitos da cidadania e a uma ampliação dos espaços públicos não tardou a evidenciar-se. Uma transição do nada para o nada. Essa foi a brutal e vertiginosa experiência latino-americana recente (GENTILI, 2001 a, p. 118/119).

É, na passagem da ditadura para a democracia brasileira, no início dos anos de 1980 portanto, que temos a chave para a análise da produção crítica de parte da esquerda em educação. É nesse contexto que fecunda – entre os educadores analisados - a idéia de processo de democratização das sociedades para além da acumulação capitalista, e então a conclusão de que o que temos não é democracia, mas um arremedo, já que ela não se configura em avanços sociais.

Daí, as demandas de democratização se imprimiram em um marco caracterizado pela negação mesma de uma institucionalidade democrática ou, mais corretamente, pela imposição autoritária de um novo tipo de democracia: a democracia delegativa. Que esse contexto era um cenário bastante mais propício para as políticas de ajuste neoconservador que para o desenvolvimento das vocações democratizantes de caráter social-democrata é uma questão que demorou somente alguns meses para evidenciar-se. Começava a tornar-se cada vez mais claro que, em um contexto de profunda desigualdade social, a democracia era possível somente se ela era de “novo tipo” (delegativa, controlada, tutelada, etc.), elemento este último que não oferecia menos evidências ao fato de que a democracia, no contexto de um profundo e crescente apartheid social, nunca tende a consolidar-se, nem suas instituições públicas a ampliar-se ou estender-se (GENTILI, 2001 a, p. 120).

A indicação de uma imposição autoritária de um novo tipo de democracia indica oposição entre democracia com igualdade ou sem igualdade. A democracia verdadeira seria, portanto, sinônimo de socialismo.

Foi nesse contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década “democratizar a educação” deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido, ou – se pretendermos ser mais precisos – silenciado, no cenário político latino-americano (GENTILI, 2001 a, p. 121).

A democratização da escola foi assim, abandonada: “Existiu, claro, por parte das elites políticas, a utilização desse termo como mero recurso discursivo e como falsa e não cumprida promessa de caráter eleitoral.” (GENTILI, 2001 a, p. 121) e até mesmo muitos dos intelectuais críticos renunciaram à política, segundo o autor:

(...) não é que tenha desaparecido do campo intelectual a intencionalidade da política; é que tal intencionalidade foi se assemelhando cada vez mais à dos setores dominantes, foi assumindo vertiginosamente o conteúdo e a fisionomia dos discursos neoconservadores e neoliberais...(GENTILI, 2001 a, p. 122).

2.1 Democracia e Qualidade na Educação

Para argumentar que o conceito de qualidade na educação migra do mundo produtivo – como sendo algo específico a esse momento do capitalismo – a conclusão de seu texto afirma a necessidade de impor novo sentido à qualidade, disputando-o com neoconservadores e neoliberais, imprimindo-lhe caráter democrático “(...) qualidade como fator indissolavelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública.” (GENTILI, 2001 a, p.172), e

(...)Por outro lado, trata-se de construir um novo sentido que leve a qualidade da educação ao status de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil (GENTILI, 2001 a, p.172).

Formulemos, então, três conclusões básicas, a partir das quais é possível avançar em nossa luta contra essa nova retórica:

Primeira: “qualidade para poucos não é ‘qualidade’ é privilégio.”

Segunda: “a ‘qualidade’ reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva.”

Terceira: “ em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção”

Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade possível” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: “ ‘qualidade’ para poucos não é qualidade é privilégio”. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos (GENTILI, 2001 a, p.176).

Nos fragmentos que se seguem, temos a crença no Estado e na democracia como possibilitadora de outra ordem social e a insistência na democracia que pode ser limitada e falsificada – quando se refere à representatividade e à igualdade jurídica – e a democracia real e verdadeira – quando se refere a todos, ou ao socialismo.

Em última instância, a opção pelo mercado formulada pela Nova Direita esconde, além disso, um brutal desprezo pela democracia e pelas conquistas democráticas das maiorias. Para alguns autores, isso se reflete em novas formas de articulação política orientadas por um processo de “*des-democratização* da democracia” ou, em outras palavras, de constituição de *democracias delegativas* que encerram, em si mesmas, a negação de qualquer princípio democrático-participativo e caráter equalizador (O’Donnell, 1991; Weffort, 1992). Esta ofensiva antidemocrática revela o alto grau de despotismo político e de autoritarismo que caracterizam os regimes neoconservadores e neoliberais (GENTILI, 1998, p. 243).

Porque a democracia ainda não teria sido plenamente realizada, as características do neoliberalismo se configuram e toda sua plenitude no Brasil:

A restauração conservadora sentencia a educação das maiorias ao mais perverso destino: transformar-se na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras, dentro de um modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização (GENTILI, 1998, p. 249).

Na discussão colocada no Capítulo I sobre os debates acerca dos anos 80 levantamos a hipótese de que a interpretação dos autores estudados indicavam as possibilidades que o país teve em construir alternativas democráticas, sem porém se realizarem, já que houve a interrupção desse processo. Nos excertos que seguem buscaremos explicitar aquela nossa hipóteses, pois entendemos que ela fortalece nossa tese.

A hipótese parte da formulação de Frigotto e Gentili sobre como se deu a derrota dos movimentos sociais - particularmente de educadores – e os setores conservadores que impuseram o modelo neoliberal de Estado e economia, vêm produzindo um nova cultura.

Em *Pedagogia da Exclusão*, Frigotto (1998) vai argumentar como se construiu um novo entendimento, uma nova cultura, que permitiu a instauração de políticas neoliberais em educação. Ele lida com a idéia de resignificação conservadora. Sua leitura busca provar o quanto, essa metamorfose conceitual, é uma leitura invertida do real: qualidade total, autonomia e flexibilidade no plano formal e atomização e descentralização autoritária no plano real.

O conceito de ideologia em Marx e Engels – sobretudo no texto *A Ideologia Alemã*, mas não abandonado no percurso de sua obra, já apresenta a constituição do plano formal como espaço de falseamento do real, porém a referência de Frigotto para a concepção de ideologia, não é, a ortodoxia marxiana, mas fundamentalmente Gramsci e Bobbio, que, conforme explicita nesse artigo, permitem uma compreensão mais ampliada. No exemplo abaixo, ideológico é sinônimo de ideal, utópico:

Ou seja, o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 1998, p. 244).

Nosso argumento é que, a sua análise explicita-nos como, os conceitos de que trata, não significam o que dizem, assim sendo, aponta o universo discursivo como expressão da nova cultura conservadora, pois como o “o ideário neoliberal (...) está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar” (FRIGOTTO, 1998, p.79), afirma que esse processo no Brasil começa com o golpe militar e vem até os anos de 1990. Nossa atenção não pode ser desviada do conteúdo dos conceitos:

Anderson realça que a luta primeira é no campo dos princípios. ‘Primeiro temos que contra-atacar robusta e agressivamente sobre o terreno dos valores, ressaltando o princípio da igualdade como critério central de qualquer sociedade verdadeiramente livre.(...) Anderson, 1995,p.199)’ (FRIGOTTO, 1998, p.79).

Vale ressaltar o quanto sua referência teórica desconsidera a experiência do socialismo real, ou nega-a como experiência socialista, assim como o faz grande parte da tradição social-democrata.

Os conceitos de esquerda e socialismo são hoje usados com parcimônia. Na perspectiva que nos aponta Anderson, é fundamental que sejamos capazes de ressignificá-los a partir de uma perspectiva histórica. Para o primeiro conceito ver os livros recentes de N. Bobbio(1995) e de Emir Sader (1995); em relação ao segundo, ver Frederic Jameson (1994) (FRIGOTTO, 1996, p. 102).

Numa ampla análise do historiador inglês Perry Anderson (1995), ao examinar a gênese teórica e político-prática da avassaladora ideologia neoliberal vigente hoje no mundo e a significativa capitulação de quadros de intelectuais, antes pertencentes à esquerda, convida-nos, como ponto de partida para uma

alternativa efetivamente democrática, a **não transigir no plano ético-político** e a aprender com a direita a **não transigir no plano teórico** (FRIGOTTO, 1996, p.97, grifos nossos).

A busca por uma alternativa “efetivamente democrática” indica a vinculação entre política e ética. No pensamento social-democrata, essa questão é tratada por Bernstein, conforme apontado no capítulo anterior. Aquele autor, coloca a democracia e a ética na base do socialismo, sua argumentação salienta que, apesar de, nas democracias ocidentais, ocorrer uma igualdade política, de direitos e cidadania, ainda assim, sobrevivem desigualdades materiais. Perseguir a igualdade nas condições de existência material de todos os homens pressupõe não abdicar da democracia, enquanto edificação.

Temos aqui uma proximidade considerável entre as proposições dos educadores marxistas, particularmente Frigotto e Gentili, ao recuperar a questão ética, em detrimento do processo histórico, para analisar o quanto o direito não se realiza, e parecem indicar como uma impossibilidade de igualdade material pode ser superada pela igualdade que se mantém no plano jurídico, trata-se, portanto, de garantir a efetivação desses direitos, particularmente pela ação do Estado. Também localizamos aqui a idéia de que haja uma vinculação entre a democracia e a economia, já que a democratização traria necessariamente melhoria das condições econômicas aos setores mais expropriados da sociedade. Esses dois pontos são centrais no revisionismo de Bernstein – a questão do Estado poder atender a todos os interesses sociais e a “contradição existente entre igualdade política e desigualdade social”, conforme Lúcio Colleti apud Fetscher (1982, p.285)

Estes aspectos são expressões da mesma lógica: a ética como a vontade política da sociedade expressa pelo Estado que, em resposta à demanda social, amplia a democracia e o cumprimento dos direitos democráticos. Essa ampliação tem como decorrência a melhoria da qualidade de vida e portanto a distribuição mais justa dos bens econômicos. Essa formulação tem também uma coincidência com o eurocomunismo, conforme já apontamos anteriormente.

2.2 Lutar por Boas Políticas

Na esteira deste raciocínio, nós brasileiros não nos democratizamos: “(...) a idéia central que vou desenvolver é de que a configuração de uma democracia débil e formal,

no âmbito geral no Brasil pós-ditadura, se explicita de forma aguda no campo educacional.” (FRIGOTTO, 2003 a, p. 53); mesmo que tenhamos vivido a rica experiência dos anos 80:

Não é difícil, olhando no retrovisor de nossa história recente, perceber que a sociedade brasileira, paradoxalmente, experimentou na década de 80 um rico processo de luta pela redemocratização, no sentido forte da democracia, cuja direção confrontava o ideário neoliberal já em franca experimentação na Inglaterra, EUA e Chile (Frigotto, 2003, p. 54).

Assim, dos anos de 1980 não teria nos restado nada, apenas a derrota daquele projeto democratizador expresso na realidade das políticas, particularmente as educacionais, dos anos de 1990.

O resultado dos sete anos do Governo Fernando Henrique Cardoso mostram que as conquistas da década de 1980 foram sendo uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia e da atração de capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização (Frigotto, 2003 a, p. 54).

Não é casual que o discurso oficial, apoiados pelas grandes redes de informação, busque sistematicamente silenciar as concepções pedagógicas dos anos 80 sobre formação e qualificação humana emancipatória, educação tecnológica ou politécnica e o foco uníssono sejam as noções de competências, de habilidades, qualidade total, cidadão produtivo e de empregabilidade (Frigotto, 2003 a, p. 62).

Essa mesma lógica impede que se reconheça que a universalização que temos e todos os limites que carrega é a universalização adequada às condições dadas de desigualdade social a que estamos inseridos. Há, portanto uma negação da universalização, como pontuamos no capítulo I e buscamos então, explicitar:

Em estudo recente, Davies (2003) aponta discrepâncias nas análises estatísticas do Ministério da Educação e questiona a campanha de 1997/1998, “Toda criança na escola”, que teria sido viabilizada pelo FUNDEF (FRIGOTTO, 2003b, p. 114).

(...) O dogma de não comprometer o ajuste fiscal não poupou a prioridade do ensino fundamental. O governo aumentou as estatísticas de acesso, o que é um dado positivo, mas insuficiente, pois degradou as condições de democratização do conhecimento (FRIGOTTO, 2003b, p. 114).

A possibilidade de ampliação do acesso sem ampliação das dotações orçamentárias para a educação não poderiam produzir outra realidade, ocorre que há um

desprezo pelo acesso universal como se este fosse uma estatística absolutamente descolada do real, mais que isso, um falseamento, uma “maquiagem de dados”. E, desconfiando, portanto, da estatística apresentada pelo governo, os autores não tocam nas questões essenciais para formular sua crítica ao governo, mesmo que as reconheçam, como em Gentili:

De modo diferente ao que denuncia o neoliberalismo, persistem ainda enormes problemas de “quantidade” no sistema: não só a universalização da escola tem sido muito mais uma promessa do que uma realidade em grande parte dos países da região, como, ainda, o aumento dos índices de exclusão demonstra que, longe de ampliar-se, o acesso às escolas de qualidade reduziu-se como possibilidade real para um importante setor da população. Sociedades dualizadas e marcadas pela miséria e discriminação não podem ter senão sistemas educacionais dualizados, miseráveis e discriminadores (GENTILI, 2001 d, p. 35).

Ao contrário de indicar os limites do governo como elaboração de uma crítica ao Estado, os autores seguem defendendo a ampliação do Estado – como veremos adiante, e denunciando o governo. Essa postura, associada à idéia de que pela ampliação da democracia chegaremos ao socialismo nos autoriza a formular a seguinte proposição, já que seria um desdobramento da tese aqui defendida. Entendemos que os autores indicam que o capitalismo é a expressão de toda perversidade e barbárie, porém, se no interior desse modo de produção pudermos eleger um governo de esquerda, ou, dito de outra forma, sensível às demandas democráticas da sociedade e, pudessemos tensionar esse governo a ponto de garantir a implementação de políticas sociais cada vez mais ampliadas na mesma medida em que ampliam a participação democrática dos cidadãos, nós estaríamos então, em pleno processo de construção do socialismo. Essa formulação parece-nos absolutamente confirmável no conjunto de textos aqui analisados, que pelas condições evidentes deste trabalho, limitam-se a excertos, mas que buscam revelar a viabilidade da identificação com a tradição da social-democracia.

Por um lado, e como já foi enfatizado, para ele[Hayek], nada transforma a democracia num bem em si mesmo. Decorre disso que qualquer abuso de poder, por parte das maiorias – dado que não se pode solucionar por mecanismo de decisão majoritária -, obriga que certas minorias assumam a responsabilidade de suspender a própria democracia por um prazo que variará segundo a magnitude dos “excessos”. O limite da democracia, dirá Hayek, é o funcionamento normal do mercado. Violá-lo supõe violar o estado de direito, entendido aqui como o respeito inalienável à propriedade privada e aos direitos que a protegem (Seigan, 1993). Uma democracia que viola o direitos dos indivíduos de disporem livremente de suas propriedades legítimas transforma-se, de maneira irreversível, num abuso totalitário contra a liberdade individual. Nesse sentido, se um governo eleito pelo voto popular decide levar a cabo uma reforma agrária que pretenda realizar uma redistribuição territorial baseada na expropriação dos grandes latifúndios e das propriedades improdutivas, tal governo, ao violar o

direito de propriedade das minorias latifundiárias, tornar-se-á antidemocrático por mérito próprio, mesmo que tenha apoio social maciço. Em tal caso, a suspensão da democracia transforma-se num requisito essencial para o restabelecimento da ordem (GENTILI, 2001d, p. 58).

2.3 Falsificação do consenso

Retomando a análise sobre os anos 80, a produção analisada expressa uma crença no povo, na maioria, que parece desconsiderar o conceito de alienação, além de indicar que o consenso não seria o resultado desse processo próprio à lógica capitalista, mas haveria uma falsificação desse consenso, algo maquiavélico e deliberado, operado pelas agências financeiras internacionais e, internamente, pelos ocupantes do Ministério da Educação. Paulo Renato Costa Souza e sua equipe são, sistematicamente acusados disso, como se produzissem, às escuras, um projeto de universalização que impedisse as crianças brasileiras de acesso aos saberes básicos de leitura e escrita. A idéia de consenso como simulacro ou como falsificação desconsidera a tese da alienação em favor de teses acerca de planos diabólicos.

Neste capítulo pretendo demonstrar que as estratégias de negociação e pacto educacional implementadas pelos governos neoliberais constituem mecanismo de *simulação democrática*. Tratarei de fazê-lo mediante a aproximação crítica de um dos núcleos doutrinários do pensamento neoliberal, o qual se fundamenta numa apropriação distorcida e falaciosa da democracia como mecanismo de sustentação dum consenso falsificado (GENTILI, 2001d, p. 45).

A primeira questão é simples e elementar: não existe um conceito unívoco de democracia, a partir do qual seja possível captar sua essência universal. Todo conceito de democracia está indissolivelmente unido a conflitos ideológicos, utopias e lutas políticas levadas a cabo entre os que defendem e disputam diferentes interpretações da mesma. Certo modelo de democracia pode oferecer o marco institucional necessário para uma série de práticas emancipatórias que ampliam e aprofundam as possibilidades de liberdade, justiça e igualdade das grandes majorias. Outro, como o que pretendo criticar aqui, pode ser um formidável pastiche que combina cinicamente mecanismos de delegação com práticas autoritárias próprias dos regimes ditatoriais. Em suma, ser “democrático” não quer dizer absolutamente nada a essa altura do campeonato. A tal ponto que até os neoliberais dizem sê-lo (GENTILI, 2001 d, p. 45/46).

Entendendo a clara filiação de Hayek ao projeto de manutenção e ampliação da

acumulação capitalista e identificando-o com o mais acabado pensamento conservador, assim como identificamos Gentili postado no âmbito da esquerda e atuando na direção de questionar e denunciar as mazelas decorrentes do capitalismo para as classes trabalhadoras, vemos, no que tange ao entendimento das relações democráticas postas no mundo real, o primeiro tem uma lucidez de análise, enquanto o segundo, por mesclar seu desejo às categorias com que analisa a realidade, não vê para além daquilo que sonha. Temos então, a lucidez de Hayek e o idealismo de Gentili:

Ter atribuído à democracia uma série de demandas exageradas, assim como um conjunto de funções orientadas para a criação da artificialidade de que ela é um valor em si mesma, foi, para Hayek, um dos erros fatais da social-democracia. A pretensão de atribuir um determinado conteúdo ético ao neutro procedimento democrático acaba criando a ficção de um conjunto de requisitos morais que a democracia deveria cumprir: propiciar condições de igualdade entre as pessoas, favorecer mecanismos distributivos e de justiça social, etc. Mecanismos como esses desvirtuam a natureza da democracia limitada, ampliando suas fronteiras para além do que ela pode realmente garantir (GENTILI, 2001 d, p. 56).

