

LUTA DE CLASSES, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO

Newton Duarte

Por: Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Desta feita, *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* entrevista um dos mais contundentes opositores das pedagogias do capital na atualidade, com destaque para uma produção intensa de crítica às pedagogias do aprender a aprender, disseminada em artigos, livros e conferências pronunciadas por todo o Brasil. Estabelecendo como meta deste número a reflexão sobre as possibilidades abertas para a revolução, considerando as reflexões do V. 2, N. 2 que tratou das possibilidades e limites do Projeto Histórico Comunista, Celi Taffarel, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Peixoto estruturaram o roteiro da entrevista que busca apanhar a avaliação de Newton Duarte sobre a atual conjuntura, no âmbito das relações hegemônicas e das possibilidades abertas para a educação.

G. Na conjuntura de intensificação das lutas de classes, considerando os projetos em disputa para a direção do modo de produção da existência e a evidente hegemonia do capital, quais são as condições objetivas, os limites e as possibilidades abertas para uma ação articulada e de oposição que analise e aponte a meta da revolução?

D.: Quando falamos em revolução, uma primeira coisa que devemos ter em mente é que podem existir vários tipos de revolução. Na perspectiva marxista a revolução é uma parte do processo de construção da sociedade socialista, entendida esta como uma transição ao comunismo. A revolução tem, portanto, uma direção e isso requer a busca de compreensão das mediações entre o presente (o capitalismo) e o futuro a longo prazo (o comunismo) passando pelo futuro a médio prazo (o socialismo). A análise do presente deve ser orientada pela perspectiva de futuro a médio e a longo prazo. Mas o projeto de futuro não é fruto de mera especulação, é resultado da análise das possibilidades postas pelo presente e pela escolha de algumas dessas possibilidades como aquelas pelas quais lutaremos. Como exemplo, mencionarei a questão da universalidade da cultura. Essa é uma possibilidade concretamente existente e que já havia sido caracterizada por Marx e Engels, tendo ocupado lugar de destaque no pensamento de outros grandes nomes no campo socialista, como Lenin, Gramsci, Lukács e Vigotski. Não existe ainda uma cultura plenamente universal, pelo simples fato de que a humanidade não está ainda plenamente unificada. Mas a sociedade capitalista criou as premissas objetivas para a unificação da humanidade ao unir a todos os seres humanos no mercado mundial. A mundialização das relações capitalistas e o desenvolvimento das forças produtivas criaram as condições para a humanidade dar um salto histórico em direção à construção de uma cultura

universal. A história até aqui percorrida acumulou elementos importantíssimos para a construção dessa cultura e será necessários incorporarmos à sociedade socialista toda a riqueza material e espiritual até aqui criada, para podermos avançar no processo de superação da humanidade dividida. A possibilidade existe, mas sua concretização dependerá de nossas ações nessa direção. Por sua vez, o êxito dessas ações dependerá do grau de compreensão que tenhamos dos processos sociais em curso. Infelizmente a oposição à luta em direção a uma cultura universal não tem partido apenas do pós-modernismo, com sua grande carga de relativismo e subjetivismo, tem partido também do campo marxista, no qual existem grupos que, influenciados pelo pós-modernismo e pelo anarquismo, negam o horizonte da universalidade do ser humano. Em termos políticos isso acarreta avaliações equivocadas dos conflitos existentes na sociedade capitalista contemporânea e igualmente leva a estratégias equivocadas em termos de organização de movimentos coletivos de pequena, média e grande amplitude. Se num primeiro momento a revolução volta-se para a resolução de problemas básicos, como a eliminação social da fome e do analfabetismo e como a criação das condições materiais básicas que assegurem a vida, precisamos não perder de vista que essa não é a meta da revolução. A meta é a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento multifacetado. Isso só será alcançado quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, quando a educação transformar-se na essência do trabalho. Não seria esse o sentido da conhecida passagem de Marx em Crítica do Programa de Gotha?:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver desaparecido a escravizante subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for apenas um meio de viver, mas se tornar ele próprio na primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as forças produtivas tiverem também aumentado e todas as fontes da riqueza colectiva brotarem com abundância, só então o limitado horizonte do direito burguês poderá ser definitivamente ultrapassado e a sociedade poderá escrever nas suas bandeiras: «De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!» (<http://insrolux.org/textosmarxistas/programagotha.htm>).

