
OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O SALTO DE QUALIDADE NECESSÁRIO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR

MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICO: EL SALTO DE CALIDAD REQUERIDA EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y NO ESCOLAR

SOCIAL MOVEMENTS AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: THE LEAP OF QUALITY REQUIRED IN PRACTICE OF SCHOOL EDUCATION AND NON-SCHOOL

Maria de Fatima Felix Rosar¹

Resumo: O conteúdo do presente artigo está estruturado em três seções: 1- Preâmbulo, 2- Contradições e superação dialética na história da educação, 3- Movimentos sociais e a Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Identificam-se relações entre as experiências de mudança qualitativa da ordem social nos séculos XVI, XVIII e XIX, e a educação como elemento político e pedagógico constitutivo dos processos revolucionários. Evidencia-se que em meio às ideologias conservadoras da velha ordem social, reproduzidas pela Igreja e pelo Estado burguês, emergem novas perspectivas de educação e sociedade, portanto as contradições produzem processos de superação, que podem ser identificados na história da educação. Os movimentos sociais como expressão dos embates entre essas ideologias podem ser fortalecidos, na medida em que trabalham com a perspectiva de lutas unificadas e aprofundam suas estratégias, a partir de sua ancoragem no materialismo histórico-dialético. A Pedagogia Histórico-Crítica como perspectiva teórico-prática fundamentada no pensamento marxista, tem se articulado com os movimentos sociais e os processos pedagógicos dentro e fora da escola, contribuindo para que ocorra um salto de qualidade na educação nacional e nas lutas pela construção do socialismo.

Palavras chave: revolução; educação; movimentos sociais; pedagogia histórico-crítica.

Abstract: The content of this article is structured in three sections: 1- Preamble, 2- Contradictions and dialectical overcoming the history of education, 3- Social Movements and Historical-Critical Pedagogy in Brazil. Identifies relationships between experiences of qualitative change of the social order in the sixteenth, eighteenth and nineteenth centuries, and education as political and pedagogical element constitutive of revolutionary processes. It is evident that among the conservative ideologies of the old social order, played by the Church and bourgeois state, emerge new perspectives of education and society, thus overcoming the contradictions produce processes that can be identified in the history of education. Social movements as an expression of conflicts between these ideologies can be strengthened to the extent that work with the prospect of united struggles and deepen their strategies from their anchorage in the historical-dialectical materialism. The Historical- Critical Pedagogy, as a theoretical and practical perspective grounded in Marxist thought, has been linked to social movements and pedagogical processes in and out of school, contributing to a qualitative leap occurs in national education and the struggles of building the socialism.

Keywords: revolution; education; social movements; historical-critical pedagogy.

Resumen: El contenido de este artículo se estructura en tres apartados: 1- Preámbulo, 2- Las contradicciones y dialéctica superación de la historia de la educación, 3- Movimientos Sociales y Pedagogía Histórico-Crítico en Brasil. Identifica las relaciones entre las experiencias de cambio cualitativo del orden social en los siglos XVI, XVIII y XIX, y la educación como elemento político y pedagógico constitutiva de los procesos revolucionarios. Es evidente que entre las ideologías conservadoras del viejo orden social,

interpretado por la Iglesia y el Estado burgués, surgen nuevas perspectivas de la educación y la sociedad, superando así las contradicciones producen procesos que se pueden identificar en la historia de la educación. Los movimientos sociales como expresión de conflictos entre estas ideologías pueden fortalecerse en la medida en que el trabajo con la perspectiva de luchas unitarias y profundizar sus estrategias de su anclaje en el materialismo histórico-dialéctico. La pedagogía histórico-crítica, como un punto de vista teórico y práctico basado en el pensamiento marxista, se ha vinculado a los movimientos sociales y los procesos pedagógicos dentro y fuera de la escuela lo que contribuye a un salto cualitativo se produce en la educación nacional y las luchas de la construcción socialista.

Palabras clave: revolución; educación; movimientos sociales; pedagogía histórico-crítico.

1 Preâmbulo

Em tempos históricos de enfrentamento das condicionalidades geradas pela crise estrutural do capitalismo, torna-se fundamental compreendê-la em sua magnitude, tanto quanto se impõe, para os que adotam a postura anticapitalista, ampliar a interlocução com setores aliados, a fim de mobilizar forças políticas capazes de organizarem áreas de consenso e frentes unificadas de luta para ultrapassagem dos limites ideológicos, políticos, econômicos e culturais, em direção à construção do socialismo.

Essa perspectiva de construção histórica de alternativas à violência e à barbárie que se alastram em todos os continentes, como efeito dos processos destrutivos impostos pelo capitalismo, à maioria dos indivíduos, no Ocidente e no Oriente, requer que processos de sociabilidade fundamentados em outra lógica, que não seja a do capital, comecem a emergir, com a contribuição de práticas educativas críticas. Em nenhuma experiência revolucionária na história contemporânea, deixou de ocorrer o confronto entre concepções e práticas antagônicas em meio às lutas sociais e jamais deixaram de surgir, em meio à velha ordem, os indícios de uma nova ordem societária. Assim ocorreu quando se fez a superação do feudalismo e depois do absolutismo.