Gentili reforça aqui a tendência a destacar a democracia de seu contexto e conteúdo histórico e apresentá-la abstratamente, como valor ao invés de “condicionamento histórico-objetivo das instituições democráticas” e perde de vista a diferença entre “valores democráticos” e as instituições históricas em que se expressam, conforme Moraes (2000, p.193) ao analisar o marxismo da II Internacional.

Acontece que Gentili, não deixa de destacar a vinculação entre moral e história, porém, parece-nos superdimensionar a universalidade em detrimento da historicidade, já que não abandona a universalidade da democracia como valor abstrato. Nos excertos que seguem, Gentili discute a historicidade dos conceitos na mesma direção que temos argumentado, ocorre que, ao analisar a educação e propor a escola cidadã entendemos que le desconsidera tais pressupostos:

Se toda moralidade, como resulta evidente, é produzida socialmente, também o é a moralidade democrática que fundamenta, explícita e legítima o exercício de uma cidadania substantiva (GENTILI, 2001b, p.87).

Sendo assim, ao aderirmos a princípios irrevogáveis de toda sociedade democrática, procuramos fazer dela um valor comum, e o fazemos (ou tentamos fazê-lo) justamente porque a democracia não está inscrita na alma humana, não é, nem poderia sê-lo, um componente “natural” ou “inevitável” da forma que os homens têm de organizar seu sistema político. A democracia, do mesmo modo que todo valor, é uma construção e, como tal, é sempre instável. Os que aderem a ela devem dotá-la de significado, devem atribuir-lhe sentido; isto é devem *criá-la, inventá-la*, o que supõe a vontade de fazê-la digna de reconhecimento social (GENTILI, 2001b, p.89/90, grifos do autor).

As perspectivas que, naturalizando a história e suas contingências, pretendem sustentar-se sobre fundamentos absolutos (portanto a-históricos) não fazem outra coisa senão nos conduzir, elas mesmas, para o relativismo niilista que dizem combater (Heller e Féher, 1998) (GENTILI, 2001b, p.90).

Desta forma, a moralidade que pressupõe o exercício da cidadania se aceita como sendo contingente, relativa e aberta. Sabendo-se histórica, trata de construir-se e garantir-se como um espaço de diálogo com o outro e de reconhecimento do diferente, com o diferente. Uma moralidade plural que se dispõe a dialogar com outras moralidades sobre o tipo de mundo no qual queremos viver, fundando assim **espaço de uma formação ética na e para a igualdade, a democracia, a autonomia e a liberdade**. Princípios que sustentam e informam as práticas sociais e significam o reconhecimento compartilhado de que formamos parte, não apenas formal ou metafórica, de uma comunidade de seres politicamente iguais. A partir e através desses princípios, a cidadania se constrói como uma práxis intersubjetiva, baseada em uma ética pública que lhe atribui significado (GENTILI, 2001b, p.90/9, grifos nossos).

O desenvolvimento de uma ética que afirma e se fundamenta na igualdade, na democracia, na autonomia e na liberdade é o requisito indispensável para que a cidadania seja algo mais que uma (falsa) promessa (GENTILI, 2001b, p.91).

O fato de algo ser histórico, não significa que possa ser criado, inventado, afinal “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX e ENGELS, 1984, p. 58). Gentili não deixa de fazer afirmações importantes sobre a historicidade dos conceitos como democracia, cidadania e a própria moralidade. Ocorre que, ao enveredar pela questão moral e dos valores, ao tratar de democracia e cidadania, parece indicar que devemos buscar numa comunhão democrática a ética que queremos para nossa comunidade de cidadãos – este seria um projeto de socialismo presente já no revisionismo de Bernstein. Porém, também localizamos críticas suas a tal formulação, mais uma vez relativizadas quando na defesa da escola cidadã, como retomaremos adiante.

Naturalizar a mortalidade, subordiná-la a uma autoridade presumidamente trans-moral ou a critérios técnico-instrumentais é ele mesmo um procedimento moral, cujo efeito político imediato reside na perda de autonomia por parte dos indivíduos para auto-reconhecer como sujeitos históricos. Os indivíduos interagem em um conjunto de relações sociais que exerce um papel central na configuração de sua moralidade. Quando este fato fundamental se perde ou se desmancha em argumentos baseados na inevitabilidade da natureza, na aparente objetividade da técnica, ou na suposta inquestionabilidade de uma autoridade externa, a complexidade do caráter sócio-histórico da vida moral fica velada, oculta por trás de princípios supostamente universais (GENTILI, 2001b, p.81).

Toda moral é moral de classe. Toda moral está apoiada em necessidades e interesses que só recebem legibilidade no espaço-tempo que as produzem. A burguesia procura dotar seus princípios morais de uma falsa universalidade para

impor seus valores às classes subalternas.

De uma forma geral, os marxistas sempre defenderam que a superação da sociedade capitalista supõe, entre outros fatores, a crítica radical à moralidade que dá base de sustentação ideológica a esta forma histórica de dominação (GENTILI, 2001b, p.82/83).

Mas ainda que Marx e outras figuras relevantes do marxismo, como Engels, Lênin, Rosa Luxemburg e Trotsky, enfatizassem que a crítica à sociedade de classes não se baseava em questionamento moral, mas sim em uma rigorosa análise científica das causas e processos que a produzem e reproduzem, nunca deixaram de explicitar uma substantiva e vigorosa crítica axiológicas às condições de exploração e subordinação criadas pelo capitalismo. (GENTILI, 2001b, p.83).

Sua argumentação entre o que é histórico e o que é falsificação, nos remete ainda a Hayek:

A esta altura talvez convenha prevenir que não me considero um inimigo herético dos mecanismos de consenso. Ao contrário, acredito que eles são um pilar fundamental da deliberação pública que deve sustentar toda a sociedade genuinamente democrática. Acontece que a democracia mínima neoliberal despreza o consenso, o falsifica, tornando-o uma ferramenta de manipulação. Tampouco acredito que devemos cair na armadilha de pensar que toda a crítica à democracia, define o caráter totalitário daquele que a enuncia. A democracia mínima neoliberal deve ser criticada se quisermos defender a possibilidade de um sistema democrático baseado na ampliação dos direitos sociais e humanos, na necessária imbricação entre ética igualitária e política, entre solidariedade e comunitarismo, entre bem comum e justiça social. Como afirma Francisco de Oliveira (1997:34), “a primeira tarefa intelectual e prática do campo democrático é problematizar o conceito e a prática dessa democracia consensual e hegemônica”. Totalitário não é discutir a democracia. Totalitário é aceita-la sem reservas, como se o fraco modelo delegativo que nos impõem fosse o único que merecemos (GENTILI, 2001 d, p. 69).

A democracia delegativa apresentada como se fosse a única que “merecemos” indica um forte peso moral nessa análise. Entender a democracia como é, como efetivamente se dá, não parece ser enredar-se num consenso falsificado, mas apreender seus limites para superá-los. A análise sobre o consenso mereceria partir de seu reconhecimento e não de sua negação – como já indicamos - pois este movimento nos leva a um terreno próprio ao moralismo. Afinal, se há um consenso falsificado, há um consenso verdadeiro a ser construído – e, poderíamos recolocar a questão na oposição alienação X consciência de classe. Assim, se se trata da consciência de classe, temos mais elementos para recuperarmos o conceito de alienação como ferramenta de análise teórica que orienta uma axiologia determinada. Ao argumento da falsificação do consenso, vinculamos o – já referido - descrédito na alienação, assim como a formulação de uma visão conspiratória do Estado, que parece ser possível se o

desconsidero como sendo de classe.

A falsificação do consenso implica a traição, que por sua vez, implica que teríamos em algum momento nos anos 80 ou 90, promovido um “acordo” que fora depois suspenso. Pensando nos governos brasileiros dos anos em questão – apesar das ricas experiências em algumas cidades e até capitais, não acreditamos que possamos imputar a governos federais – nenhum deles – a identidade entre os movimentos sociais e seus projetos de governo.

A essa “conspiração” de um Estado ocupado por traidores, opõe-se a pureza e lisura de ideal de um povo que – não tendo uma escola digna - formula uma pedagogia da esperança:

A pedagogia da esperança não se deixa iludir com os artificios tecnocráticos das atuais reformas neoliberais e reafirma seu compromisso com a qualidade social da escola, onde o dia a dia das salas de aula se “mede” também pelo grau de democratização efetiva do direito à educação e onde a comunidade escolar, fundamentalmente os trabalhadores e trabalhadoras da educação não são culpados pelo fracasso e a irresponsabilidade daqueles que administram nossos países ou nossos ministérios da educação (GENTILI, 2003, p. 269).

A perspectiva de fracasso dos homens de Estado, explicita a idealização de um Estado para todos, afinal, o que constitui fracasso para uma classe seria, efetivamente, vitória para outra.

“Solidariedade” e “Qualidade”, antigas bandeiras de luta dos setores progressistas que denunciavam que o direito à educação não podia se esgotar no acesso à escola, acabaram se banalizando no contexto de políticas neoliberais que as reduziram a um mero critério produtivista de medição de aprendizagens (GENTILI, 2003, p. 266).

As recentes reformas educacionais do neoliberalismo deixaram uma herança inescusável: elas foram as mais antidemocráticas reformas implementadas em períodos de institucionalidade democrática (GENTILI, 2003, p. 269).

Somada a essa perspectiva de projeto deliberadamente destruidor, temos a crítica pessoal aos envolvidos na definição das políticas ditas neoliberais, identificando a suposta traição:

É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor. Em síntese o que Guiomar Namó de Mello (1993) chama, não sem uma dose de cinismo: *a nova cidadania* (GENTILI, 2001a, p. 114).

Para esta tarefa contam com a aprovação complacente de uma elite intelectual que, comodamente, tem aceito o dogma pragmático dos novos tempos: “se não conseguem (nem querem) vencer, une-te a eles” (GENTILI, 2001a, p. 115).

Frigotto (2000 a), em entrevista a César Benjamin e Luiz Antonio Elias também se posiciona sobre os anos 80, como tempo da democracia verdadeira, depois escamoteada pelos neoliberais,

Pergunta: Qual foi o impacto da transição democrática sobre o sistema educacional?

Frigotto: O debate sobre educação ganhou um enorme alento na década de 1980, chamada de década perdida pelos economistas, mas não pelos educadores. A transição para a democracia propiciou uma fecunda troca de idéias, até porque os representantes do Estado passaram a ter que dialogar com as organizações da sociedade civil. Debateu-se intensamente a democratização do conhecimento, da escola e do financiamento. Diminuiu o enfoque economicista e surgiram projetos de inspiração bastante avançada. Graças a isso, por exemplo, a Constituição de 1988 assegurou direitos educacionais a crianças de zero a seis anos e sinalizou claramente na direção de uma educação não reducionista nem dualista. Prevaleceu o princípio de uma educação básica generalista e de uma escola unitária, capaz de sintetizar a diversidade, operar com flexibilidade, mas garantir um mesmo padrão para todos.

Mas, como sabemos, nossas administrações andam em ziguezague, pois quando mudam prefeitos, governadores e presidente muda tudo. Não temos política de Estado, só políticas de governo, se tanto. Este é um problema das instituições e da própria sociedade, pois tem raízes culturais muito fortes.”

(...)No primeiro governo de Fernando Henrique, o ideário conservador efetivamente se recompôs (FRIGOTTO, 2000 a, p. 120).

Novamente a idéia de que se tivéssemos boas políticas, resolveríamos o problema da educação nacional e a argumentação mantém-se na denúncia aos governos¹⁷ quando afirma sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

Nosso governo governa em nome da sociedade, mas sem a sociedade e contra a sociedade organizada. Para uma proposta geral que se baseia na desregulamentação, na descentralização e na privatização, caiu do céu uma LDB que não regulamenta nada (FRIGOTTO, 2000 a, p. 122).

A análise de que o Brasil não se democratizou, apesar de viver um processo de democratização – inconcluso - nos anos 80, permite o entendimento de que em seu lugar há a

¹⁷ Frigotto,(1999) em seu *A produtividade da escola improdutiva*, com a primeira edição em 1989, ao fazer um estudo sobre a Teoria do Capital Humano, estabelece análises sobre a educação pautando-se pela mesma formulação que vai fazer posteriormente em presença do neoliberalismo. Queremos apontar como a questão das cobranças que faz ao governo – seja ele a ditadura militar, ou o governo Fernando Henrique Cardoso - não apresenta diferenças fundamentais, estruturais na sua formulação crítica.

imposição de um outro projeto para o país, expresso pela eleição de Collor:

Antes da denominada “era FHC” o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988). Poderíamos arriscar afirmar que o capítulo da ordem econômico-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento “nacional-popular” e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos.

É nesse contexto que os educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas, que resistiram no período ditatorial, protagonizam inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns estados, como demonstra detalhadamente Cunha(1991), e iniciam a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

A travessia para a democracia, entretanto, ficou inconclusa. A vitória de Collor de Mello, filho das oligarquias nordestinas, muda a rota e assume o ideário ideológico que vinha se afirmando de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, de que estávamos iniciando um “novo tempo”. Esse ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial (FRIGOTTO, 2003b, p. 104/105).

Como parte da crença democrática, a insistência de que as bandeiras da esquerda foram substituídas ou falsificadas. A elaboração de políticas é um processo de tensão e disputa de interesses de classe e de frações de classe, o resultado do projeto é o resultado de tais disputas, ocorre que, definida uma política educacional a disputa se mantém, agora no plano da implementação dessa política, afinal, os interesses antagônicos de classes, ou mesmo os não antagônicos das frações de classe, não cessam de lutar por se imporem, é um movimento constante. Assim, entre a idéia e a implementação de uma política educacional há que se considerar tal tensão e todas as determinações de tais tensões; o que nos parece exigir uma ampliação da análise para determinações maiores que a eleição de um presidente – mesmo com toda a especificidade de Fernando Collor. A forma como as bandeiras da esquerda se concretizaram enquanto políticas, explicitam o resultado das disputas sociais, políticas e econômicas de seu processo de implementação, que as fazem “deformadas” se comparadas ao projeto inicial. Esse movimento parece estar sendo, recorrentemente, desconsiderado por parte da crítica. Reconhecer tal movimento, não implica numa generosidade de análise, ou aceitação das formas como o real se impõe, mas é fundamental para que se possa efetivamente entender e atuar para transformar o real, num movimento que vincula a educação à instâncias maiores que ela mesma, que a contém e determina. A realização da escola e de políticas educacionais não vão se dar exatamente como imaginamos, mas conformada ao contexto. São necessárias transformações sobre esse real antes da

transformação da escola e, nesse sentido, referimos-nos a discussão já apontada sobre a identificação das bandeiras educacionais do movimento dos educadores dos anos 80 e das pressões das agências financeiras internacionais, conforme Nogueira, 2001. Nessa direção, Frigotto afirma:

Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste (FRIGOTTO, 2003b, p. 106).

Para dimensionar a natureza dos desafios a serem enfrentados na formação e profissionalização do educador, a tarefa preliminar é a de *ressignificar* um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional, que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista pela perspectiva que Singer denomina de *produtivista*, em contraposição a uma perspectiva *civil democrática*. A perspectiva produtivista explicita-se, fundamentalmente hoje, pelo ideário da reestruturação produtiva do processo de globalização excludente, sintetizada no primeiro item, e da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima. Dentre esses conceitos estão o de formação (humana), profissionalização, qualidade, autonomia, formação geral, abstrata, unitária, cidadania, liberdade, igualdade, particularidade, universalidade, sujeito, subjetividade (FRIGOTTO, 1996, p. 90/91).

2.4 Cidadania e direito

A questão da cidadania, como a expressão do homem pleno em direitos é uma constante na argumentação crítica às políticas educacionais, afinal, o papel da educação é formar o cidadão – tanto no discurso do Banco Mundial quanto da esquerda. Toda nossa análise sobre a democracia se sobrepõem à cidadania e ao universo dos direitos – que nunca são universais – mas por serem históricos, são os direitos definidos na esfera jurídico-política do Estado burguês. Este foi também tema da social-democracia, menos na utilização do termo cidadania, mais em voga no final do século XX, porém a questão do homem pleno em direitos resguardados juridicamente, foi a maior das bandeiras de luta, além de ter sido o maior resultado histórico do movimento político da social-democracia. A presença no parlamento e as estratégias de garantir, pela legalidade burguesa, os avanços do mundo do trabalho, caracterizam essa postura teórica do marxismo enquanto social-democracia.

(...) A cidadania como conquista na direção política da solução dos problemas

nacionais, é mais uma palavra que encobre o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social, a exemplo da educação (FRIGOTTO, 2003b, p. 120).

Ao criticar enfaticamente a interferência da *política* na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo vai questionar a própria noção de *direito* e a concepção de *igualdade* que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas (GENTILI, 1996, p. 19).

Ora, não se trata de ser “ao menos teoricamente”, a igualdade é ideologia nas sociedades democráticas, ideologia essa que pode se expressar como igualdade em teoria filosófica, mas não revela a realidade das sociedades democráticas que se constituíram na história. Além do que, a idéia de direito é a formulação mais acabada do instituto jurídico da sociedade capitalista burguesa, é pelo direito que se dá a conformação em lei das regras acordadas e toleradas pela lógica da acumulação. Nem por isso cumpridas, afinal o acordo muitas vezes é resultado de derrota burguesa na tensão de classes e a vitória na elaboração da lei não garante absolutamente o cumprimento dessa mesma lei. Assim, a derrota da classe trabalhadora pode configurar-se pelo não cumprimento da lei, ou pela implementação de políticas distorcidas se comparadas ao “espírito da lei”.

Ocorre que, no interior do debate marxista, a social-democracia constitui a defesa dos direitos como a bandeira por excelência da construção socialista e as muitas das variadas correntes desse pensamento, identificam que pela ampliação do direito a todos os homens – o que se cola à democratização – é possível ir constituindo-se um novo Estado no interior das relações capitalistas de produção. O autor continua:

Tal questionamento supõe, na perspectiva neoliberal, aceitar que uma sociedade pode ser “democrática” sem a existência de certos mecanismos e critérios **que promovem uma progressiva igualdade e que se concretizam na existência de um conjunto inalienável de direitos sociais e de uma série de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam.** Para os neoliberais a democracia não tem nada a ver com isso. Ela é, simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o *mercado* (GENTILI, 1996, p. 20, grifos nossos).