Alguns marxistas têm afirmado, aqui no Brasil, que a atividade educativa não é trabalho. Esses autores partem de uma leitura reducionista e equivocada da categoria de trabalho em Marx. É claro que a produção material é a base de toda a existência humana e sem essa produção não existiria a produção não material. Mas a categoria de trabalho em Marx jamais se reduziu à produção material. Isso seria identificar trabalho com trabalho manual e seria abdicar do horizonte de superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em toda a obra de Marx está presente a idéia de que a superação da alienação produzida pela sociedade capitalista é a elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de forma omnilateral. Se o trabalho se reduzisse, em Marx, à produção material, não faria sentido ele afirmar que na fase superior do comunismo o trabalho será a primeira necessidade vital, isto é, a mais importante necessidade humana. Isso significaria que o ser

humano estaria reduzido às atividades de sobrevivência. É, portanto, um equívoco essa redução da categoria de trabalho ao âmbito da produção material. Igualmente é um equívoco a afirmação de que não existe o trabalho educativo. Aliás, para esclarecer melhor essa questão, nada melhor do que recorreremos aos escritos do próprio Marx sobre a distinção entre o processo de trabalho propriamente dito e o processo de valorização. Essa questão foi inteiramente esclarecida por Marx tanto no quinto capítulo do livro primeiro de O Capital como no capítulo sexto do mesmo livro, publicado postumamente como capítulo inédito. Marx criticava os economistas burgueses por não distinguirem o trabalho propriamente dito da forma capitalista de trabalho, isto é, o processo de valorização, de produção da mais valia. Alguns marxistas contemporâneos incorrem no mesmo erro, só que na direção oposta. Se os economistas burgueses, ao identificarem o trabalho e o processo de produção de mais valia tinham em mente a eternização do capital, os marxistas contemporâneos, ao lutarem contra o capital, adotam a equivocada interpretação de que para eliminar-se o processo de apropriação da mais valia é necessário eliminar-se o trabalho. Temos aí várias questões conectadas: a das relações entre o trabalho que transforma a natureza e as formas de trabalho que não resultam em produtos materiais; a questão da superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; a questão da superação do trabalho como meio de vida e a transformação do trabalho na mais importante atividade humana (primeira necessidade vital) e, por fim, a questão da distinção entre o trabalho na sua forma capitalista (processo de valorização) e o trabalho como condição eterna da existência humana.

Nessa perspectiva entendo que as contradições da sociedade capitalista tem criado muitas possibilidades para a superação dessa sociedade, a despeito das forças gigantescas que o imperialismo tem a seu dispor. Mas as forças de esquerda tem desperdiçado muitas oportunidades por trabalharem com uma visão muito pouco dialética, que só enxerga negatividade onde Marx, dialeticamente, enxergava a força motriz das contradições. Essa visão centrada na negatividade faz com que se busquem as possibilidades de revolução pela ótica das fissuras do sistema e não pela ótica da superação por incorporação.

G.: Onde está se dando o grande enfrentamento no campo da educação: na academia, na escola, no parlamento, dentro de casa? Que enfrentamentos são estes e com quais armas estão se dando? E o combate ao construtivismo e ao pós-modernismo, como se expressa hoje na educação?