De certa forma, a crise é produto da difusão (excessiva aos olhos de certos neoliberais atentos) da noção de cidadania. Para eles, o conceito de cidadania em que se baseia a concepção universal e universalizante dos direitos humanos (políticos, sociais, econômicos, culturais etc.) tem gerado um conjunto de falsas promessas que orientam ações coletivas e individuais caracterizadas pela improdutividade e pela falta de reconhecimento social no valor individual da competição (GENTILI, 1996, p. 20).

O neoliberalismo, para triunfar (...) deve quebrar a lógica do senso comum mediante a qual se “lêem” esses princípios. [democracia e direito] Deve-se, em suma, criar um novo marco simbólico-cultural que exclua ou redefina tais princípios reduzindo-os a sua mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e igualdade (GENTILI, 1998, p. 230).

Semelhante esquema [princípio do mérito como norma da desigualdade] questiona a noção mesma de “cidadania” (ou melhor, dá-lhe novo significado, esvaziando-lhe o conteúdo democrático) (GENTILI, 1998, p. 234).

A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de cidadania. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003 b, p. 113).

Historicamente, entendemos o problema da cidadania, no Brasil, como uma questão mal resolvida. A questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão que lhe está subjacente é sobre quem pertence à comunidade política, e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003 b, p.100).

No VII Seminário: “Utopia e democracia na educação cidadã” realizado em Porto Alegre em julho de 2000, Gentili (2000) amplia o debate acerca da cidadania explicitando como a entende para além da formalidade do direito, como moral, como ética, no plano dos valores. Sua argumentação vai na direção de que educar para cidadania não é elencar conteúdos éticos e morais, mas realizar o processo ensino-aprendizagem por meio de práticas efetivamente democráticas. Construir uma sociedade eticamente aceitável pode ser para alguns social-democratas – particularmente os revisionistas e os austromarxistas – uma questão de convencimento das maiorias, como se a lógica de tal proposição fosse tão universalmente humana que, ao entendê-la, as classes se irmanariam. Também identificamos aqui uma grande aproximação com o pensamento de Dewey, conforme o capítulo I.

Se entendêssemos que o direito implica em acesso às condições materiais de existência, ainda assim seriam tais condições que permitiriam a vivência cotidiana num plano de maior humanização. Práticas e valores decorrem das condições materiais em que os homens se constituem como homens. Não haveria, portanto, nenhuma possibilidade de cidadania em condições extremas de exclusão dessas condições materiais, sem enfrentarmos a exclusão em si – material – e ao mesmo tempo, mas determinada por aquela – a questão da exclusão da cidadania. Isso seria partir do que é fundamental e secundarizaria todo discurso

moral e ético em torno de uma cidadania desigual. O contrário é tomar a realidade pela idéia.

(...) cidadania e posse de direitos: ser cidadão significa ser portador de uma série de direitos, cuja natureza pode mudar ao longo do tempo. (...) Podemos afirmar que, embora sendo fundamental, essa concepção limita a cidadania a um conjunto de atributos formais (o igual reconhecimento de direitos comuns) que restringem e condicionam as possibilidades e os alcances da ação cidadã. A redução do campo da cidadania a uma questão meramente jurídica e, mais especificamente, de direito positivo, acaba condenando a condição cidadã à esfera da lei e ao compromisso por respeitá-la. Apelar aos indivíduos em sua condição de cidadãos e cidadãs significa, aqui, referir-se **aos direitos que lhes pertencem** e não a determinado tipo de comportamento, de responsabilidade, de deveres ou de ações que os mesmos devem conquistar, cumprir e desenvolver (GENTILI, 2000, p. 145, grifos nossos).

A defesa de uma universalidade dos direitos que pertencem ao homem, descolam-no da história e das condições materiais como questões sociais, coletivas, e Gentili segue cobrando do indivíduo sua conscientização e sua postura ética, como vontade particular, ou como atividade desejável:

Definida como atividade desejável, a cidadania exige uma dimensão mais substantiva e radical. A partir desse ponto de vista, a posse de direitos deve combinar-se com uma série de atributos e virtudes que fazem dos indivíduos cidadãos ativos em consonância e mais além do que a lei lhes concede. O exercício da cidadania se vincula, assim ao reconhecimento de certas responsabilidades derivadas de um conjunto de valores constitutivos daquilo que poderia definir-se como o campo da *ética cidadã*. Nesta segunda perspectiva, a cidadania é considerada uma dimensão que excede o meramente formal (a esfera dos direitos legalmente reconhecidos) para vincular-se, de forma indissolúvel, a um tipo de ação social e de possibilidades concretas para a sua realização (GENTILI, 2000, p. 146).

Essa insistência na ética cidadã e das responsabilidades dela decorrente é muito próxima a todo discurso liberal – inclusive o neoliberal em educação – pois, não se trata de ter direitos definidos em lei, trata-se de ter a responsabilidade de ser um democrata usufruindo de seus direitos.

Como vimos no capítulo anterior, a questão da cidadania está presente – nestes termos – apenas no revisionismo de Bernstein, quando ele afirma que a social-democracia não quer proletarizar os cidadãos, mas dar cidadania aos proletários, o que significa a manutenção da sociedade civil numa outra ordem social - a socialista. A manutenção da sociedade civil seria a manutenção de todo o ideário liberal, já que para aquele autor “(...) não existe idéia

liberal que não pertença também ao patrimônio de idéias do socialismo” (BERNSTEIN apud FETSCHER, 1982, p.283). Assim, nessa identidade patrimonial, Gentili define cidadania:

A cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática indefectivelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários (GENTILI, 2000, p. 147).

Na esteira de ampliar o conceito de cidadania de direito para valor, poderemos apontar pela secundarização da luta por direitos – que é afinal espaço de contradição e de vitórias históricas da classe trabalhadora – mesmo no limite do projeto capitalista. Daí temos que se cidadania vinha a ser o direito – a anunciação no plano jurídico - de comer, ter emprego, vaga na escola, morar, descansar, se vestir, votar..., no plano do valor é fazer migrar o espaço da luta política construído pela classe trabalhadora para o plano religioso. É a substituição da ação coletiva pela postura individual. A ação legal-revolucionária que nos indica Saes (1994) nem chega a ser considerada, pois a própria esquerda negaria o direito por entender que no capitalismo ele não se realizará, porém, mesmo que não se realize é espaço de tensão e contradição que pode produzir consciência de classe, muito diversa é a opção religiosa que se desenha nos escritos de Gentili. Nesta proposição:

Através da ação legal-revolucionária, o proletariado simultaneamente invoca a proteção da legislação constitucional burguesa e denuncia a impossibilidade de seu cumprimento integral; a reivindicação do cumprimento da lei faz parte, portanto, da preparação das massas para a Revolução (SAES, 1994, p.171/172).

Ao contrário, propõe Frigotto(1999a):

(...) a crise do Estado de Bem-Estar carrega consigo uma positividade, cuja concretização política depende da capacidade dos sujeitos sociais concretos de manter e ampliar democraticamente a esfera pública na disputa dos bens, serviços e direitos conquistados no terreno contraditório deste mesmo Estado de Bem-Estar (FRIGOTTO, 1999a, p.78).

Lutar pelo o direito, assim como pela democracia burguesa, é entender o movimento contraditório do real e seus espaços de ampliação das tensões que podem favorecer a classe trabalhadora, porém existem mediações que não permitem essa vinculação direta entre a conquista de direitos no interior do Estado capitalista e o avanço na construção

do socialismo, conforme Martorano (2002, p.61). A vinculação direta entre conquista de direitos e construção do socialismo – formulação mais acabada da social-democracia - permite uma supervalorização da cidadania:

A partir do ponto de vista que defenderemos neste ensaio, a cidadania é um processo construtivo, o qual inclui a possibilidade de definir (sempre de modo conflitivo) os valores e as práticas que constituem, sua própria esfera de ação. De tal forma, quando a cidadania se fecha em “dever ser” de valores e práticas imutáveis ou predeterminadas deixa, por assim dizer, de ser cidadã. (GENTILI, 2000, p. 148).

Se é evidente que o reconhecimento formal dos direitos é uma condição central para a construção de uma comunidade de cidadãos e cidadãs, também o é o fato de que uma cidadania reduzida a critérios jurídicos é, quase sempre uma cidadania vazia (GENTILI, 2000, p. 149).

2.5 Cidadania, ética e moral

Ao perseguir a construção da consciência de classe, considerando a alienação, implicaria em explicitar o quanto no plano do discurso e no plano formal o direito garante cidadania e quanto ele não se realiza e não pode se realizar quando a lógica dominante é da acumulação e, portanto, no mesmo movimento, da exclusão de muitos. Quando nos dispomos a negar a esfera do direito – porque ele não se realiza plenamente - para ampliar a esfera de valores, parece que caímos no engodo liberal. Não estamos discutindo a tomada pelas maiorias dos bens que humanizam os homens – ou seja os meios de produção – mas discutirmos a necessidade de se criar uma nova moral. Tal postura seria, pelo avesso, culpabilizar a vítima como, a todo o tempo, os críticos – Frigotto e Gentili - denunciam o neoliberalismo. Seria colocar nas mãos dos educadores – pais, professores - a função de ensinar uma moral que amplie a cidadania para além do direito, algo que tivesse a ver com ser caridoso e solidário. Algo como educar a vontade¹⁸:

¹⁸ Da argumentação que parte da ressignificação de conceitos, e de como o neoliberalismo roubou as bandeiras da esquerda, lembramos Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*: “A despeito de suas frases que supostamente “abalam o mundo”, os ideólogos da escola neo-hegeliana são os maiores conservadores. Os mais jovens dentre eles descobriram a expressão exata para qualificar a sua atividade quando afirmam que lutam unicamente contra “fraseologias”. Esquecem apenas que opõem a estas fraseologias nada mais do que fraseologias e que, ao combaterem as fraseologias deste mundo, não combatem de forma alguma o mundo real existente” (MARX e ENGELS, 1984, p. 26).

(...) A democracia, do mesmo modo que todo valor, é uma construção e, como tal, é sempre instável. Os que aderem a ela devem dotá-la de significado, devem atribuir-lhe *sentido*; isto é, devem *criá-la, inventá-la*, o que implica vontade de fazê-la digna de reconhecimento social (GENTILI, 2000, p. 151).

O desenvolvimento de uma ética que afirma e se fundamenta na igualdade, na democracia, na autonomia e na liberdade é o requisito indispensável para que a cidadania seja algo mais que uma (falsa) promessa, que nada tem a ver com a vida efetiva dos indivíduos. Uma ética pública que ensina aos indivíduos que nada na natureza humana a sustenta por si mesma, sem o árduo trabalho cotidiano, na luta ousada por fazê-la merecedora de vontades autônomas de cidadãos e cidadãs que aspiram construir e ser protagonistas de sua própria história (GENTILI, 2000, p. 152).

(...) a moralidade da cidadania substantiva se constrói mediante processos de reconhecimento, nos quais o indivíduo se forma e se conforma como sujeito autônomo, livre e democrático (GENTILI, 2000, p. 153).

Os debates da II Internacional, as formulações críticas da social-democracia ao socialismo real e a retomada de tais teses no eurocomunismo são o *locus* original do debate acerca da ética no interior do marxismo.

Apesar de reconhecer que “sob a égide do capitalismo, não há futuro para milhões de crianças, jovens, adultos e idosos” Frigotto (1996) insiste na questão de que a transformação passa pela afirmação de valores, reforça a hipótese da transformação do mundo via educação e reitera a ampliação democrática da esfera pública. O mesmo movimento faz também Gentili (2001b) quando argumenta que “toda moral é moral de classe” Parece-nos exemplos de fraseologia que desconsidera o real.

A primeira consequência e desafio centra-se no plano ético-político. Formar hoje, para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar senso-comum a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca, de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia. (...) Sob a égide do capitalismo, não há futuro para milhões de crianças, jovens, adultos e idosos. (...) Não se pode criar uma escola e processos formativos de qualidade e democráticos numa sociedade profundamente excludente, desigual e, portanto, antidemocrática..

No plano ético-político, a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo (FRIGOTTO, 1966, p. 93/94).

(...) Trata-se, para o campo da esquerda que luta pela **superação do capitalismo**, não apenas uma questão de ordem teórica e política, mas **fundamentalmente de uma questão ética**. (FRIGOTTO, 2001a, p. 41, grifos nossos).

A naturalização da moralidade é sempre uma forma de falsificação dos elementos que a constituem na medida em que, como em seguida veremos, aliena as causas sócio-históricas que produzem os fatos morais de suas manifestações concretas (os valores, normas e direitos que cotidianamente afirmamos ou defendemos) (GENTILI, 2001b, p.77).

Do ponto de vista analítico, portanto, não existe **uma** moral ou **a** moral, mas sistemas morais vinculados a um tempo e a um espaço específicos. Também não existe **uma** ética ou **a** ética, mas diferentes interpretações acerca do conteúdo, significado, razão, fundamento ou necessidade das moralidades historicamente construídas. Dito de outro modo: a moralidade e a reflexão filosófica que desta se ocupa implicam sempre em uma (entre várias) alternativas. Se ela é a melhor ou a pior de todas, dependerá do sistema moral e da matriz teórica a partir da qual elas sejam avaliadas. Mas, em todos os casos, elas conterão uma série de implicações e pressupostos valorativos que os sujeitos atuantes estarão afirmando junto com suas ações práticas (GENTILI, 2001b, p.80, grifos do autor).

(...) toda crítica a determinada moral implica sempre a enunciação explícita ou implícita de outros juízos morais (...)(GENTILI, 2001b, p.83).

No chamado austromarxismo, essa foi uma importante questão, que autorizou inclusive uma retomada de Kant, por Adler, indicando uma forte vinculação entre ética e socialismo, que se faria através da utilização dos “instrumentos da crítica kantiana do conhecimento” para a defesa da ciência social marxista dos revisionismos que pretendiam distanciar essa ciência do que chama de “fundação ética do socialismo”.

A defesa de uma escola que contribua para a elaboração de uma outra moral é uma recorrência, particularmente em Gentili. Se identificarmos essa postura como herança da social-democracia, como vimos buscando argumentar, é na produção teórica e a prática política do austromarxismo que verificamos maior proximidade entre nossos educadores e a tradição social-democrata.

Nesse sentido, temos afirmado que a cidadania deve ser pensada como um conjunto de valores e práticas, cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem, mas também que tende a torná-los uma realidade substantiva na vida cotidiana dos indivíduos. **Educar para a prática cidadã** significa, também, contribuir para formar a própria cidadania. Trata-se como vimos, de **um problema ético e político que resume a razão de ser de toda a educação democrática**

(GENTILI, 2000, p. 149, grifos nossos).

(...)Se a cidadania é uma condição central para construção de uma sociedade democrática e justa: em que medida sustentar o caráter histórico e transitório da moralidade democrática que a fundamenta não supõe relativizar seu valor, debilitando assim, as possibilidades de construção de uma sociedade na qual a igualdade seja algo mais que uma promessa? Vamos nos deter brevemente nessas questões, já que **delas depende a possibilidade de pensar o problema da educação cidadã** (GENTILI, 2000, p. 150, grifos nossos).

Retomemos a citação de Mehrav, já presente no capítulo II, dada sua relevância para nossa argumentação:

Estreitamente ligado ao trabalho construtivo dos municípios foi a tentativa – igualmente afortunada – de não atingir apenas os membros do Partido e sua periferia no nível eleitoral e organizativo, mas de consolidar também a adesão deles ao Partido e a seus objetivos através de uma cerrada rede de iniciativas culturais, esportivas, **educacionais e pedagógicas, com a finalidade de ampliar o horizonte dos mesmos, de imuniza-los contra as influências intelectuais da sociedade burguesa e de formar “homens novos”**. Sobre isso, **o austromarxismo formulou a tese de que a educação para o socialismo não podia esperar a tomada do poder, mas que, ao contrário, tal educação devia se tornar uma arma afiada, um elemento integrante e revolucionário da luta de classe política e sindical**. (MEHRAV, 1985, p. 267, grifos nossos)

Esse argumento, de que o socialismo pode ser construído no interior do capitalismo, mais especificamente através da educação, é muito presente na análise que Gentili e Frigotto fazem da educação brasileira, já que cobram do movimento de educadores e particularmente das políticas educacionais as condições de que se possa, no interior da escola, estabelecer práticas democráticas que eduquem as crianças e seu entorno – a comunidade, as famílias – para uma outra lógica social. E, que essa nova educação possa contribuir para a paulatina transformação da sociedade capitalista em socialista. A crença na educação como forma de transformação da lógica social não está sendo construída apenas no interior do discurso educacional, mas também no debate político, como podemos ver na experiência austromarxista.

A eleição da educação como espaço de transformação social, tem no austromarxismo uma justificativa, que vai aparecer posteriormente no discurso educacional, especialmente da Escola Nova de Dewey. Ocorre que, no interior do pensamento político marxista, essa idéia constitui-se em ação política no início do século XX, já que entende-se que a educação teria papel importante na antecipação da transição, ou melhor, na sua construção. Ao lado dessa crença na escola, parece-nos colar-se necessariamente, uma

concepção de Estado “para todos”, já que pela educação dos homens, a unidade do povo, ou a superação da oposição de classe pudesse dar-se pelo entendimento da superioridade dessa forma de organização social. Como se fosse uma questão de lógica, de maturidade cognitiva. Assim como Dewey e sua proposta de reformar o capitalismo para humanizá-lo, trata-se de ensinar uma nova moralidade e então formaríamos – também nos bancos escolares - homens éticos e democráticos e instaurar-se-ia o socialismo como decorrência.

Desta maneira, a **formação da cidadania** supõe a possibilidade de **criar espaços educativos** nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. Sem uma prática efetiva de autonomia por parte do sujeito moral, não há possibilidade alguma de construção de uma moralidade autônoma (GENTILI, 2000, p. 154, grifos nossos).

(...)Mas o problema mais grave, ao menos a partir da perspectiva desse ensaio, é que **nossas escolas não costumam desempenhar um papel relevante na formação dos valores, das normas e dos direitos constitutivos de uma identidade cidadã** que transborde os limites do formalismo jurídico (GENTILI, 2000, p. 155, grifos nossos).