D.: A escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento. Mas assim como o fiz na primeira questão, também nesta preciso polemizar com o próprio campo marxista. Alguns marxistas têm afirmado que a educação escolar não tem importância estratégica na luta pelo socialismo e outros têm afirmado que a escola é sim importante, mas seria necessário mudar radicalmente o modelo de educação escolar, passando-se para um segundo plano a questão da transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Tenho defendido posições bem diferentes dessas. O papel da

educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pelos meios de produção. Há autores marxistas que afirmam que o conhecimento não é um meio de produção e que, portanto, a luta pela socialização do conhecimento não é parte da luta pela socialização dos meios de produção. Esse raciocínio é equivocado por duas razões. A primeira delas é a de que ao longo dos vários escritos de Marx encontra-se uma clara análise do processo de objetivação do conhecimento nos produtos do trabalho e nos meios empregados no processo de trabalho. A análise que Marx faz do processo de trabalho no capítulo V de *O Capital* explica que o processo de objetivação transfere atividade do sujeito para o objeto e explica ainda que uma das principais características que distinguem a atividade humana da atividade animal é o fato do produto da atividade existir na mente humana antes de ser realizada a atividade. Ora, os meios de produção, na sociedade capitalista, contêm conhecimento científico objetivado. Então essa é a primeira razão pela qual não faz sentido considerar que o conhecimento não faça parte dos meios de produção. Além disso, separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital. Mas, se por um lado, é evidente a incorporação de uma parte do conhecimento científico aos meios de produção, por outro lado há outros conhecimentos científicos que não foram incorporados aos meios de produção. Menos ainda foram incorporados aos meios de produção os conhecimentos artísticos e filosóficos. Mas afirmei acima que o papel da escola na luta pelo socialismo relaciona-se, além da luta contra o capital, à formação plena dos seres humanos. No espírito de minha resposta à primeira pergunta gostaria de dar um especial destaque a esse ponto. A transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, da constituição da individualidade livre e universal. Há autores marxistas contemporâneos que consideram burguesa e limitada a idéia da escola como instituição que privilegie a transmissão de conhecimento. Afirmam esses autores que a escola deveria ligar-se à vida e que uma escola centrada na transmissão do conhecimento é uma escola desconectada da vida real dos alunos. Essa é uma visão estreita e imediatista das relações entre escola e vida. Tal visão decorre, por sua vez, de uma visão igualmente estreita e imediatista das relações entre o conhecimento e a prática social. Estou desenvolvendo um estudo aprofundado das relações entre arte e formação humana em Lukács e Vigotski e esse estudo tem mostrado que as relações entre a arte e a vida concretizam-se por sistemas complexos de mediações. Nesse sentido, para que a arte desempenhe um papel realmente formativo, ela precisa distanciar-se daquilo que é imediatamente vivido pelos indivíduos em sua vida cotidiana. Vigotski, por exemplo, critica a idéia de que a arte fosse uma reprodução da vivência cotidiana das pessoas.

Neste caso o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não

seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre? (...) O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. (Vigotski, 1999, p. 307).

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma dela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos.

Toda essa discussão sobre a importância ou não da educação escolar na luta pelo socialismo está ligada à discussão sobre a atuação no âmbito das instituições do Estado. Alguns marxistas afirmam que nada podemos fazer na esfera do Estado em termos de luta contra o capital. Em primeiro lugar essa é uma visão bem pouco dialética, como se não existissem contradições no Estado burguês. Os defensores dessa visão costumam defender a chamada educação não formal que estaria fora da influência do estado e do capital. Essa é também uma visão pouco dialética pois assim como considera a educação escolar (que é chamada pelos defensores dessa visão de “educação formal” com um tom negativo) portadora de todas as negatividades, considera a educação não formal portadora de todas as positivities. Uma seria totalmente alienante ao passo que a outra estaria à margem da alienação. É o mesmo tipo de raciocínio empregado pelos construtivistas, que caracterizaram a escola tradicional como totalmente ruim, repressora, ultrapassada, beirando o ridículo, ao passo que o construtivismo seria inteiramente bom, libertador, avançado, cativante, sedutor. Mas não posso deixar de fazer um questionamento: se esses intelectuais, marxistas ou não, consideram a atuação no âmbito do estado e da educação “formal” algo que não contribui para luta contra o capital, não tem força contra-hegemônica ou contra-sistêmica, como alguns preferem dizer, então porque esses intelectuais continuam sendo professores, isto é, continuam atuando na educação formal e, além disso, continuam sendo professores de universidades públicas, ou seja, atuam no âmbito do estado? Será que essa contradição não os faz suspeitarem de que há algo errado em seu discurso e em sua prática?

Quanto aos embates com o construtivismo e outras pedagogias do aprender a aprender, a luta é árdua por várias razões. A força dessas pedagogias vem do fato de que elas se encaixam perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista contemporânea. Daí vem sua força de atração. Além disso, elas tem uma grande capacidade de modificação de seus nomes, de seu vocabulário e estratégias discursivas e práticas, ou seja, possuem um elevado grau de mutabilidade. Mas há um ponto que une a todas elas e que não se altera: a guerra permanente à socialização do conhecimento pela escola pública. O

universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas. Essa visão tem, entretanto, contagiado a muitos intelectuais de esquerda que tem adotado uma visão semelhante à da corrente que existiu nos primeiros anos da União Soviética, chamada Cultura Proletária, ou “Proletcult”. É necessário retomarmos as críticas feitas por Lênin a essa concepção de cultura proletária. Lenin, assim como Marx, Engels e todos os grandes líderes e autores marxistas, valorizava a apropriação, pela classe trabalhadora, da cultura produzida na sociedade capitalista e nas que a precederam.

G.: No marco da transição que vivemos atualmente onde identificamos os pontos de apoio mais fortes para a defesa da educação pública no Brasil?

D.: No campo dos estudos acadêmicos não tenho dúvidas de que a referência mais sólida para a defesa da escola pública é o pensamento do grande educador marxista brasileiro, Dermeval Saviani, justamente homenageado pelo III EBEM, realizado em Salvador em 2007. Muitos outros educadores e pesquisadores, entre os quais me incluo, inspiram-se no pensamento pioneiro de Dermeval Saviani para desenvolverem na teoria e na prática a luta em defesa da escola pública no Brasil. Uma demonstração cabal do quanto a escola pública é foco de luta ideológica acirrada é o fato de que a obra de Saviani seja sistematicamente alvo de ataques provenientes tanto do campo da direita quanto do campo da esquerda. Em 2009 o grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” realizou em Araraquara um seminário para marcar os 30 anos de existência da pedagogia histórico-crítica. Pode-se dizer que nessas mais de três décadas de existência essa pedagogia marxista tem sofrido todo tipo de ataque e sua morte tem sido anunciada muitas vezes. O mesmo tem acontecido há muitas décadas com o marxismo e o socialismo. Parece-me que a insistência dos ataques à obra de Dermeval Saviani e à pedagogia histórico-crítica revela, ao contrário do que afirmam seus opositores, o vigor e a força dessa perspectiva na defesa da escola pública.

Mas é claro que a defesa da escola pública não se apóia apenas em referências acadêmicas, por mais importantes que elas sejam. Há necessidades dos professores se organizarem para lutarem para que a escola torne-se uma instituição que inspire e aspire conhecimento. O foco de tudo o que se faz dentro da escola deve ser o conhecimento. Há que se resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor. Há que se rechaçar veementemente os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento pela escola. Há que defender o professor, o aluno e a instituição escolar dos ataques provenientes dos gabinetes dos defensores, declarados ou não, da ordem social capitalista.

G.: Você vem fazendo o enfrentamento com as pedagogias do aprender a aprender, consagradas nas políticas de educação de FHC, identificadas com o senso comum e conformadas ao modo de produção capitalista. Vê diferenças nas políticas de educação dos governos do

Partido dos Trabalhadores? Vê diferenças nos valores que presidem as políticas educativas do governo FHC e Lula?

D.: No que diz respeito às políticas de educação parece-me que as diferenças entre os dois governos são pontuais. Não me parece que o governo Lula tenha rompido com a tendência principal implementada durante o governo FHC, ou seja, não houve uma ruptura com a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender. Aliás, não vi indícios de que houvesse intenção de se realizar tal ruptura. Isso não quer dizer que os dois governos tenham adotado medidas idênticas no campo educacional ou que seus representantes tenham adotado discursos e práticas semelhantes. O que estou afirmando é que no essencial a direção que se imprimiu à educação escolar brasileira no governo FHC não foi alterada no governo Lula.