2.6 Escola transformadora

A crença na democracia e na cidadania como valor tem como decorrência a crença na escola como espaço de transformação social – às vezes explícita, às vezes subliminar – de que o acesso a condições materiais se vinculam à escolarização assim como à democracia. Também é argumento recorrente em seus textos a negação de que se entenda a escola como espaço redentor, porém a construção argumentativa não rompe com esta noção. Em Frigotto o modelo de escola é sempre “para todos”, diferente de Gentili que sempre se refere às “maiorias”, porém, a recorrente vinculação entre educação e transformação do homem e do mundo e, educação e dignidade humana está presente em ambos, ela é, para eles “um lócus importante da luta e construção da democracia substantiva” (FRIGOTTO, 1999A, p.136) Esse autor indica, em determinado momento que a questão está para além da escola – citação que se segue – mas é importante assinalar que na sequência da mesma entrevista, se contradiz ao referendar uma fala de Houaiss:

Mas o problema maior talvez esteja fora do sistema escolar. A miséria é tanta que as pesquisas mostram a educação como quinta prioridade dos grupos sociais mais pobres, sendo considerada menos importante que emprego, segurança, transporte e saúde. Ou seja, as pessoas estão tratando tão somente de sobreviver. As crianças que permanecem na escola pública permanecem vivem em famílias sujeitas a um empobrecimento veloz. (...) **Esse problema não é do sistema escolar, mas da sociedade** (FRIGOTTO, 2000a, p. 126).

(...) Antonio Houaiss, que acaba de falecer, disse há pouco tempo num debate: **“Não temos democracia no Brasil porque não temos escola básica de boa qualidade e os meios de comunicação não são democratizados”**(FRIGOTTO, 2000a, p. 127)

A tensão da afirmação que vimos buscando construir deve-se à contundência de Frigotto e Gentili em negar que haja uma crença na escola como espaço transformador, ocorre que a elaboração das análises sobre as políticas educacionais de grande parte da esquerda – aqui expressas pelos dois autores – reafirmam o que negam. Seguem excertos que indicam – como pretendemos explicitar - a crença na escola:

O desafio é mais complexo quando postulamos uma sociedade e processos educativos que tenham como parâmetro não o mercado e o capital, mas o ser humano. Trata-se de reiterar e dar saturação histórica ao ideário de Protágoras que coloca o ser humano como medida de todas as coisas. Neste horizonte, o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. **A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora** e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos (Frigotto, 2003, p. 65, grifos nossos).

A elaboração do PNE da sociedade brasileira tem se realizado, a partir da aprovação da atual LDB em 1996, por meios dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Buscando garantir o espaço público de debates historicamente preenchido pelas Conferências Brasileiras de Educação (CEBs, 1980 a 1991), o ICONED (1996) e os subsequentes, II CONED (Belo Horizonte, 1997), III CONED (Brasília, 2000), IV CONED (São Paulo, 2002), mantém o mesmo tema central, “Educação, Democracia e Qualidade Social”, como um esforço coletivo de **consolidar um Plano Nacional de Educação que “garanta direitos, verbas públicas e vida digna** (FRIGOTTO, 2000 a, p.124, grifos nossos).

O que necessitamos entender é que, sem dúvida, o avanço da ciência e da técnica (forças produtivas) nos coloca a possibilidade efetiva de dilatar a democratização do conhecimento, do lazer, do ócio e do tempo gerido livremente, mas isso depende da capacidade não apenas de controlar o capital, mas de construir uma sociedade que rompa com a lógica destrutiva e excludente do capital. Essa questão é, atualmente, menos econômica e mais ético-política, embora a ideologia neoliberal afirme um senso comum contrário. **Os processos educativos, nesse embate hegemônico e contra-hegemonico, tem um papel**

crucial (FRIGOTTO, 2000b, p.348, grifos nossos).

Isso indica que, apesar da arrogância e autoritarismo das reformas neoliberais no campo educativo, há efetiva luta contra-hegemônica. Trata-se de projetos pedagógicos, não por acaso, que articulam as **concepções e práticas educativas à luta por mudanças profundas no projeto societário em curso e, em alguns casos, vinculam-se à utopia socialista** (FRIGOTTO, 2000b, p.350, grifos nossos).

Ao nomear a barbárie, a escola realiza sua pequena, ainda que fundamental, contribuição política luta contra a exploração, contra as condições históricas que fazem, das nossas, sociedades marcadas pela desigualdade, pela miséria de muitos e pelos privilégios de poucos. Contribui com a luta contra estas condições e promove a criação de outras. Uma possibilidade que permite desencantarmos do desencanto, livrarmos da resignação, recuperarmos ou reconstruirmos nossa confiança na possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de igualdade e justiça. Uma sociedade na qual a proclamação da autonomia individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade na qual a diferença seja um mecanismo de construção de nossa autonomia e nossas liberdades, não a desculpa para aprofundar as desigualdades sociais, econômicas e políticas. **É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão** que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo (GENTILI, 2001c, p. 42/43, grifos nossos).

A travessia do labirinto do capital cobra dos educadores, previamente, a afirmação da utopia da superação do modo de produção capitalista, condição fundamental para instaurar relações humano-sociais efetivamente igualitárias, solidárias e livres. Em termos de projeto societário brasileiro o “futuro por armar”, como indica Genro(1999), **é da perspectiva da democracia e do socialismo**. Uma direção diametralmente oposta das reformas neoliberais em curso no Brasil (FRIGOTTO, 2000b, p.349, grifos nossos).

O debate sobre a escola unitária, pela construção de Frigotto – que a toma de Gramsci – está inicialmente colocado em sua tese de doutorado, publicada em 1984, com o título *A produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 1999b). Tomamos aqui, porém, os excertos sobre a escola unitária, dos artigos analisados, textos em que se dispõe a fazer a crítica às políticas educacionais neoliberais, nosso objeto neste trabalho.

Do ponto de vista epistemológico (...) O conceito de escola unitária nos indica que o esforço é no sentido de identificar os eixos básicos de cada área do conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é , neste sentido, por excelência unitário, isto é, síntese do diverso (FRIGOTTO, 1995, p.177).

Na seqüência ele afirma que no plano prático do processo de construção do conhecimento, esse “deve ter como ponto de partida a realidade dada dos sujeitos sociais

concretos” (FRIGOTTO, 1995, p.178) e ainda a necessidade de superar a unilateralidade da técnica e do teórico, buscando a práxis. “O caráter unitário diz respeito também, à ruptura com toda a espécie de dualismo na organização do sistema educacional.” (FRIGOTTO, 1995, p.181) e ainda:

Tomando-se a formação qualificação (mesmo na ótica restrita da produção material), na perspectiva do desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões como exigências das diferentes necessidades do ser humano, ver-se-á que o espaço mais adequado e prévio para ulterior desenvolvimento é efetivamente **a democratização da escola básica unitária tecnológica e/ou politécnica de primeiro e segundo graus** (FRIGOTTO, 1995, p.181).

A escola pública, unitária, numa perspectiva de formação omnilateral e politécnica levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano é o horizonte adequado, ao nosso ver, do papel da educação, na alternativa democrática ao neoliberalismo (FRIGOTTO, 1998, p.105).

Coerentemente com as reflexões e experiências teórico-políticas de especialistas e trabalhadores da educação em todos os níveis do sistema educacional no país, acumuladas historicamente, cabe a defesa de uma **escola unitária, que supere o dualismo da organização social brasileira**, com conseqüências para a organização do sistema educacional. O que significa a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. Essa perspectiva não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. Isso supõe recuperar, no plano conceitual, o debate da concepção de educação tecnológica ou politécnica, fundamental na orientação da educação básica e, em especial, do ensino médio das escolas técnicas federais e estaduais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Por essa concepção, a educação básica estrutura-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura técnica um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnica instrumental (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 120, grifos nossos).

2.7 Estado do “Bem Comum” e Escola “Para Todos”

Assim como na tradição social-democrata, há uma recorrência desses autores em tratar o Estado na perspectiva liberal, que entende a sua organização e funcionamento como sendo destinada a promover o Bem Comum, e indica uma avaliação de classe ao governos, mas parece tratar o Estado como um instituição para além dos interesses de classe. A luta seria na direção de democratizar este Estado e não constituir um outro, lembrando-nos

Togliatti, quando passa à defesa de reformas que possam incidir na estrutura do capitalismo. Sua argumentação nunca desconsidera o caráter de classe do Estado, mas entende a possibilidade de tomada dessa mesma estrutura estatal e pela construção de uma democracia com “conteúdo diferenciado” e que, considerasse as questões sociais, poderia propor novas políticas de Estado que transformassem as estruturas econômicas da sociedade burguesa.

Essa postura, conforme indicamos no capítulo anterior, retoma o revisionismo e o gradualismo na construção do socialismo, pois defende a contínua ação de massas na direção de mudanças políticas, que só se dariam com a intervenção estatal. Muito próximos a Togliatti, os educadores Frigotto e Gentili, acreditam que pela reforma as classes populares possam modificar o bloco de poder e construir um outro, por meio da democratização da gestão do poder, e muitas vezes referindo-se à superação da corrupção como decorrência dessa democratização. A proximidade de suas análises é mais intensa se focalizarmos a identidade entre democracia e participação, ou seja, na tomada do controle político pelas massas por meio das consultas próprias às práticas democráticas.

A luta imediata da sociedade organizada, dos partidos e dos sindicatos progressistas e dos movimentos sociais é para uma transparência sobre o volume de recursos investido, incluídas todas as fontes em instituições como SENAI, SENAC etc. **Luta que implica a participação do Estado (e um Estado efetivamente democrático) e dos trabalhadores, além dos empresários na gestão dos recursos e na condução política, filosófica e pedagógica da formação profissional.** Em síntese, é tempo de democratizar estas instituições (FRIGOTTO, 1995, p. 189/190).

Direitos não são mercantilizáveis. O desmonte do Estado nestas áreas significa desmonte de direitos. O efeito do abandono do Estado no campo da saúde e educação básica nos oferece um quadro perverso. Trata-se de uma violência, incomensuravelmente maior que os arrastões. Há pois que se **ampliar o papel do Estado** nessas áreas (FRIGOTTO, 1999 a, s. 186, grifos nossos).

Como as classes estariam em disputa por um mesmo corpus institucional dado – isso posto quando não estiverem em “pacto social”, conforme afirma na citação acima (Estado + trabalhadores + empresários) – permitiria a construção do socialismo, a simples democratização dessas instituições estatais, mais especificamente o controle do fundo público.

Este projeto alternativo, para o qual buscamos nos capacitar como educadores, centra-se na idéia de que, em primeiro lugar, vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva. Ou seja, um projeto de uma sociedade centrada na solidariedade e igualdade dos seres humanos. Solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidas no espaço público. **A luta pela ampliação da esfera pública e pelo controle e manejo**

democrático do fundo público, assinalam a direção do socialismo necessário e possível (FRIGOTTO, 1996, p.101, grifos nossos).

Contraditoriamente, localizamos, como exceção, o seguinte argumento, que faz, inclusive, dura crítica à social-democracia:

A efetiva alternativa para a crise do Estado de Bem-Estar e do modelo fordista de acumulação, como nos apontam Hobsbawm e Oliveira, não é a regressão às leis de mercado e **nem a proposta da social-democracia, pois as estratégias políticas que a viabilizaram tinham no fundo público sua razão básica**. A transnacionalização da economia expõe o limite da elasticidade do fundo público e sua crescente incapacidade para atender a reprodução ampliada do capital e da força de trabalho (FRIGOTTO, 1999a, p.81, grifos nossos).

Ocorre que, com também já pontuamos no capítulo anterior, muitos troncos da social-democracia, particularmente o revisionismo e o austromarxismo vão apontar a possibilidade de, ampliando-se a participação democrática da classe trabalhadora no interior do Estado, este tornar-se-ia uma “instância de gestão geral” e progressivamente serviria “predominantemente ao proletariado”. Bauer chega a afirmar que a vontade geral pode efetivamente configurar-se no Estado democrático, ainda no interior do capitalismo.

O tipo de cobrança realizado pelos educadores marxistas às políticas educacionais implementadas pelo governo “neoliberal” de Fernando Henrique Cardoso, parecem carregar exatamente essa concepção de Estado – que vinha sendo construída pelos movimentos sociais dos anos de 1980 e sofrera então um golpe de morte com a eleição daquele presidente. Isso indica que o capitalismo segue seu curso porém se a sociedade organizada conseguir de algum modo eleger um governo comprometido com as causas dos trabalhadores, graças às instâncias democráticas, esse governo poderia ampliar sua ação social e caminhar na construção do socialismo.

Mas aumentar pura e simplesmente o tamanho do Estado na educação e na saúde significa pouco se não se alterarem os processos de gestão do fundo público. Neste particular a idéia central é a que expõe F. de Oliveira e P. Singer, entre outros, de que **o Estado (sociedade política) deve ser permeado pela ação da sociedade civil organizada**. Os processos de gestão necessitam ser democráticos no método, no conteúdo e na forma (FRIGOTTO, 1995, p. 187, grifos nossos).

Deste Estado republicano, deve decorrer uma escola ‘para todos’, como tem sido a base de sua argumentação:

No campo da formação profissional, (...) as **forças preocupadas com a efetiva emancipação humana dos trabalhadores, comprometidas com as mudanças estruturais da sociedade brasileira por entender a natureza e características da produção e das relações sociais e políticas desse final de século**, devem defender como a mais adequada para a qualificação humana, e, em conseqüência, para a formação profissional, a **universalização da escola unitária** que envolve o ensino básico e médio (atual segundo grau) como um direito de toda a criança e de todo o jovem e um dever do Estado.

Esta é uma luta na qual está implicada a própria viabilidade de uma **efetiva democracia**. Uma tarefa política urgente é para que os recursos do fundo público que são desviados, em forma de múltiplos incentivos a empresas lucrativas ou diretamente em forma de concessões e convênios (bancos, emissoras de televisão, etc.) sejam concentrados para o financiamento da escola básica unitária (FRIGOTTO, 1995, p. 189, grifos nossos).

A base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o **direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade**, que garanta a **todos os cidadãos** a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003 b, p. 102/103, grifos nossos).

Dessa concepção de Estado “para todos”, temos a questão – também presente nos debates da social-democracia, sobretudo às vésperas da I Guerra Mundial – acerca do internacionalismo da luta proletária, afinal, a democratização aqui indicada, por tratar o coletivo povo-Nação, desconsidera a identidade de classe e destaca o cidadão ativo, membro dessa Nação, como o sujeito por excelência. Essa perspectiva tanto pode ser identificada com os discursos liberais pelo “Pacto Social” e a colaboração de todos os setores para o desenvolvimento nacional, quanto com o debate revisionista de que, como sucessor do liberalismo, o socialismo poderia contar com a adesão e colaboração de setores burgueses.

Quanto mais as forças progressistas comprometidas com a democratização da sociedade vislumbram a possibilidade de **assumir a direção do Estado** brasileiro, tanto mais urgente se coloca a tarefa de adquirir e exercitar a competência (política e técnica) de transcender a pedagogia da resistência e passar a **alternativas demarcadas pela transparência, e, portanto, pelo efetivo exercício da democracia**. Nesta perspectiva, nem a história acabou e, menos ainda a luta para a **construção da utopia socialista**. Trata-se de uma condição necessária para que a cidadania concretamente possa desenvolver-se e

constituir-se para a grande maioria da população brasileira (FRIGOTTO, 1995, p.192, grifos nossos).

Nessa defesa da esfera pública tratada como positividade, identificamos uma universalidade humana, próxima ao discurso do país “para todos” e da “escola para todos”, trata-se de “disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas” (FRIGOTTO, 1995, p. 139).

A oposição de classes fica secundarizada nessa universalização do homem: “Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar, de um lado, as necessidades de reprodução do capital e, de outro, as múltiplas necessidades humanas.” (FRIGOTTO, 1995, p.139). Assim colocado, e na forma como encaminha sua análise, a oposição entre acumulação e necessidades humanas, além de fazer essas necessidades humanas parecerem homogêneas, não explicita o quanto parte desses homens realizam suas necessidades nesse mesmo movimento da reprodução do capital.

Nessa perspectiva de ‘para todos’ Gentili explica o que seria a igualdade na pedagogia da esperança:

A igualdade que a pedagogia da esperança pretende construir não pode ser uma igualdade meramente formal ou que se reconheça, apenas, nos princípios jurídicos que a estabelecem (“somos todos iguais perante a lei”, “todos tem direito à educação”). Sem desconsiderar a importância que, numa sociedade democrática, possui a igualdade formal, a pedagogia da esperança pretende ir além, construindo **valores, sentidos e direitos** onde a igualdade se estruture como prática efetiva (GENTILI, 2003, p. 260, grifos nossos).

E como o Estado pode ser ‘para todos’ ele precisa definir políticas eficientes, que, independentes de revolução deste Estado produziram o fim da miséria de setores da sociedade, trazendo o socialismo: “A consolidação de uma sociedade democrática depende não apenas da existência de programas para “atender” aos pobres, mas de políticas orientadas a acabar com os processos que criam, multiplicam e produzem socialmente a pobreza.” (GENTILI, 2001 c, p.40). No mesmo movimento contrapõe solidariedade ao assistencialismo:

A solidariedade é, na pedagogia da esperança, sinônimo de compromisso social e de luta pela transformação radical das práticas que historicamente condenam à miséria e à exclusão milhares de seres humanos. A solidariedade não rima com o assistencialismo focalizado de programas que deshierarquizam, degradam e pulverizam a dignidade dos que sofrem as consequências de um

regime baseado na exploração e na miséria (GENTILI, 2003, p.266, grifos nossos).

2.8 Nostalgia do Estado de Bem Estar Social

A coletânea de excertos que se segue, pretende argumentar que existe, na produção analisada uma nostalgia com relação à social democracia ou Estado de Bem Estar Social. Apesar de nunca termos efetivamente esta formulação do capitalismo no Brasil – nem qualquer outro país periférico - a promessa de pleno emprego, consumo de massa, acesso a direitos básicos para amplos setores da sociedade, no Brasil, nos anos 80, a possibilidade democrática de organização popular tinha esse modelo de capitalismo como seu horizonte imediato. A reorganização do capitalismo que os autores chamam de neoliberalismo acaba sendo apresentado com um excesso de ineditismo. A contraposição entre um capitalismo que não vive mais a polarização com o socialismo real, que se organiza na lógica de uma nova organização produtiva, prima pelas privatizações e suspensão das políticas sociais, entre outros aspectos, torna-se caos, barbárie e, na forma como o discurso se constrói, salva, recorrentemente a experiência do capitalismo anterior – de Bem Estar Social – como sendo a referência por excelência de dignidade de vida. Há, parece-nos, uma defesa desse capitalismo e a democracia que lhe é decorrente, assim como o universo de direitos sociais que possibilita. O projeto socialista fica substancialmente comprometido se colocamos a crítica nesse patamar. A desconsideração sistemática de que as condições alcançadas pelos trabalhadores nos países centrais promove contrariamente a extrema expropriação do então chamado terceiro mundo, amplia minha indicação dessa nostalgia.

Reitera-se, a identificação desses autores com a tradição do pensamento social-democrata e suas experiências políticas, inclusive quando constituíram governos, colaboraram com governos ou quando constituíram maioria em parlamentos europeus e impuseram essa formulação de governo a que chamamos Estado de Bem Estar Social.

Para entender a gravidade da crise do capitalismo, e a saída violenta e perversa mediante a globalização excludente sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal, precisamos compreender que o que estamos presenciando é um retrocesso em relação às saídas que o capitalismo encontrou para a crise de 1929. O que está em crise hoje é justamente a forma de regulação social que a literatura denomina, embora nem sempre em sentido equivalente, Estado de Bem-Estar, Estado Previdenciário ou regulação social fordista, caracteriza-se pela emergência de uma intensa e progressiva intervenção planejada da economia para evitar a fúria da desordem produzida pelo mercado. O Estado passou a ter controle de áreas estratégicas – petróleo, energia, minérios, telecomunicações – tornando-se ele próprio, um produtor e a implementar uma

serie de impostos progressivos para poder estimular determinados setores com subsídios, garantir as condições gerais de funcionamento da produção capitalista e , também, dar respostas à crescente organização da classe trabalhadora que reivindicava direitos sociais num contexto de ampliação do bloco socialista.

É dentro desse quadro que, após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo, na sua forma mais avançada, produziu o Estado de Bem-Estar Social incorporando, como indica Hobsbawm, algumas teses do socialismo. A classe trabalhadora consegue, para além dos direitos políticos, os direitos sociais fundamentais mantidos pelo fundo público. Um dos aspectos centrais das políticas desse modelo de Estado, que serve, ao mesmo tempo, como base das condições gerais da produção capitalista e como reivindicação dos trabalhadores, é a reprodução da força de trabalho na esfera pública. Produz-se desprivatização ou desmercantilização da reprodução da força de trabalho. Educação, saúde, condições de moradia, lazer, transporte e, mais tarde, seguro-desemprego, saem da esfera do mercado e são decididos, predominantemente, na esfera pública. A classe trabalhadora também, mediante sua organização, consegue ganhos crescentes de produtividade e de um padrão de vida digno (FRIGOTTO, 1996, p. 81/82).

(...) A sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais “cidadanizados” que outros. O que, definitivamente, nega o sentido mesmo que a cidadania deveria possuir em uma sociedade democrática (GENTILI, 1998, p. 234).

2.9 Crise Final do Capitalismo e Ineditismo do Neoliberalismo

Na ortodoxia da social-democracia, a análise de Kautsky sobre o capitalismo orientava sua produção teórica, como a prática política que, como dirigente, orientava o Partido-Social Democrata Alemão. Uma questão bastante levantada por seus críticos diz respeito à inevitabilidade do fim do capitalismo, como algo necessário, dado. Essa postura teórica autorizou inclusive a crítica de que aquele autor tenha realizado um positivização do marxismo, pois, desconsiderando a história como espaço de ação social, engessava-o numa inexorabilidade que fazia da análise marxiana, muito mais uma previsão sobre o futuro do que uma proposição programática decorrente de uma concepção analítica sobre o capitalismo. Essa tomada do fim do capitalismo como inexorável, se agravou, na análise kaustkyana pela iminência com que ele a entendia. Durante sua vida, ele procede uma revisão dessa iminência, sobretudo por ver-se obrigado a considerar os novos elementos do que chamava ultraimperialismo, especialmente quando das derrotas da classe trabalhadora às vésperas da II Guerra Mundial. Porém, grande parte da sua produção, indica que o capitalismo encontrava-se em fase terminal, e a organização dos trabalhadores e suas vitórias políticas indicavam a sequente tomada do Estado pela classe trabalhadora. Essa posição teórica teve, conforme já apontamos no capítulo anterior, uma força propagandística intensa, e nos anos iniciais do

século XX agregou um volume de trabalhadores ao SPD que o fez o maior partido socialista da história daquele país.

Na produção de Frigotto e Gentili sobre as políticas educacionais dos anos de 1990, identificamos também essa concepção de que o capitalismo vive uma crise terminal, ou que os limites civilizatórios do capitalismo foram alcançados, o que nos colocaria já na construção da barbárie, caso não possamos constituir o socialismo. Há, por um lado a iminência dessa crise, que para os autores está dada, e por outro, uma leitura sobre o neoliberalismo – essa formulação final, última do capitalismo – como inaugurador de características de exclusão e expropriação humanas. Defendem, conforme procuraremos demonstrar, que determinadas formas de exclusão são absolutamente novas e inaugurais, são tratadas como novidades que têm impedido uma reação mais organizada dos trabalhadores e dos movimentos sociais, dada sua originalidade.

Evidentemente o movimento do capitalismo cria constantemente novas formas de exclusão, porém, parecem ser sempre expressões novas da mesma lógica, que, tomadas em sua radicalidade, não nos autorizaria a entender como conteúdo novo, mas apenas como novas formas da exclusão social.

Conforme vimos procedendo, destacamos uma afirmação contrária a essa nossa tese, que também está presente em Gentili, onde a exclusão da cidadania que parece exclusividade do neoliberalismo é contradita. Apesar dessa afirmação, o conjunto dos textos analisados não a referenda.

(...) não é que o pós-fordismo origine um processo inédito e desconhecido nas sociedades capitalistas. Pelo contrário, nele potencializa-se o caráter estruturalmente dualizado que caracteriza historicamente esse tipo de sociedades. E o faz com uma peculiaridade nada desprezível em matéria cultural: a transparência (GENTILI, 1998, p.233).

Também temos uma crítica ao Estado de Bem Estar em Frigotto, que não expressa o tom do conjunto da produção analisada, afinal, essa idéia de desenvolvimento progressivo não se descola de suas análises sobre a democratização da escola e do manejo do fundo público como construção do socialismo.

O modo de regulação fordista, que transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural, centra-se nas idéias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Essas idéias firmam-se no pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e na idéia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. A crise dos anos 90 parece evidenciar, sobretudo, a precariedade desse pressuposto. Ao

contrário da idéia de generalização da industrialização e do consumo de massa elevado, como mostram vários estudos, apenas uns 20 países no mundo tiveram um amplo desenvolvimento, especialmente após a Segunda Guerra Mundial e, dentre estes, sete (G7) apenas têm se destacado – composto pelos Estados Unidos, Alemanha, Japão, França, Canadá, Inglaterra e Itália (FRIGOTTO, 1999a, p.37).

A análise hegemônica reforça a idéia do caráter inaugural do neoliberalismo:

Por outro lado, é importante destacar que quando **os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho**, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esse emprego e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de *empregabilidade* (GENTILI, 1996, p.25).

Insistimos em ressaltar que nos parece ter sido sempre esta a característica da escola – estar a reboque do mundo produtivo, afinal ela é determinada por ele. A escola burguesa nasce para formar para o trabalho, ocorre que quanto esta estava restrita ao acesso da burguesia ela pôde ser espaço de transmissão dos saberes sistematizados pela humanidade, porém, desde que os trabalhadores acorreram a ela, sua função foi sempre formar o trabalhador – se não adequado ao mundo produtivo na perspectiva da adequação ao padrão de desenvolvimento das forças produtivas, ao menos para sua ideologização na meritocracia, disciplinarização entre outros aspectos de produção da dominação. Que, no espaço de contradição, o trabalhador também se fortaleça enquanto classe, na escola, não elimina sua função de Estado.

A resposta neoliberal é simplista e enganadora: promete mais mercado quando, na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. **É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam.** O neoliberalismo nada nos diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as (GENTILI, 1996, p. 41, grifos nossos).

Apesar de o movimento histórico do desenvolvimento das forças produtivas estar muito presente naqueles textos, há um espanto quanto à contradição fundante do capitalismo desde o tear mecânico, qual seja, a possibilidade potencial de liberação do homem do trabalho alienante. Mesmo que novas tecnologias surjam, ainda assim, acentua-se a expropriação, o que já víamos no texto de Engels (1981) *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, que nos parece assustadoramente atual, assim como a afirmação sobre o neoliberalismo “ (...) detém a virtualidade de efetiva melhoria da qualidade de vida para todos

os seres humanos” (FRIGOTTO, 1995, p.174) parece-nos adequada a qualquer momento da revolução industrial, enquanto virtualidade.

Uma contradição profunda salta aos olhos. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência, ampliando assim o tempo livre, isto é, o tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, **chegamos ao fim desse século com dois terços da humanidade excluídos e sem atender sequer as mínimas necessidades biológicas, construindo um tempo aprisionado e de sofrimento do desemprego, subemprego?** (FRIGOTTO, 1996, p. 76, grifos nossos).

É evidente que as possibilidades de intervenção sobre a natureza nunca deixaram de se ampliar no capitalismo, e que, temos hoje muitos mais recursos tecnológicos para garantir produção de alimentos e remédios e vestimenta, enfim, para garantir condições dignas de vida para todo o planeta – do que já tivemos em outros momentos de tão grande desenvolvimento técnico como o de hoje. Porém, queremos argumentar que, para não rompermos com a historicidade, toda nova descoberta científica – em tese – é ganho humano em si, mas, num modo de produção em que tudo se torna mercadoria – o acesso e a disponibilidade a tais bens, torna-se um privilégio de classe. Nesse sentido, acentuamos um excesso de novidade presente nos textos de Frigotto e Gentili com referências ao neoliberalismo, como se houvésemos chegado a um impasse, e a questão entre socialismo e barbárie estivesse posta em seu limite. Guardadas as proporções, essa análise de que o capitalismo expropria e se alimenta de vidas humanas, que o custo da acumulação é a exclusão, que à medida que se produz a libertação do trabalho por meio das forças produtivas, se aprisiona mais homens no desemprego estrutural e todas as constatações pertinentes sobre nosso tempo não parecem ser uma exclusividade de nosso tempo. As especificidades merecem e devem ser analisadas sempre, para que entendendo o real como ele é, possamos interferir de forma mais eficiente na direção de construir o mundo que queremos. Não se trata de que tudo já esteja explicado e por isso toda discussão acerca da contemporaneidade é desnecessária, trata-se de avançarmos para além do que já temos. A herança do pensamento marxista já indica, pela teoria do capital, que devemos reconstruir as categorias a todo momento, mas parece que – na produção da crítica às políticas educacionais, voltamos sempre à descoberta da roda, o que nos impossibilita ir além.

Duas questões chamam nossa atenção nesse aspecto e apresentamos os fragmentos que podem indicar o que questionamos na produção de Frigotto e Gentili, e se

referem à idéia de crise terminal do capitalismo e da exposição de elementos que expressariam nosso descompasso em relação à tecnologia – sobretudo no campo do trabalho.

Com relação à crise, sabemos que ela é parte do capitalismo e que longe de significar seu fim, ela vem provocando rearticulações que fortalecem e perenizam o próprio capitalismo. Daí que a evidência de que este seja o momento terminal desse processo, deve ter sido a sensação dos homens em muitos outros momentos da história, os anos de 1940 são um bom exemplo disso – tínhamos à nossa frente a barbárie. A recomposição do modo de produção capitalista, porém, não nos dá elementos suficientes de que estejamos no limite. Há, sem dúvida o esgarçamento das condições naturais do planeta, há um dispêndio de vida humana em guerras e epidemias, há a queda tendencial da taxa de lucro, daí à crise terminal, não parece dispormos de elementos suficientes. Decorrem dessa postura, análises equivocadas de curto prazo, como ensinarmos hoje os homens a serem éticos e solidários, como ensinarmos a viver em democracia e construir uma sociedade socialista. Essa simplicidade é prenhe de ideologia liberal-burguesa e interessa portanto, à conservação. E, no mais, contrapor ao deserto neoliberal as promessas da social-democracia é não considerar a divisão internacional do trabalho que a possibilitou e, em nada, foi superada pela globalização. Em alguns momentos poderíamos entender que essa também é uma questão inaugural no neoliberalismo:

Isso corrobora as análises de Neves(2002) sobre a reprodução do trabalho simples e adaptação ao complexo na divisão internacional do trabalho, e as análises de Giovani Arrighi (1998) que **mostram que países semiperiféricos como o Brasil, desenvolvem as atividades neuromusculares, ao passo que os países do capitalismo orgânico central desenvolvem as atividades cerebrais** (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 109, grifos nossos).

(...) as análises de Marx e Engels sobre a **natureza violenta e excludente do capital não tiveram evidências tão candentes como no final do séc. XX** e o que sobressai é um domínio quase absoluto do pensamento e teorias conservadoras que tentam nos convencer que o capitalismo é eterno (FRIGOTTO, 2001a , p.27, grifos nossos).

Nos termos que nos colocam Marx e Engels (1982) no Manifesto Comunista, a sociabilidade do capital revoluciona constantemente os meios de produção, as relações de produção e as relações sociais de tal sorte que “tudo o que é sólido se evapora no ar”. O capital enquanto uma relação social historicamente produzida, não é eterno como seus apóstolos e apologetas tentam fazer crer. Neste processo de mutação permanente, velho e novo se misturam. As categorias analíticas necessitam ser, por isso, reconstruídas. No presente, como nos lembra Oliveira (1987), o problema maior no campo da dialética materialista não é a “vulgata, mas de não alcançar-se a saturação histórica do concreto, isto é não saber apanhar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto”

(p.9). Esta dificuldade de saturação histórica das categorias não é apenas e sobretudo metodológica ou epistemológica, mas da **própria porosidade da realidade em mudança** (FRIGOTTO, 2001a , p.31, grifos nossos).

A colocação de Frigotto parece estar coerente com o método materialista histórico dialético, afinal conceitos puros de historicidade criam categorias e pesquisar, buscar entender o real é construir categorias. Porém, os conceitos, enquanto abstrações máximas estão colados ao método e romper com eles, ou relativizá-los implica o abandono dessa concepção de entendimento do real. Evidentemente, à medida que os conceitos não são capazes de explicar o real devem ser revistos, mas não parece ser o que ocorre com a teoria sobre o capitalismo – que ao contrário de envelhecer, tem mostrado todo seu vigor analítico em nossos tempos. A análise de Marx sobre o capitalismo não esgotou suas possibilidades de explicar o real, com o que Frigotto concorda e recorrentemente afirma em seus textos, mas a dimensão de dificuldades de apropriação desse método é muito ampliada por aquele autor, indicando que é tudo muito novo e que teremos que fazer um esforço imenso para recorrer a tais conceitos. Considerar as novas formas de organização do capitalismo não relativiza em nada o fato de ainda ser o velho capitalismo. E como diz Frigotto, a ferramenta mais radical para seu entendimento ainda é o marxismo.

A idéia de que estamos em processo de transição – ou que a crise terminal do capitalismo indique um processo de transformações, ou mesmo a idéia de que nunca foi tão perverso, é um complicador da análise elaborada por Frigotto. Por exemplo, a questão da porosidade da realidade tem a ver com a impossibilidade de apreensão do todo, o que parece uma concessão ao pensamento pós-moderno insistentemente atacado por esse autor. Sendo mais rigorosa na crítica, o argumento de que o pós-modernismo decorre de uma mudança da materialidade da acumulação, parece-nos uma nova forma de fraseologia, já que não há nada de muito novo, não há rupturas. Há esgarçamento, há aprofundamento, há intensificação, isso sim, mas não ruptura como parecem indicar. Como observamos ao ler relatos sobre a configuração de um novo ser social quando da instauração do capitalismo e a mudança de relações sociais em todos os níveis, mudanças na lógica, na cultura, na forma de entender e lidar com o mundo. Não vivemos isso nessa amplitude – ou estaríamos em transição para outro modo de produção, o que não parece que esteja ocorrendo. As mudanças – em maior ou menor grau – da mesma velha ordem capitalista – poderiam ser entendidas como dimensões do mesmo, e é a completa ausência desse mesmo que chama nossa atenção ao discurso de Oliveira, Jameson e Anderson trazidos por Frigotto.

Que desdobramentos podem ser esperados deste conjunto de contradições e da particularidade de uma **crise estrutural do capital mundializado**? Aceitando-se a tese de Mézáros de que essa crise e contradições evidenciam o **esgotamento da capacidade civilizatória do capital**, permanecendo agora apenas sua força destrutiva, a conclusão racional e ético-política é a de que **tal sistema já não se justifica** e a sua superação por uma nova ordem de relações sociais socialistas se impõem historicamente como necessária (FRIGOTTO, 2001a, p.38, grifos nossos).

Destacamos três dimensões articuladas da crise do “sistema capital”: **esgotamento de sua capacidade civilizatória; capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas**; e a hipertrofia do capital financeiro especulativo que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada (FRIGOTTO, 2001a, p.34, grifos nossos).

Nas páginas seguintes a essa citação, o autor nos traz dados sobre as dimensões da exclusão como argumento da crise e do esgotamento da capacidade civilizatória do capital. Mais que terminalidade, esses dados poderiam indicar – em outra perspectiva a vitória mesma do capitalismo, que, contraditoriamente é também a construção de seus limites, sobretudo no que se refere aos limites postos pelo mundo natural – mas o que temos feito senão superar esses limites a partir da produção de saberes e de tecnologias? A realidade dramática de exclusão e miséria mundial é a expressão da dimensão da acumulação – afinal, poderíamos usar os mesmos números para argumentar a capacidade extraordinária do capitalismo em encontrar saídas para a acumulação, que segue ampliada.

Não se trata de diminuir o peso do custo humano, mas a indignação que nos causa não pode ser diferente daquela produzida pelos relatos da industrialização, ou da colonização da América do Sul, ou da disputa pelos recursos petrolíferos no Oriente Médio. Estar indignado numa perspectiva teórica deve nos mover para – dotados de elementos do real – buscar alternativas, mas a indignação como estupefação tem levado os críticos da educação a um discurso relativista, como quando se referem às pesquisas genéticas: “Algo ameaçador, como nos lembrou há anos Norberto Bobbio, se não estiver sob o controle de uma esfera e ética públicas” (FRIGOTTO, 2001a, p.34). Temos perguntado no percurso desse trabalho – o que é público na sociedade de classes capitalista? Interessante recuperar o que este autor diz sobre uma determinada esquerda marxista (Kurz e o grupo Krisis): “(...) enveredam para um comunitarismo de cunho religioso, ainda que no plano manifesto seja laico.” (FRIGOTTO, 2001a, p.33).

Como exemplo dessa estupefação com os novos tempos neoliberais e a dificuldade em lidar com conceitos e categorias desatualizadas, recuperemos em Frigotto

(2001a), a questão do dinheiro virtual. Francisco de Oliveira que cita, apesar de considerar “literatura ousada” (p.37), Laymert Garcia dos Santos a “passagem de uma sociedade jurídico-política em direção à sociedade molecular digital” A argumentação de Oliveira considera os processos invisíveis, o tempo real-digital, a impossibilidade do dinheiro em fixar-se em unidades físicas e viajar em moléculas, o intangível, a ordem-desordem molecular digital ...