G.: Como situa na luta de classes as políticas de governos estaduais e a política do governo federal em relação à avaliação?

D.: A avaliação é uma consequência do tipo de educação escolar que se pretenda implementar. Por exemplo, a progressão continuada, defendida pelo governo paulista, é uma consequência lógica da concepção construtivista em educação, que vem sendo adotada pelo discurso educacional oficial do estado de São Paulo há mais de vinte e cinco anos. Quando um sistema educacional adota uma perspectiva pedagógica que não valoriza a aquisição, pelo aluno, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, quando a educação escolar volta-se para a formação de competências, quando se postula que “quanto menos o professor ensinar melhor o aluno aprenderá”, a consequência, em termos de avaliação, será a de desconectá-la do conteúdo ensinado e aprendido e transformá-la em mera descrição de um percurso individual sem rumo claramente definido. Esse tipo de concepção não interessa à classe trabalhadora. Esta quer que a avaliação seja um instrumento que indique se as crianças, os adolescentes e os jovens estão adquirindo o conhecimento cuja transmissão é obrigação da escola. Quando os resultados calamitosos gerados pela adoção das pedagogias do aprender a aprender começam a se mostrar por demais evidentes, os governos em nível estadual e federal adotam medidas emergenciais da mesma forma que fazem com os momentos de enchente e de desabamentos nas grandes cidades. Parece-me que isso tem acontecido com a discussão sobre avaliação. Não adianta, por exemplo, criticar a progressão continuada se não criticarmos radicalmente as pedagogias que lhe dão base, como é o caso do construtivismo, da pedagogia das competências, da pedagogia dos projetos, da pedagogia multiculturalista, entre outras.

G.: As teses ligadas à educação enquanto capital social permeiam a atuação de ONG's, movimentos sociais ligados a projetos históricos de sustentabilidade – propostas ditas de esquerda – a que vem este discurso e prática?

D.: Esse discurso e essa prática ao mesmo tempo camuflam a origem real dos graves problemas estruturais da sociedade capitalista contemporânea e criam a ilusão de que a solução desses problemas seria de ordem local, dependendo da criatividade e da iniciativa de indivíduos e comunidades. Outro ponto negativo dessa concepção é o atrelamento da educação à aprendizagem da resolução de problemas locais, o que limita o conhecimento escolar a uma perspectiva instrumental e imediatista.

G.: Como analisa o reviver da defesa da educação popular?

D.: Depende do que se entenda por educação popular. Se for a perspectiva que considera que a educação deva voltar-se para a assim chamada cultura popular em oposição à educação escolar voltada para a assim chamada cultura erudita, então eu vejo esse reviver da defesa da educação popular como mais um sintoma da desvalorização pós-moderna das formas mais desenvolvidas do conhecimento. O relativismo cultural contido nessa visão de educação popular não é compatível com a superação da fragmentação da humanidade, com a perspectiva da humanidade unificada num nível superior de desenvolvimento, em suma, não é compatível com a perspectiva comunista. Talvez seja compatível com a perspectiva do comunitarismo cristão que está na base de alguns movimentos sociais contemporâneos, mas essa não é uma perspectiva marxista.

G.: Há um ataque à natureza do trabalho educativo, enquanto espaço emancipatório, com as agendas mundiais por metas direcionadas ao mundo das organizações? Já estaríamos com grandes parcelas da humanidade coisificadas?

D.: Sim, há um ataque orquestrado à natureza do trabalho educativo. Defenderei aqui uma tese simples, mas que encontra muita oposição no próprio campo marxista. O trabalho educativo é essencialmente emancipatório, ainda que se apresente, nesta sociedade, contraditoriamente marcado por formas e conteúdos muitas vezes alienantes. Que o trabalho educativo esteja sob ataque não significa que ele tenha perdido sua força na sociedade contemporânea. Ao contrário, a força desse ataque é proporcional aos perigos que a educação escolar oferece à classe dominante. Permitam-me ser repetitivo por uma questão de ênfase: afirmo, em direção oposta a boa parte do discurso educacional de esquerda, inclusive marxista, que uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo à classe dominante. Eu não acredito nessa visão negativista de que a alienação da humanidade teria chegado a níveis que praticamente inviabilizariam o trabalho educativo como um processo humanizante. Essa visão está contaminada do ceticismo pós-moderno.