Na perspectiva de diminuir o êxtase com o novo e perguntar se realmente trata-se de um novo em essência, ou se é outra forma do velho, queremos pontuar que, no limite, a virtualidade do dinheiro só é possível porque muda a representatividade desse equivalente universal. Isso não tem a dimensão – cultural e social da ruptura lógica de quando o dinheiro/moeda surge. A substituição do escambo pela moeda, foi sim ruptura, a representatividade da moeda, da unidade física cunhada em metal, para o bilhete ao portador (cheque) e deste para o cartão de crédito, é menos ruptura e mais movimento da mesma lógica. Afinal, a representatividade do valor no dinheiro sempre foi pura idéia: “O preço ou a forma monetária das mercadorias, como sua forma valor em geral é distinta de sua forma corpórea, real e tangível, uma forma somente ideal ou imaginária (...) Em sua função de medida de valor, o dinheiro serve, portanto, como dinheiro apenas imaginário ou ideal.” (MARX, 1988, p.87)

Assim, parece-nos exagerada a discussão sobre a necessidade de superação de conceitos, que parece estar levando a tomada de categorias por conceitos e o que é secundário, por fundamental. Dar historicidade ao conceito, implica preservá-lo enquanto conceito e adequá-lo ao contexto histórico que se quer explicar.

Redimensionar o que é ruptura e o que é outra forma do mesmo, e, portanto, continuidade, faz diferença substancial para a determinação da prática política dos educadores. A questão se o capitalismo possui ainda potencial civilizador, desconsidera que a sua “civilização” sempre custou expropriação. O próprio termo civilização, já bastante debatido, não parece merecer uma leitura na positividade, a não ser como ideologia. O que é civilizador ou destruidor, o que é ordem ou desordem, não pode se descolar do interesse de classe. A crise que vivemos não é ruptura, é continuidade, o desenvolvimento das forças produtivas é, ao mesmo tempo, ganho e escravidão, e tudo parece estar no mesmo movimento dialético e, porque histórico, de aguçamento. Nesta perspectiva não temos derrota à vista, mas a vitória absoluta do projeto capitalista no planeta, diferente dos autores estudados:

Na base destas transformações se configuram a **especificidade** assumida pelo processo de mundialização do capital associado às práticas neoliberais. (...) Uma combinação explosiva que coloca em evidência a limitada capacidade civilizatória do capitalismo, o qual se torna cada vez mais violento, excludente e destrutivo (GENTILI e FRIGOTTO, 2002b, p. 10, grifos nossos).

Neste contexto, os sinais visíveis das transformações desta nova (des)ordem mundial, vários deles mencionados nesse breve ensaio, como adverte Oliveira, assumem um caráter anti-revolucionário, determinista e uma marca unilateral de destruição de direitos. “Sabe-se o que ela destrói, mas ainda não se sabe, propriamente, o que ela coloca no lugar.” O que buscamos resgatar das análises críticas da anatomia do capital mundializado sinaliza que **o capital já não tem o que colocar em seu lugar senão mais barbárie e aniquilamento das bases sociais e materiais da vida humana** (FRIGOTTO, 2001a, p. 39, grifos nossos).

A tarefa teórica de revelar que **o capital é hoje uma relação social que esgotou sua fraca dimensão civilizatória e se reduz à barbárie – força bruta, impiedosa, fria e destrutiva de direitos e mutiladora de vidas humanas sob as mais diferentes formas** – assume mais do que nunca um sentido ético-político. Ao mesmo tempo que esta tarefa nos ajudará a não alimentar a ideologia de que o capitalismo é eterno e qualificar a luta na construção de um novo projeto societário, efetivamente socialista (FRIGOTTO, 2001a, p. 45, grifos nossos).

Sobre esta questão da novidade do neoliberalismo e a esquerda radical, também faz a crítica na direção que apontamos, Gentili (2001a):

(...) esta esquerda costuma considerar inútil qualquer esforço por entender as novas condições de produção e reprodução dos discursos e das propostas que formulam os setores dominantes. Se a história se repete, não vale a pena nos determos demais em caracterizar o novo simplesmente porque, no fundo, tudo é igual... *si cambia il maestro dicapella / ma la música è sempre quella.*

(...) reconhecer essa dinâmica onde se combinam a mudança e a permanência é fundamental para uma compreensão teoricamente rigorosa das lógicas de dominação existente no capitalismo contemporâneo e para a construção de uma prática política radicalmente democrática orientada para a superação da sociedade de classes.

(...) Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas. Neste sentido, qualquer formato de dominação define-se pela reprodução dos elementos, fatores e tendências já existentes em formatos anteriores, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições. O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza esse “novo” formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras, a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação (p. 102).

Mas, ainda assim, adiante, no mesmo artigo, apresenta o velho como novo:

O problema, na perspectiva dos *technopols* neoliberais, é “crescer”. **Se tal crescimento gera ou não empregos, garante ou não uma distribuição mais equitativa da renda, democratiza o acesso á riqueza e ao poder ou se, ao contrário, contribui para consolidar os privilégios históricos das minorias, é uma questão que os indivíduos devem resolver na luta competitiva que se trava cotidianamente no mercado** (GENTILI, 2001a, p. 110, grifos nossos).

Aqui temos, novamente a idéia de que pudéssemos cobrar do capitalismo, em qualquer sua formulação, distribuição de condições de vida, ou supressão de privilégios, por outro lado. Na critica de Gentili, a seguir, localizamos ainda a argumentação de que a esquerda que desmontou a Teoria do Capital Humano, recorrentemente aponta a vinculação entre escola e desenvolvimento. De alguma forma, esse movimento também é realizado em suas análises:

(...) Os críticos da teoria, marxistas e não-marxistas, estavam certos. Todavia, o desmoronamento das condições que, desde a segunda metade da década de 1950, tinham consolidado as argumentações tecnocráticas e desenvolvimentistas do Capital Humano, conduziram paradoxalmente a uma radicalização das premissas individualistas e meritocráticas que sustentavam a teoria e, também, é claro, conduziram a uma perda definitiva do seu substrato liberal-democrático (GENTILI, 2002, p. 48).

E na seqüência, o autor segue demonstrando como não existe a vinculação entre desenvolvimento e educação e lança mão de vários exemplos para mostrar como um determinado modelo de desenvolvimento econômico pode conviver sem problemas com a ausência de escolas, mas entende que a esquerda não admite isso: “Para não ferir suscetibilidades, podemos dizer que, no Brasil, vivemos um particular “modelo de desenvolvimento” que contraria a simplória afirmação de que a educação é a chave do cofre da felicidade.” (GENTILI, 2002, p. 57)

Mesmo sabendo da desvinculação entre escola e desenvolvimento, nossos autores parecem contribuir para aquilo que criticam – o mito da redenção pela escola – ou a idéia de escola integradora.

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos internacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e dos recursos econômicos que eles tem para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania (GENTILI, 2002, p. 59).

Gentili (1999), no artigo *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*, defende a idéia de que a escola que foi integradora porque formava

para o emprego vai ser, agora, desintegradora já que vai formar para o desemprego – que é enunciado pelo discurso neoliberal como empregabilidade. Entendemos que os tempos de promessa do pleno emprego – que afinal, nunca o vivemos aqui no Brasil – já não vigoram e o senso comum absorveu a limitação da oferta de postos de trabalho pela experiência cotidiana. Mesmo assim, empregabilidade não é desemprego em si, continua sendo promessa - é emprego num mundo com menos oferta, por isso é preciso – em tese - de mais formação escolar, que permita disputar os poucos postos. Assim, educa-se sempre – as classes trabalhadoras – para a concorrência. Tanto é que, por esse argumento, Frigotto e Gentili indicam o retorno da Teoria do Capital Humano. O argumento deste artigo estaria desmontado, já que a escola não forma, nunca, para o desemprego - nem no discurso nem na prática – se temos política de pleno emprego ou política de empregabilidade, isso pode mudar os conteúdos da escola – por exemplo a pedagogia das competências e habilidades – mas não o seu objetivo enquanto política pública, qual seja, capacitar as pessoas a terem a potencialidade do emprego. Na citação abaixo, Gentili mostra a absoluta adequação da escola em fornecer o que o mercado solicita na sempre e mesma lógica da meritocracia, esse foi sempre o discurso da escola desde o capitalismo industrial. No plano real, porém, a escola vai sempre estar em defasagem com relação ao mundo produtivo por sua lógica de mediação e não de determinação. O que também nos ajuda a entender o debate que já ganha décadas sobre o “atraso” dos conteúdos escolares frente ao mundo produtivo.

Quando e onde houve pleno emprego (em alguns dos países centrais) também a escola e a escolarização não garantiam nada – permitiam apenas competir – muda a oferta e o caráter da produção, mas a escola não muda em nada sua função social. Ela muda sua organização e relações de ensino aprendizagem para conservar, para se adequar e continua sendo integradora. Gentili afirma o inverso disso:

Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que seus clientes alunos disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe (GENTILI, 1999, p.90).

Essa escola que para Gentili não é a mesma escola, mas outra, oposta à do Estado de Bem Estar, é um argumento que se vincula a esse ineditismo do chamado neoliberalismo presente em todos os escritos estudados. A análise da ‘Era FHC’ por Frigotto e Ciavatta (2003) evidenciam também esse ineditismo e mantém a insistência na democratização da escola, para além da lógica do capital.

E quais as demandas e que grupos foram beneficiados no campo educativo? Sem dúvida aqueles grupos que estão articulados historicamente com o metabolismo do capital dos centros hegemônicos neste novo contexto de sua mundialização. É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil da educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 107)).

Temos em Marx, no capítulo 1 de *O Capital* a meticulosa construção do conceito de mercadoria como expressão das relações de produção capitalistas, a análise marxista da escola não deveria abdicar de considerar o mundo real ou surpreender-se com o caráter de mercadoria que envolve tudo que nos cerca. Não se trata de constatar, mas qualquer análise que pretenda superar esse estado de coisas deveria partir de tais construções analíticas e não chegar a elas como tem feito grande parte da crítica aqui apontada.

3. Filiação ao Marxismo

Como último aspecto a demonstrar, pelos excertos dos autores selecionados, é a legitimidade de cobrar-lhes uma análise marxista, já que assim se apresentam e repetidas vezes discutem aspectos especificamente metodológicos do referencial teórico que abraçam. Essa questão, evidentemente, está posta durante toda a argumentação desse trabalho, porém, parece-nos merecer ainda ser exemplificada, pelas palavras dos autores.

Gaudêncio Frigotto é autor reconhecidamente marxista e sistematicamente apresenta suas ferramentas teóricas ao iniciar as análises que se dispõe a fazer. Um texto importante na direção de orientar a produção do conhecimento na área de educação é *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional* (Frigotto, 2000 c), onde explicita aspectos de método materialista histórico dialético e argumenta sobre as possibilidades de aprofundamento de análise sobre o real que tal concepção de mundo possibilita. Em Escola S.A. também afirma:

o referencial ontológico, teórico e epistemológico, que compreende de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento a partir da historicização dos fenômenos, portanto, através de um método histórico-dialético, inscreve-se na herança marxista (FRIGOTTO, 1996, p. 98).

A coletânea “*Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*”

organizado por Frigotto (1999a) é uma reunião de textos que subsidiaram os debates do GT Trabalho - Educação da ANPED do ano de 1987. O texto de Frigotto, conforme a apresentação do volume, pretende ser “um balanço crítico do campo teórico da área” (FRIGOTTO, 1999A, p.16). Temos ali a apresentação do materialismo histórico como referência teórico-metodológica para o entendimento sobre a realidade. Esse texto tem a importante função – nesse nosso trabalho – de justapor a proposição teórica do autor às leituras que realiza sobre a escola dos anos 90 e mais as indicações que faz à escola e aos agentes sociais que estão envolvidos com a educação, como forma de superar o *status quo*. Naquele artigo o autor busca caracterizar o que chama de crise do capitalismo e as mazelas sociais decorrentes das mudanças advindas do mundo do trabalho e as novas forças produtivas. Vincula a essas transformações novas formatações políticas, sociais e culturais, apresenta o neoliberalismo, a globalização e o pensamento pós-moderno. Na construção do texto, trabalha sistematicamente com o conceito de classe, ideologia, determinações advindas do âmbito produtivo. É um texto em que a discussão acerca da escola está secundarizado – o que deixa a cargo dos outros textos da coletânea, conforme exposto na apresentação. Diferente do que encontramos com recorrência em sua produção, este texto parece não carregar as formulações de Estado como “Bem comum” e “projeto social para todos”, nem se refere à democracia, questões que temos perseguido em sua produção. A dissonância desse texto, com relação a outros aqui analisados, mais que questionar, nos autoriza a cobrança que vimos construindo sobre sua produção. Os escritos de Frigotto, não são uma filiação ao pensamento liberal e suas promessas, nem se trata de uma produção que se apresente eclética, ao contrário, em muitas de seus escritos há, inclusive, uma defesa intransigente da filiação ao método materialista histórico dialético de forma exclusiva – monismo – como condição de sua legitimidade. Nosso esforço foi explicitar que, apesar dessa postura teórica, uma determinada vinculação ao marxismo – a social-democracia, carrega sim ecletismos.

Dentro desse pressuposto histórico, a tese do monismo materialista sustenta que a estrutura econômica – entendida como o conjunto de relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) que os homens estabelecem na produção e reprodução material da sua existência – é que define, em última instância, o complexo social em suas diferentes dimensões. Essa concepção “pode constituir-se na base de uma coerente teoria das classes sociais e ser critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais – que mudam o caráter da ordem social – e mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social, sem porém mudar essencialmente seu caráter” (Kosik, 1976:105) (FRIGOTTO, 2000 c, p.84).

Porém, em outros escritos dessa mesma fase, apresentam de forma recorrente,

entendimentos que ferem frontalmente o método, a crença na democracia parece ser o mais expressivo distanciamento do método, por secundarizar a questão ideológica, por lidar com valores na perspectiva universal bem ao gosto da filosofia, tão cuidadosamente desmontada por Marx e Engels em *A ideologia alemã*, além de tomar a sociedade como um todo - desprezando as classes. A idéia de escola única, a transição ao socialismo via ampliação dos espaços democráticos, a crença na defesa intransigente e incondicional do Estado. A idéia de que é preciso tomar o Estado – por meio da democracia e lutar pelo controle do fundo público – sem questionar a forma e estrutura de um Estado que tem em si a lógica funcional de manutenção e perpetuação das relações capitalistas de produção.

Preferimos então, desde já, situar-nos na perspectiva que reafirma o materialismo histórico, ao horizonte posto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis. Nela não faz sentido a teoria pela teoria como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la (FRIGOTTO, 1999A, p.26).

Na seqüência ele argumenta sobre não abandonar o conceito de classe – por mais dificuldades que possa implicar tal conceito na contemporaneidade do capitalismo, mas que, como vimos, não é a realidade de suas análises.

O risco presente na área “trabalho e educação” é de se confundir as dificuldades objetivas da abordagem marxista para explicar problemas que se configuram complexos, com a superação da própria teoria. Os obstáculos reais para visualizar e apreender as relações de classe, fundamentais em decorrência das mutações do conteúdo, forma e tempo do trabalho assalariado e do deslocamento do trabalho do setor primário e secundário para o terciário, não permitem – sem mudança de perspectiva teórica e ético-política – deduzir o “fim” das classes ou que essa categoria não nos ajuda a entender a realidade atual. Essa postura, querendo ou não, pode levar-nos a duas conseqüências: a compreensão das classes sociais, de uma relação social, relação de violência e alienação determinada pela extração da mais-valia, sendo reduzida a um dado reificado. O capital e a classe que vive do trabalho assalariado (Antunes, 1995) são o resultado histórico de forças sociais em movimento. Sem a superação da mais valia, portanto, as classes fundamentais não são dissolvidas (FRIGOTTO, 1999a, p.30/31).

Apesar de apontarmos rompimentos com o método, não afirmamos estar fora do universo histórico do marxismo, mas num espaço específico, a social-democracia. Essa vinculação permite as leituras que destacamos a seguir:

(...) destacando por que entendemos que a concepção ontológica, histórica e científica do legado de Marx e Engels é a que consegue *ir à raiz* da condição humana na sua construção histórica no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias

vigentes. Também, e por consequência, este instrumental crítico permite **revelar a natureza anti-social e anti-humana das relações sociais capitalistas** (FRIGOTTO, 2001a, p.25, grifos nossos).

Ser anti-social é ser, necessariamente anti-histórico, e nada está fora das relações sociais, a não ser que tratemos de uma sociedade ou uma humanidade universal e a-histórica. No mesmo caminho, a negação do real quando da cobrança ao governo Fernando Henrique Cardoso quando a universalização que se efetiva não aquela que esperam, entendem e teorizam sobre não ser universalização. Se as políticas implementadas não são as que entendem legítimas, então, não são políticas:

A ausência de uma **efetiva política pública**, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 108, grifos nossos).

As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de **políticas públicas efetivas** por campanhas filantrópicas (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 115, grifos nossos).

A maneira como denunciam, por exemplo, as mazelas do MEC, sempre na direção do plano diabólico, pode ser lida com relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB:

O que o MEC recolhe são dados que, se efetivamente analisados como o faz uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, acabariam reprovando o conjunto de políticas do próprio Ministério (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 117).

O SAEB não é mais que disponibilização de dados, para avaliação da política. É isso que ele é, e é assim que o programa se apresenta, o que o CNTE faz não é nada mais que aquilo a que veio o sistema, que sempre revela as terríveis condições de nossa educação. Não se trata de maquiagem de números, nem de produção de justificativas, é o próprio Estado se mapeando. A forma como denunciam indica que o Estado atua na direção de produzir algo falseado, de forma enganosa, porém os críticos conseguiriam ver para além. Para encerrar o levantamento de excertos, destacamos mais uma questão de cada um dos autores analisados, partindo de Frigotto, quando se refere ao mundo do trabalho e as formas de luta em direção ao socialismo:

No capitalismo tardio, a desnecessidade crescente de incorporação de trabalho vivo na produção de mercadorias em forma de bens e serviço (a sociedade continua industrial e não pós-industrial(Hobsbawm,2000, p.98)), e a hipertrofia do capital morto em forma de ciência e tecnologia na produção, como o previsto por Marx já nos Grundrisse, não só gera desemprego estrutural ou a extrema precarização do trabalho, mas produz, como já assinalava Gramsci nos anos de 1930, formas de trabalho fantasmagóricas. Atrofia-se e impede-se o tempo de trabalho livre – reino da liberdade, da escolha e do desenvolvimento humano.