G.: Lukács vem sendo estudado por você e seus orientandos, em que ele seria fundamental para o avanço dos marxistas nos debates e práticas sobre as atuais relações de produção, o trabalho e a educação e conseqüente trabalho didático.

D: Primeiramente esclareço que nem eu nem meus orientandos ou pesquisadores de nosso grupo de pesquisa elegemos um autor no campo marxista para nos tornarmos especialistas naquele autor. O fato de nos definirmos como marxistas é claro que estabelece a obra de Marx como nossa referência principal, mas nosso grande objetivo é desenvolver estudos e pesquisas em educação tendo como referência o materialismo histórico-dialético. É nessa perspectiva que estudamos diversos autores que nos auxiliem a compreendermos a educação escolar no contexto da luta de classes na atualidade. Feito esse esclarecimento, venho desenvolvendo, com a participação de alguns de meus orientandos de graduação, mestrado e doutorado, estudos sobre as contribuições de Vigotski e Lukács para a compreensão das relações entre a formação humana e as obras de arte, incluindo-se entre elas as obras literárias. Minha expectativa é a de avançar na elaboração da teoria pedagógica marxista. As linhas gerais dessa pesquisa estão apresentadas num capítulo do livro intitulado “Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica”, que escrevi em parceria com Sandra Della Fonte e foi publicado em 2010. De certa maneira pretendo, com esse estudo, dar continuidade e aprofundar a elaboração teórica que iniciei com minha tese de doutorado, intitulada “A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano”, defendida na Unicamp em 1992 e publicada um ano depois, como livro, com o título “A Individualidade Para-Si”. A grande contribuição de Lukács para os estudos marxistas em educação está nas profundas análises que ele fez acerca do significado que as grandes objetivações do gênero humano têm para a humanização dos indivíduos. Procurei explorar um pouco essa temática em dois textos meus recentes: o primeiro intitula-se “Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea” (disponível na íntegra na internet) e outro, ainda inédito, a ser publicado em breve, intitulado “Contribuições da estética lukacsiana para a teoria pedagógica marxista”.

G.: *A teoria histórico cultural, enquanto legado do leste europeu para fundamentar a teoria pedagógica está chegando na formação dos professores e no chão da escola?*

D: A teoria histórico-cultural é uma teoria psicológica fundamentada nos trabalhos de psicólogos soviéticos, especialmente Vigotski, Leontiev e Luria. Ela é de grande importância com um dos fundamentos de uma pedagogia marxista, mas ela não é, em si mesma, uma teoria pedagógica. Não há uma pedagogia vigotskiana. Entre a teoria histórico-cultural, como uma teoria psicológica, e a prática escolar, há necessidade da mediação de uma teoria pedagógica. Como já explicitarei, a teoria pedagógica com a qual trabalho e para cujo enriquecimento procuro contribuir é a pedagogia histórico-crítica. Quando não é discutida a questão da teoria pedagógica mais adequada para fazer a mediação entre a psicologia histórico-cultural e a prática pedagógica, as idéias de Vigotski, Leontiev e Luria acabam sendo apropriadas de forma distorcida e incorporadas às pedagogias do aprender a aprender, ou seja, são subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, como mostrei há mais de dez anos atrás em meu livro “Vigotski e o Aprender a Aprender”.

G.: O que existe de divergência estruturante entre os que defendem a pedagogia histórico-crítica e os que defendem a crítica a organização do trabalho pedagógico e a crítica aos conteudistas?