Por isso, como assinala Maar:

O que parece hoje o “fim da sociedade do trabalho”, a rigor constitui apenas a aparência atual da formação social capitalista. No capitalismo, ao mesmo tempo que o trabalho social permanece fundamental, sua forma social acoberta e ilude. A centralidade do trabalho persiste, embora de modo cifrado, sob as vestes do capital [Maar, 1997, p.60]. [...]

Exatamente por isso, é preciso rearticular a centralidade do trabalho social com a sociedade integrada a partir de uma apreensão negativa da exclusão do “mundo do trabalho”. O trabalho não pode ser encarado “positivamente” pelo prisma existente, que é o do capital, tornado fatais as formas de “emprego” ou de “trabalho assalariado”. Impõe-se – nem que seja tendencialmente – uma apreensão negativa destas formas de trabalho social expondo nas mesmas as formas de sua alienação, apontando ao trabalho social amplo controlado autonomamente pelos trabalhadores [idem, p.68]

É este horizonte que conduz o historiador Eric Hobsbawm a colocar como questão central do século XXI não a produção de mercadorias, mas a distribuição de riqueza por uma esfera pública, que para ele, continua sendo o Estado, ainda que não sob a forma atual.

O que, na minha opinião, temos de buscar é uma outra maneira de distribuir a riqueza produzida por uma quantidade cada vez menor de pessoas, que no futuro pode chegar a ser na verdade uma quantidade ínfima. [...] não se trata de aumentar a produção, pois isto, conseguimos resolver de forma satisfatória. A verdadeira dificuldade está na forma de distribuir a riqueza [Hobsbawm, 2000, p. 98] (FRIGOTTO, 2002, p.69).

(...)

Trata-se de afirmar, como aponta Hobsbawm, que a questão central é política – liberação de tempo livre, pela diminuição da jornada de trabalho e distribuição, mediante a esfera pública sob o controle democrático da sociedade, da riqueza produzida (FRIGOTTO, 2002, p.71).

A citação de Maar por Frigotto (2002) indica que não devemos – ao contrário do que afirma Frigotto – estar, mesmo que tendencialmente – valorizando o emprego e a lógica de trabalho posta pela venda da força de trabalho – e que sistematicamente Frigotto faz, especialmente quando defende a qualificação – ou seja, a formação do trabalhador na lógica fordista. Maar está convidando-nos a construir alternativas de organização do trabalho fora da lógica capitalista – a começar pela desvalorização desse culto ao trabalho que Frigotto ajuda a promover.

Ele, Maar, diz da necessidade do homem construir formas de garantir-se enquanto homem descolado da idéia de emprego e salário – mesmo que tendencialmente – esse entendimento é revolucionário em si e não se vincula ao que vem dizendo Hobsbawm – a

decorrência de uma citação à outra parece um equívoco de entendimento, já que Hobsbawm não está discutindo o caráter do trabalho na sociedade capitalista mas dizendo que o desenvolvimento das forças produtivas já produz o suficiente para dar conta de toda a humanidade e a questão é distribuir isso numa lógica pautada pela acumulação – que é o avesso daquilo. Concordo com Hobsbawm naquilo que nos alerta e ainda concordo efusivamente como Maar, mas não há decorrência entre uma fala e outra, a citação de Hobsbawm não corrobora Maar, simplesmente porque não se trata do mesmo assunto, apenas confunde o leitor. E então, o autor Frigotto o leva a concluir que temos que lutar pelo emprego para todos com muita democracia controlada pelo público, cujo conceito em nenhum momento se explicita nas obras lidas para este trabalho.

Despedimo-nos de Gentili reproduzindo trechos do artigo *Pedagogia da Esperança*:

A pedagogia da esperança se fortalece e se multiplica com o fortalecimento e ampliação da democracia. Uma democracia não meramente representativa ou delegativa, uma democracia formal e débil, senão uma democracia forte e substantiva, uma democracia participativa e ativa, onde os sujeitos sociais não são meros espectadores da história, mas sim seus verdadeiros protagonistas. Por isso, a pedagogia da esperança se fortalece com a intervenção, a participação e a fiscalização das comunidades nos assuntos que dizem respeito as sua própria vida, a suas demandas e sonhos, a suas ilusões e necessidades. A democracia reduzida a um banal jogo de delegações não fortalece o poder popular, base de uma sociedade onde a justiça social deixa de ser uma falsa promessa eleitoral. Contrariamente, a democracia substantiva ganha força e se multiplica quando as maiorias ganham espaço, sua voz é reconhecida como uma voz legítima, suas demandas essenciais como obrigações públicas. É essa democracia forte, a democracia da esperança e não da frustração, a democracia que a pedagogia crítica aprende e ensina a amar, a construir e a defender (GENTILI, 2003, p. 270).

Esse texto encerra uma coletânea de documentos sobre educação produzidos por várias organizações sociais, sindicatos e partidos políticos do campo da esquerda – e termina com uma história que Gentili pede licença para contar e é muito simbólico como encerra sua fala, já que o texto é a transcrição de uma conferência. Uma criança de quatro anos, Adriana, deslumbrada por estar pela primeira vez defronte ao mar fica catando conchas até anoitecer e então, devido à escuridão, começa a pular para alcançar a lua e assim poder iluminar as conchas. Antonio é seu pai.

A história da Adriana é reveladora. A esperança da nossa pedagogia crítica deve ser assim pensada: pegar a lua para iluminar as conchas. Por isso,

precisamos aprender a lição que aprendeu Antonio naquela noite milagrosa. (...) a lição que aprendeu Antonio nos fortalece. Porque o que Antonio fez naquela noite milagrosa não foi explicar à filha que era impossível pegar a lua para iluminar as conchas.

O que Antonio fez foi, ele também, começar a pular (GENTILI, 2003, p. 272).

O movimento sistemático de abandono dos pressupostos metodológicas do materialismo histórico dialético aproxima os autores – que revelam grande parte do pensamento da esquerda em educação, para o campo do idealismo. Longe do positivismo e muito próximo ao pensamento pós-moderno que denunciam a todo momento. Abdicar de explicar o mundo real para não correr o risco de perder o sonho, essa é a lição de Adriana. Abdicar de explicar o mundo real para não correr o risco de perder o sonho, impossibilitará a construção do caminho para a ruptura e superação do capitalismo. Essa é a lição de Adriana.

CONCLUSÃO

O caminho aqui percorrido pretendeu desenvolver a seguinte tese: os educadores marxistas brasileiros, que fazem a crítica às políticas educacionais do Brasil da década de 1990, emblematicamente representados por Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, são pensadores que no interior do marxismo lidam com concepções, conceitos, categorias e formulações explicativas presentes na tradição da social-democracia.

Coerentes com essa tradição, entendem que o caminho para o socialismo se dará independente de uma crise de ruptura ou do processo revolucionário, mas poderá constituir-se pela ampliação da democratização das diversas instâncias sociais. Mais que isso, entendem que na lógica das relações sociais capitalistas e do Estado burguês poderia ocorrer a eleição de um governo que, comprometido com os interesses dos trabalhadores, passasse a implementar políticas democráticas e, portanto, distributivas, que nos colocassem já no caminho do socialismo.

Para o desenvolvimento dessa tese, entendemos que a categoria fundamental seria a de democracia. Pareceu-nos sempre reveladora do projeto presente nas formulações críticas às políticas educacionais, assim como reveladora dos projetos e concepções das diferentes formas de entendimento marxista.

Na direção de concluir este percurso, afirmamos o entendimento de que, apesar das diferentes expressões da social-democracia, não escapa a nenhuma delas a tomada do conceito de democracia como universalidade. Apontamos, portanto, a desconsideração da historicidade necessária ao conceito, para que se constitua enquanto categoria no interior do método materialista histórico dialético.

Já que o conceito é tratado como universalidade, a democracia é descolada das relações de classe e mais que isso, não é uma forma de organização do Estado, mas um valor moral. E, como a democracia que temos é a democracia burguesa, tomada como valor, a

social-democracia faz uma defesa da democracia burguesa como o caminho prioritário de construção do socialismo.

(...) a verdade de um valor não decorre de sua força como idéia. Para impor seu valor, as idéias dominantes, como mostrou Marx na notável análise que abre o 18 Brumário de Luís Bonaparte, tem de assumir uma forma de universalidade. Mas nem por isso perdem seu conteúdo de classe (MORAES, 2001, p.16).

A forma como os educadores marxistas herdaram a leitura social-democrata, foi entendida por nós como passível de aproximação das proposições fundamentais presentes nas formulações de Dewey, que propunha a reforma do capitalismo na direção de buscar sua humanização e reitera o papel da escola na formação de homens mais solidários que se fizessem cidadãos. Assim, indicamos, neste trabalho uma proximidade entre algumas das teses da social-democracia com algumas das teses deweyanas e, portanto, liberais. Desse entendimento, empreendemos a seleção de excertos para caracterizar tal filiação teórica.

A experiência soviética e, particularmente o stalinismo, acentuam a oposição entre comunismo e social-democracia e permite uma justaposição à ditadura e democracia, respectivamente. Essa forma de análise, presente na crítica marxista da educação brasileira, nos chama a atenção para a necessidade de ampliarmos o debate sobre o caminho para o socialismo e sobre a teoria da transição, especialmente considerando o acúmulo das experiências históricas do século XX. E, necessariamente, no mesmo movimento, ampliar a produção na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Assim como já afirmara Hobsbawm (1991) o debate entre a I e a II Internacional, continua posto e há uma produção considerável que não parece estar ainda incorporada na interlocução no interior da pesquisa em educação brasileira, quiçá no conjunto do professorado.

Para a construção dessa conclusão entendemos a necessidade de formular, ainda que brevemente, os aspectos indicados neste trabalho: os educadores marxistas brasileiros se identificam com muitas das teses da social-democracia, particularmente pela aposta na democracia e, ainda, a indicação de que o debate acerca da democracia implica na teoria da transição.

Investigando a proposta de escola única politécnica como condição para a formação do homem novo, que é a forma defendida pelos autores aqui analisados, Tarso Bonilha Mazzotti, no artigo *Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas*, vai mostrar como a proposição presente no discurso dos educadores marxistas

contemporâneos é a posição da social-democracia alemã na II Internacional em oposição à posição de Marx, a partir dos documentos sobre educação aprovados pela I Internacional e por ele redigidos. Mazzotti recupera Heinrich Schultz – propositor do programa educacional do SPD em 1904 –, retorna à *Critica ao programa de Gotha* de 1875 e, ainda, aos documentos da AIT. Nesse movimento, revela o quanto das teses revisionistas estão presentes na proposta da social-democracia, apesar de Schultz ser considerado ortodoxo, opositor de Bernstein, portanto. As questões problematizadas por Mazzotti, que pretendemos destacar são, em linhas gerais o conceito de trabalho e educação; a construção do “homem novo”; a educação “para todos” e estatal; e a crença na democracia.

Sobre a questão do trabalho há, na proposta do SPD, uma concepção de que, por ser social, o homem deve ser socializado pelo trabalho, o “trabalho social”, e uma incorporação da “escola do trabalho” norte-americana¹⁹

A proposta de Marx para a educação não foi a da “educação pelo trabalho”, (...), uma vez que Marx propunha a combinação do trabalho remunerado das crianças e jovens de ambos os sexos das classes trabalhadoras com a educação escolar. Para isso seria necessária uma regulamentação do trabalho das crianças e jovens, bem como a construção de escolas onde se efetivasse a educação intelectual, física e tecnológica. A proposta de Schultz não vincula o trabalho produtivo e/ou remunerado com a educação escolar, pretendendo efetivar uma “educação pelo trabalho” no interior das escolas e para todas as classes sociais. Neste sentido assimila a proposta de A. Pabst e deixa de lado as outras diretivas políticas apresentadas por Marx e aceitas pela AIT (Mazzotti, 2001, p.8).

Mazzotti destaca o fato de que, como Marx nunca toma o conceito de trabalho de forma abstrata, trata-se do trabalho assalariado capitalista que impunha a necessidade efetiva dos filhos dos trabalhadores trabalharem. Assim sendo, que isso se desse de forma regulamentada – papel da luta dos trabalhadores - para crianças acima de nove anos e que o tempo deste trabalho incluísse a educação escolar – esta seria intelectual, física e tecnológica. Como já haviam aprovado na I Internacional.

O SPD vai na direção contrária, a Marx, que busca como formação do proletário o aprofundamento das características de classe “os liberais e os social-democratas buscavam romper as fronteiras de classe na escola.” (MAZZOTTI, 2001, p.9) Essa questão nos leva ao segundo ponto por nós levantado, a construção do “homem novo”.

Como os educadores brasileiros ao recuperam as teses da II Internacional não admitem que o “homem novo” já existe – que é, para Marx, o proletariado, classe que deve

¹⁹ Essa pedagogia nomeada “escola do trabalho” é formulada por A. Pabst em sua obra de 1907 *O trabalho manual das crianças na educação atual*, conforme Mazzotti (2001, p. 8)

se libertar do trabalho assalariado e então constituir nova ordem social. Nos documentos aprovados pela I Internacional, os trabalhadores lutariam pela educação de seus filhos para buscar o homem desenvolvido em todas as direções ou “omnidimensional”. Evidentemente essa educação se daria, ainda no capitalismo, por meio da “regulamentação do trabalho das crianças e jovens de ambos os sexos combinando o trabalho remunerado (produtivo) com a educação intelectual, ginástica e tecnológica.” (MAZZOTTI, 2001, p. 5) Porém, em oposição a esta concepção:

A resposta dos pedagogos marxistas é que se estaria “construindo o homem novo”, uma vez que o proletariado existente não apresenta a “consciência revolucionária” requerida (por exemplo Frigotto, 1989). Assume, dessa maneira, que a luta pela transformação social se faz pela ação cultural encabeçada pelos “intelectuais orgânicos” da classes dos trabalhadores. O núcleo dessa posição é: os trabalhadores assalariados encontram-se obscurecidos pela ideologia dominante e, dessa maneira, não compreendem os seus verdadeiros interesses de classe. Para os libertar dessa consciência subjugada é necessária a intervenção organizada dos intelectuais orgânicos. Estes são os dirigentes da classe proletária em suas lutas pela libertação intelectual e social. Tal libertação se faz pela educação político-cultural e, no caso das crianças e jovens de qualquer classe social, pela escola única do trabalho, ou melhor, pela escola única politécnica. **A escola ocuparia, então, um lugar privilegiado na transformação social: a de construir a hegemonia socialista antes da revolução social** (MAZZOTTI, 2001, p.11, grifos nossos).

Com relação à escola única, para todos, a cargo do Estado, como vimos em *Critica ao Programa de Gotha*, em trecho já citado na introdução desse trabalho, Marx não está considerando a possibilidade de a classe proletária se reunir e organizar as suas lutas na direção de pensar alternativas para todos, como fazem os educadores marxistas sistematicamente. Como o Estado é de classe e atua na direção de tencionar a acumulação, os trabalhadores precisam arrancar suas vitórias a esse Estado e precisam elaborar propostas que lhes interessem enquanto classe, portanto não há a possibilidade da escola única sem que se ampliasse o peso ideológico liberal. Ainda assim, materialmente, essa escola nunca se realizaria - única e igual – basta observamos o que são as escolas públicas estatais periféricas enquanto arremedo da escola burguesa em nossos tempos, com todos os limites, dados pelas condições materiais. A luta posta na I AIT indicava que os trabalhadores deveriam arrancar sim do Estado condições para que pudessem – eles mesmos - dirigir a educação de seus filhos, constituindo suas escolas no interior do movimento operário, seja por meio do partido ou do sindicato. Isso implicaria em rejeitar a educação estatal, e a educação para todos. Porém, por existir uma crença na democracia para além das classes:

As críticas se tornam mais ásperas ainda, Marx parece exasperar-se com o que chamou de “chilique democrático” que teria origem na “seita lassaliana” que acreditava “no milagre da democracia; mais exatamente é um compromisso entre duas espécies de fé no milagre, igualmente distanciadas do socialismo”. Estas “duas espécies de fé no milagre” aparecem no Programa de Gotha como sendo o da “liberdade da ciência” e “liberdade de consciência”. A primeira liberdade já se encontrava na constituição prussiana, a segunda seria a retomada de uma palavra-de-ordem que o liberalismo apresentava à época da “guerra cultural” - *Kulturkampf*. Para Marx, no entanto, o partido operário “deveria por seu lado, se esforçar muito mais em libertar as consciências da sandice religiosa” (Marx, 1965, p. 1.432) (MAZZOTTI, 2001, p.4).

Evidentemente não se trata de tomarmos as proposições de Marx ao pé da letra no que se refere à educação hoje, até porque a classe trabalhadora possui especificidades de seu tempo, ocorre que entender melhor os projetos em disputa no interior mesmo do que se constituiu como marxismo pode contribuir consideravelmente para nossa tomada de posição na luta pela educação das classes trabalhadoras, assim como nas alternativas de construção de uma outra lógica social, para além do capitalismo.

Essa questão, nos aponta a necessidade de discutirmos a democracia no socialismo, já que este trabalho tem procurado indicar que a democracia, como forma de Estado, também não estaria descolada da perspectiva de classe. Se a democracia burguesa nos interessa – enquanto classe trabalhadora, para ampliarmos as possibilidades de construir a consciência de classe e a luta revolucionária - como entender o que seria a democracia na transição, ou, após a transformação do Estado burguês em Estado Socialista?

Conforme indicamos, MARTORANO (2002) vai mostrar como em Lênin existe tanto a idéia de necessária ruptura revolucionária e a destruição do Estado burguês para a posterior construção do Estado socialista; como também encontramos neste mesmo autor indicações que permitem a leitura da “passarela”, ou seja, que mudanças internas à sociedade capitalista - por meio da democratização - pudessem levar a uma mudança na qualidade da democracia e ao socialismo. Nos estudos dos textos leninistas o autor aponta como esta não é uma questão resolvida, e houve efetivamente essa duplicidade de proposição. Evidentemente, os eurocomunistas se apóiam na idéia de passarela, desconsiderando outros escritos em que o mesmo Lênin a nega, e os defensores da revolução tendem a fazer o mesmo, na direção oposta.

Assim, a questão da democracia ainda está por ser desenvolvida, ampliada, refetida e as experiências do socialismo real – que sempre abdicaram da democracia – trazem elementos importantes para essa reflexão, que está muito por fazer. No Brasil o autor que tem-se debruçado sobre estas questões é Décio Saes, particularmente em *Democracia* (1993) e *Estado e Democracia: Ensaio Teóricos* (1998), mas também especificamente em escritos

acerca da educação como os artigos *Educação e socialismo* (2005) e *Classe média e escola capitalista* (2005).

Apesar dessa dualidade quanto à transição, a questão do Estado de classes, porém, não foge à leitura de Lênin e nem há questões acerca dessa evidência em seu pensamento. Assim, consoante com Marx e Lênin, democracia, por ser uma forma de Estado, é sempre democracia para alguns num movimento de exclusão de outros. Se puder existir uma democracia para todos é porque não existe mais classe social e possivelmente nem Estado e então nem mesmo democracia, afirma Martorano (2002, p.106, nota 40).

O que seria a democracia num Estado socialista, num Estado que se constituiria após um processo revolucionário de tomada do poder pela classe trabalhadora? Martorano, apoiado em Saes, afirma contundentemente que a democracia seria fundamental para esse novo Estado, para que este possa se constituir como o Estado de todo o proletariado, excluindo-se evidentemente as outras classes, particularmente a burguesia que estaria empenhada em destruir esse novo Estado.

Essa parece ser a questão central – que se nos permite ampliar a teoria da transição – também nos ajuda a entender a democracia que temos, pois, como elaborar as instâncias de participação política de forma cada vez mais ampliada para a classe trabalhadora no mesmo movimento em que estreitaremos as possibilidades de participação de outras classes, sobretudo aquelas interessadas na restauração da ordem anterior. Das observações de Martorano poderíamos indicar que a social-democracia não admitiria essa leitura, nesses termos, pois há efetivamente uma crença na democracia para além da formulação do Estado, como algo mais que uma forma de organização jurídico-política. Das figuras mais radicais no interior da social-democracia, que fez as mais contundentes críticas ao revisionismo, Rosa Luxemburgo também evidencia esse caráter de crença na democracia como se pudesse ser para todos e se realizar em benefício de todos e “da mais ilimitada e ampla democracia”, “liberdade de imprensa e de reunião ilimitada, luta aberta de opinião em toda instituição pública para todas as classes (1973:63)” (Rosa Luxemburgo apud MARTORANO, 2002, p. 108)

No discurso dos educadores marxistas estudados, essa crença na democracia é evidente e afirmamos que subjaz de suas formulações a idéia de que a democracia burguesa promete uma igualdade que não é capaz de cumprir, mas apostando-se na democracia e lutando insistentemente pela sua realização superaríamos o capitalismo e enfim, aquilo que a democracia burguesa prometeu, no socialismo se cumpriria. Vale a pena indicar a distância entre esse entendimento e o que afirmam Décio Saes e Martorano – não se trata de a

democracia burguesa se realizar – naquilo que tinha de promessas. Trata-se da democracia socialista, onde, estando a burguesia derrotada, não encontrará espaços de participação – exatamente como cria empecilhos para a participação de outras classes em suas disputas democráticas atuais. Não há uma crença em “para todos” como se os homens fossem algo para além da determinação de classes – que nada mais é que sua determinação histórica. O entendimento de democracia na elaboração de Saes – a possibilidade da classe dominante impor políticas de Estado – parece ser a mais próxima ao real e a que explica melhor esse espaço pantanoso de debate que envolve questões morais, idealistas e até religiosas.

Então a necessidade de adjetivar democracia - questão colocada no início desse trabalho, ao depararmos com os adjetivos: real, verdadeira, efetiva, acaba se impondo, mas desde que os adjetivos indiquem a que classe serve determinada democracia – se burguesa, se proletária.

O espaço da social-democracia reforçou e divulgou o primeiro entendimento. Também não contribuiu com este debate o socialismo real. A ditadura do proletariado – maldita para grande parte da social-democracia – e entendida como democracia do proletariado – conforme Lênin (1987) em *O Estado e a Revolução*, não se efetivou.

Particularmente na URSS, Martorano (2002) mostra como não é o proletariado que realiza a ditadura, mas o partido único que se funde com o Estado – e ele analisa especialmente o papel da burocracia nesse movimento. Acontece que nos alerta para a identidade entre tal dado do real e as defesas de Kautsky quanto ao papel do partido único. Como se houvesse a possibilidade de um partido único, sem disputas internas, efetivar a democracia - fundamental ao socialismo para aquele autor, conforme vimos anteriormente.

Nem o partido único, nem a democracia para todos, mas sempre a perspectiva de classe. Essa parece ser a medida de lógica que permite um entendimento do funcionamento do Estado e do movimento da política – como decorrência das relações sociais de produção. Saes (1998) discute a necessidade do pluralismo político no socialismo para evitar a fusão Estado/partido, desde que o pluralismo se dê entre a classe trabalhadora.

Martorano, se debruça ainda sobre a riqueza da experiência dos *soviets*, quando a democracia ainda estava no horizonte da revolução soviética, e, ao abdicar dela, argumenta como a apatia política, própria à democracia burguesa, também se constituiu como realidade soviética com a ditadura do partido. A ampliação da participação, da conscientização e do livre debate é o espaço de produção das alternativas socialistas, espaço de elaboração livre das saídas que ainda não temos possibilidade de prever já que é o mundo real que nos impões as questões que devemos solucionar como sujeitos da história.

As condições políticas necessárias para a vigência do novo pluralismo socialista, como a liberdade efetiva para os partidos da frente socialista, o mínimo de acesso igual aos recursos materiais para a atividade política, a realização de eleições e de outras formas de consulta como plebiscitos e referendos, a ativação dos núcleos de base como fábricas, fazendas e locais de moradia para fazer com que os trabalhadores decidam a política a ser implementada, controlem a sua aplicação e possam também executá-la diretamente junto com os funcionários, contribuem para **e elevar e manter o interesse pela política. Interesse que não depende de uma abstrata formação educacional e cultural**, mas da percepção e da comprovação de que a opinião e a decisão de cada trabalhador têm real importância para a solução dos problemas coletivos (MARTORANO, 22002, p.115, grifos nossos).

Queremos afirmar, na direção de concluir este trabalho, que a escola é um espaço fundamental para a formação dos homens, porém a formação só pode dar-se na perspectiva de classe – enquanto estivermos organizados em sociedades de classe. Nessa direção não é possível continuar alimentando o projeto de Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal, faz-se necessário dar ao movimento dos educadores esse caráter. Ocorre que as questões ligadas à educação formulam-se, no Brasil, coladas a um entendimento filosófico de homem universal e a perspectiva de não considerar a “todos” parece ser a maior resistência, o maior apego dos educadores de esquerda, inclusive os marxistas.

Tal apego nos distancia da possibilidade de construir espaços de debate que persigam um projeto pedagógico de classe, e a crítica às políticas educacionais precisa superar a cobrança e a denúncia ao Estado como espaço de solução das questões educacionais tomadas universalmente. Assim, não haveria a crença de que este Estado determinado pudesse abrigar governos socialistas democraticamente eleitos e que implementassem um novo modo de organização social.

Os discurso crítico sobre a educação brasileira, formulado por educadores marxistas, que têm em Frigotto e Gentili a expressão do maior radicalismo e contundência, encontra-se na tradição do pensamento social-democrata e caracteriza um marxismo que efetivamente não rompe com elementos basilares do pensamento liberal. O peso da moral e da ética revelam essa vinculação, já que a democracia está muito mais evidenciada como uma postura diante da vida, do que como uma forma específica de organização do Estado que só pode ser a estrutura jurídico-política de uma determinada dominação de classe. A defesa da democracia não pode dar-se descolada de um projeto de sociedade, um projeto político que implique ações transformadoras da realidade dada e que nunca desconsidere que, em última instância, a sociedade é aquilo que determinam as relações sociais de produção.

E, o Estado, tem sido visto com certa neutralidade, já que poderia, na visão desses educadores, implementar políticas que trouxessem o socialismo, mais que isso, o Estado passa a ser tomado quase que como sujeito, em detrimento das classes sociais, essas sim, sujeitas da história. Há assim, em nosso entendimento, uma concessão à formulação ideologicamente dada de Estado e de democracia, nesses autores. Essa concepção ideológica aproxima-os daqueles a quem atacam: Dewey e suas decorrências pedagógicas – no interior do pensamento educacional, como expressão de uma determinada escola e pedagogia; e – o Banco Mundial – na determinação de políticas educacionais que acentuam a exclusão e a acumulação capitalista.

A perenização da forma estatal que define a nossa democracia e seus corolários: a igualdade, a liberdade, a solidariedade, a participação, a descentralização, e até a moral, a ética, contribuem para mantê-los circunscritos à lógica capitalista. A simples possibilidade de tomarmos todos esses valores como históricos e substituímos **a** moral por **uma** moral, ou, **a** ética por **uma** ética, seria consideravelmente pedagógico e possibilitaria rompermos com a perspectiva universalista que nos impede entender a historicidade de tudo o que constitui o mundo real.

Portanto, as questões fundamentais não estão no universo educacional escolar, mas nas lutas que possibilitariam constituir uma nova forma de vida social, novas relações sociais de produção, para além do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G Educação e exclusão da cidadania. In _____, BUFFA, Ester, NOSELLA, Paulo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.31 –80.

AUTORES ASSOCIADOS. Disponível em <<http://www.autoresassociados.com.br>>. Acesso em 17/09/2005 .

BORGES, Liliam F. P., NOGUEIRA, Francis M. G. A efetivação da universalização do Ensino Fundamental e o processo de democratização no Brasil. **Revista HISTEDBR on line**. Campinas: v.16, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL, MEC. **Fatos sobre a Educação no Brasil 1994-2001** – Universalização do acesso. Disponível em:<[http:// www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)> Acesso em 09 nov. 2002.

BRAVO, R. Sierra. **Fabianismo**. Enciclopédia GER. Disponível em : < <http://www.canalsocial.net/GER/imprimir.asp?id=10190>> Acesso em 09/03/2006

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: _____, ARROYO, Miguel G., NOSELLA, Paulo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.11-30.

CARRILLO, Santiago. **Eurocomunismo e Estado**. Madrid: Editorial Crítica, 1977

CEDES. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 17/09/2005 .

CNTE. Disponível em <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em 17/09/2005 .

CORTEZ. Disponível em <<http://www.cortezeditora.com.br>>. Acesso em 17/09/2005.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal In: _____ **A democracia como valor universal**, São Paulo: Ciências Humanas, 1980, p. 17 – 41.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DEWEY, John. **Democracia e educação**, 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**, 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo. 1970.

DRAIBE, Sônia M. Entrevista ao Jornal **A Folha de S. Paulo**. São Paulo, 06 de outubro de 2002.

EBY, Frederick, O Instrumentalismo de John Dewey in _____ **História da educação moderna** séc. XVI/séc. XX teoria, organização e práticas educacionais, 5ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978. cap.XXIV, p. 531-545.

ENGELS, F. La situación de la clase obrera em Inglaterra. In: _____. **Escritos de juventud** – obras fundamentales 2. México: Fondo de Cultura Económica, 1981

_____. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In MARX, K. e ENGELS, F. **Obras escolhidas** V. 3, São Paulo: Alfa Omega, s/d

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FETSCHER, Iring. Bernstein e o desafio à ortodoxia. in: HOBBSAWM, Eric et al. **História**

do marxismo - Volume 2, 3º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, pp. 257 – 298.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996, p.75-105.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org) **Pedagogia da exclusão**, 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.77-108

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio(org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século, 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 a, p. 25-54.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 1999 b.

_____. A década perdida da educação brasileira (entrevista) In: BENJAMIN, César e ELIAS, Luiz Antonio(orgs). **Brasil: crise e destino**. São paulo: Expressão Popular, 2000 a, p. 117-127.

_____. As relações trabalho-educação e o *labirinto do Minotauro*. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs) **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000 b. p. 341-352

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, 6ª ed.; São Paulo: Cortez, 2000 c, p. 69-90.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**, 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 a., p. 23-50.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – visões crpíticas, 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 b, p.32-110.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luis (orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002 a, p. 61-74.

_____ e GENTILLI, Pablo (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho, 3ª ed., São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002 b.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FAVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**, 2º ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 a, p.53-67.

_____ e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Revista Educação & Sociedade** – vol. 24, nº 82, abril de 2003 b, p. 93-130.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e _____ (orgs.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996.

_____. Adeus à escola pública. In: GENTILI, Pablo (org) **Pedagogia da exclusão**, 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.228-252.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio(org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século, 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 76-99

_____. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs) **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 143-156

_____ e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – visões crpíticas, 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 a.

_____. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 b, p. 65 – 95.

_____. A exclusão e a escola. In: GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 c, p. 25 – 43.

_____. **A falsificação do consenso** – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo, 2ª ed., Petrópolis, RJ:Vozes, 2001 d.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luis (orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 46-59.

_____. Por uma pedagogia da esperança. In: GENTILLI, Pablo e McCOWAN, Tristan (orgs.). **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.256 – 272.

_____. **Sistemas educacionais partidos**. (ano 12, nº121, março 2003) Disponível em <www.apagina.pt>. Acesso em 18/04/2006.

GLETZLER, Israel. Outubro de 1917: o debate marxista sobre a revolução na Rússia. In: HOBSBAWM, Eric. J. et al. **História do marxismo**, volume 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, pp. 25-74.

GOIS, Antônio. A “quase” universalização. Disponível em <www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/a_gois/id100703.htm>. Acesso em 18/04/2006.

HAUPT, G. Marx e o marxismo in: HOBSBAWM, Eric et al. **História do marxismo** -

Volume 1, 3º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, pp. 347 – 375.

HOBBSAWM, Eric. J. Apresentação. In: HOBBSAWM, Eric. J. et al. **História do marxismo**, volume 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, pp. 15-23.

_____. O marxismo hoje: uma balanço aberto. In: HOBBSAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 11, 2º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, pp. 13 – 66.

LÊNIN, Vladimir Ilich, **O Estado e a revolução**. São Paulo: Global, 1987.

LIVRARIA CULTURA. Disponível em < <http://www.livraria cultura.com.br> >. Acesso em 17/09/2005 .

LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e História da Educação**: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP – tese de doutorado – 1993.

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da história. In: _____. (org.) **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 7-32.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MÁREK, Franz. A desagregação do stalinismo. In: HOBBSAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 10, 2º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, pp. 307 – 319.

MARINI, Ruy Mauro. Luz y sombra: **Perspectiva del eurocomunismo**. Disponível em <<http://www.marini-escritos.unam.mx>. >. Acesso em 09/03/2006. Fonte: Archivo de Ruy Mauro Marini. Publicado em *El Universal*, México, miércoles, 11 de abril de 1979.

MARRAMAO, Giacomo. Entre bolchevismo e social-democracia: Otto Bauer e a cultura política do austromarxismo. In: HOBBSAWM, Eric. J. et al. **História do marxismo**, volume 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, pp. 277-343.

MARSHALL, Leandro. **Mais de vinte mil pessoas participam da abertura do Fórum Mundial da Educação**. Disponível em < www.mec.gov.br/acs/noticias >. Acesso em 18/04/2006.

MARTORANO, Luciano C. **A burocracia e os desafios da transição socialista**. São Paulo: Xamã, Anita Garibaldi, 2002.

MARX, K. Crítica ao programa de Gotha In MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas v. 2**, São Paulo: Alfa Omega, s/d a, p. 203 –234.

_____. As Lutas de Classe na França de 1848 a 1850. In MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas v. 1** São Paulo: Alfa Omega, s/d b, p. 93 a 198.

_____. **O capital**: crítica da economia política; tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe., 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas)

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **A ideologia alemã**, volume I. Portugal: Editorial Presença, s/d.

MAZZOTTI, Tarso B. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. In: **Revista Interface** – Comunicação, Saúde e Educação. Fundação UNI Botucatu/UNESP, v.5, n.9, agosto 2001, pp. 51-64.

MEHRAV, Perez. Social-democracia e austromarxismo. In: HOBBSAWM, Eric. J. et al. **História do marxismo**, volume 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, pp. 251-276.

MORAES, João Quartim. O programa nacional-democrático: fundamentos e permanência. In: MORAES J. Q. e Del Roio, M. (orgs.) **História do marxismo no Brasil** v. IV: Visões do Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000, p.151-194.

_____. Contra a canonização da democracia. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 12, p. 9 – 40, mai. 2001.

NOGUEIRA, Francis. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In HIDALGO, A. M. E SILVA, I. L. F.(orgs.) **Educação e Estado**: as mudanças no sistema de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina – PR: UEL, 2001.p. 21-40.

SAES, Décio. **Democracia**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Marxismo e história in **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, 1994 a, p. 39 – 63.

_____. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1994 b.

_____. O lugar do pluralismo político na democracia socialista. In: **Revista Crítica Marxista**. São Paulo, v.6, 1998, p 23-34.

_____. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de democracia. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, v. 16, p. 9 -38, mar. 2003.

_____. Classe média e escola capitalista. In: **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, v.21, p. 97 – 112, nov. 2005.

_____. **Democracia Participativa e Democracia Representativa**, Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006. No prelo.

_____. Educação e socialismo. In: GALVÃO, Andréia (org.) **Marxismo e socialismo no século 21**. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH: Xamã, 2005

SALVADORI, Massimo L. Kautsky entre ortodoxia e revisionismo, in: HOBBSAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 2, 3º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, pp. 299 – 339

_____. A social-democracia alemã e a revolução russa de 1905. O debate sobre a greve de

massa e sobre as “diferenças” entre Oriente e Ocidente, in: HOBSBAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 3, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, pp. 243 – 290

_____. A crítica marxista ao stalinismo. In: HOBSBAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 7, 2º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, pp. 285 – 337.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: _____ e GENTILI, Pablo (orgs.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996.

SPRIANO, Paolo. Marxismo e historicismo em Togliatti. In: HOBSBAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 10, 2º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, pp. 251 – 306.

STRADA, Vittorio. A polemica entre bolcheviques e mencheviques sobre a revolução de 1905. In: HOBSBAWM, Eric. J. et al. **História do marxismo**, volume 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, pp. 135-188.

SUBMARINO. Disponível em < <http://submarino.com.br> >. Acesso em 17/09/2005 .

TOLEDO, Caio Navarro de. As esquerdas e a redescoberta da democracia. In: DANIGNO, Evelina (org.) **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.p.127-136.

UFRGS. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/editora/> >. Acesso em 17/09/2005 .

UNCME. **Conselhos municipais de educação e o compromisso com a qualidade social da educação**. Disponível em < <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?id=3176> >. Acesso em 18/04/2006

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação: um tesouro a descobrir**, 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: MEC: UNESCO, 2000.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes** Políticas Públicas e Educação, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 9-29, nov. 2001.

VOZES. Disponível em < <http://www.editoravozes.com.br/>>. Acesso em 17/09/2005.

WALDENBERG, Marek. A estratégia política da social-democracia alemã, in: HOBSBAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 2, 3º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, pp. 223 – 255.

ZANGHERI, Renato. Entre a crise do capitalismo e o novo socialismo no Ocidente. In: HOBSBAWM, Eric et al. **História do marxismo** - Volume 12, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, pp. 221-282