D.: Creio que vocês estejam se referindo às idéias defendidas por Luis Carlos de Freitas, que foi entrevistado no número anterior da *Germinal*. Freitas defende algumas proposições correlacionadas: 1) A da não centralidade da escola como instância educativa, isto é, a escola seria apenas uma das modalidades formativas. Ao contrário do que Saviani e eu temos defendido, para Freitas a escola não seria a mais desenvolvida e a principal forma de educação no atual estágio de desenvolvimento histórico alcançado pela humanidade. 2) A da não centralidade da sala de aula e da transmissão do conhecimento na escola. Freitas não descarta o domínio do conhecimento mas o coloca em segundo plano, subordinado ao que para ele considera decisivo em termos formativos na escola, ou seja, as relações dos alunos uns com os outros e dos alunos com os professores e demais integrantes da instituição escolar. 3) A autogestão dos estudantes é um dos pontos centrais na visão de Freitas do que seria uma escola com um novo formato. É bastante visível, nesse aspecto, a influência, aliás assumida por Freitas, da perspectiva de Maurício Tratemberg, educador brasileiro de inspiração anarquista. 4) A aproximação entre a escola e o seu entorno, também formulada por Freitas em termos dos vínculos entre a escola e a vida. Essa proposição faz com que ele entenda que a escola no campo deva ser diferente da escola da cidade. 5) Em consequência dessas proposições Freitas explicita sua proximidade às experiências educativas realizadas pelo MST e, mais do que isso, sua concordância com a teorização pedagógica que vem sendo desenvolvida por Caldart e outros integrantes daquele movimento. Seria necessário um espaço maior para explicitar todas as divergências que tenho em relação a essas idéias, mas procurarei sintetizá-las o melhor possível. Embora Freitas afirme que não desconsidera a importância do conhecimento, sua visão de educação não revela uma real compreensão da importância do conhecimento no processo de superação da sociedade capitalista e de construção da sociedade comunista. Aliás, parece-me que nessa concepção defendida por Freitas está ausente aquela perspectiva da universalidade da cultura à qual fiz referência anteriormente nesta entrevista. A visão de educação de Freitas e também a do MST aproximam-se em muitos pontos da perspectiva multiculturalista, a despeito das críticas que Freitas faz ao pós-modernismo. Aliás, essas aproximações entre o multiculturalismo e o pensamento de Freitas podem ser também percebidas no diálogo entre ele e Miguel Arroyo. Creio que as considerações que fiz ao responder as perguntas anteriores mostram a centralidade que a educação escolar e a transmissão do conhecimento tem na perspectiva que defendo acerca das relações entre educação e luta em direção à sociedade comunista. Mas eu gostaria de destacar mais um ponto de divergência. Para mim a escola, em seu formato clássico, não é uma instituição essencialmente burguesa, que tem por principal função domesticar a classe trabalhadora. Por essa razão não concordo que seja necessário um outro formato de escola. O que precisamos fazer é superar os aspectos alienantes tanto da escola tradicional como das outras propostas de escola que surgiram na sociedade capitalista ao longo do século XX. Mas há um núcleo

da educação escolar que deve ser preservado e que podemos chamar a escola em sua forma clássica. O que a classe trabalhadora precisa não é o fim da escola em sua forma clássica, mas sim sua universalização.

Uma última menção à questão do adjetivo “conteudista”. Esse adjetivo é usado, frequentemente, com um sentido pejorativo que revela a visão unilateral que muitas pessoas têm do que seja o conteúdo do conhecimento. Quem pensa dessa maneira não entende a dialética entre conteúdo e forma. A esse propósito cito as palavras de Vigotski: “Um determinado conteúdo pode ser apresentado de maneira adequada tão somente com o auxílio de determinadas formas” (Obras Escolhidas, volume 3, p. 54, edição espanhola)

G.: Em face de tantas tarefas atribuídas à escola, a seu ver qual seria a tarefa precípua dos professores?

D. Depois de tudo o que afirmei nesta entrevista, torna-se quase desnecessário responder a essa pergunta. A tarefa precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Parafraseando Marx eu diria que na sociedade comunista ser professor deixará de ser um meio de vida e passará a ser a primeira necessidade vital de muitos indivíduos, ou seja, para esses indivíduos a transmissão do conhecimento será uma atividade de desenvolvimento de sua individualidade como uma individualidade para-si. Nós podemos e devemos começar a lutar nessa direção desde já.