O novo deriva-se do antigo e, desse modo, segue o processo histórico da humanidade, ao longo dos séculos. O capitalismo não é a forma de organização do trabalho e da sociedade que corresponde ao “fim da história”. Muito pelo contrário, a sua expansão em nível mundial, mediante o funcionamento de um sistema imperialista globalizado, põe em evidência a sua incompatibilidade com a democracia real. Essa razão histórica é suficiente para que, a partir da luta dos trabalhadores em busca de condições objetivas e subjetivas de existência humanizada, em todas as dimensões, a história tenha continuidade.

Foi vivenciando essa luta, que Marx, em meio às ondas revolucionárias e contrarrevolucionárias do século XIX, elaborou perspectivas teórico-práticas, entre os anos 1840 e os anos 1880, mediante processo de observação e análise dos movimentos dialéticos de transformação do real, buscando superar suas insuficiências teóricas, desde a teoria do Estado derivada do idealismo hegeliano, ancorado na visão jurídico-política da época, para alcançar a concretude do movimento de criação do valor, no processo de funcionamento da economia capitalista.

Essa economia, fundada na relação desigual estabelecida entre capital e trabalho, é desvendada por Marx ao elaborar *O Capital* (1867), obra na qual, além de analisar a essência do modo de produção capitalista, expõe sua crítica ao fetiche da mercadoria, ultrapassando os limites da economia política clássica, que teorizava e justificava a existência da expropriação do trabalhador no processo produtivo e a

ordem burguesa, como sendo uma ordem natural. Mais do que isso, Marx tomou partido em favor dos trabalhadores e suas organizações, fomentou o debate sobre formas de atuação política, juntamente com Engels, e realizou embates políticos na Associação Internacional dos Trabalhadores, na busca de estratégias de combate ao Estado burguês e suas formas de controle e subsunção das classes trabalhadoras aos imperativos do capital.

Nesses processos históricos, a educação como processo pelo qual os seres humanos adquirem sua segunda natureza e incorporam em seu modo de pensar, sentir e agir, os conhecimentos elaborados em diferentes épocas do desenvolvimento da história, foi sendo reconhecida como uma prática de trabalho fundamental para a reprodução de conhecimentos consolidados na produção material e simbólica, e também na elaboração de novas perspectivas teórico-práticas.

Essas novas perspectivas poderão ensejar a superação de paradigmas filosóficos e científicos ultrapassados, a partir da identificação e crítica de seus limites ontológicos, epistemológicos e políticos, dada a sua emergência associada à manutenção da hegemonia de uma classe apenas: a burguesia. Esse instrumental científico e cultural além de ser força motriz, sem a qual não se faz a produção material, é força ideológica e política, sem a qual não se faz a transformação humana individual e coletiva.

2 Contradições e superação dialética na história da educação

A hegemonia cultural durante o absolutismo esteve sob a égide da Igreja, dada a sua aliança com os Impérios da Europa Ocidental. O processo de ensino e de aprendizagem visava à modelagem dos indivíduos, segundo a visão aristotélica-tomista. Pode-se sintetizar essa visão, segundo Suchodolski, ao descrever o ideário expresso no *De Magistro*, de São Tomás de Aquino:

Ao negar a concepção das ideias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, S. Tomás considerou que o ensino era uma actividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade actual. Este processo, quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma actividade. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, S. Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorear da natureza falível do homem. Mas esta actividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas Escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito está sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na actividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem (SUCHODOLSKI, 1978, p. 21-22).

Na realidade, os apontamentos de São Tomás, inseridos na sua obra *Quaestiones Disputate de Veritate* (*Questões discutidas sobre a verdade*) escrita, entre os anos 1256 e 1259, contém fortíssima crença na ideia de que a única fonte da verdade e do conhecimento é o próprio Criador da humanidade, como pode se depreender da interpretação de seu pensamento, feita por Camello (2000, p. 11):

Várias menções são feitas à iluminação e ao lume da razão no *De Magistro* de S. Tomás. O conhecido princípio tomasiano é que Deus age ordinariamente pelas causas segundas. No caso do homem, Ele infunde o *lumen rationis* que leva o intelecto à apreensão certa dos princípios que possibilitam – “iluminam” por sua vez – as conclusões. Justamente criticando a opinião daqueles (apenas menciona Avicena, mas bem pode ter pensado nos agostinianos) que se socorrem de uma “inteligência ativa”

ou um “agente separado” que produz em nós a ciência (*Do Mestre*, art. 1, *Respondo*), escreve: Com efeito, a primeira opinião exclui as causas próximas, enquanto atribui somente às causas primeiras todos os efeitos que provêm aos inferiores – no que é contrária à ordem do universo, que se tece pela ordem e conexão das causas. A causa primeira, com efeito, pela eminência de sua bondade, confere aos outros seres não apenas que sejam, mas também que sejam causas.

Nas escolas cristãs destinadas às classes populares, segundo Manacorda (2010, p. 282), desenvolviam-se as práticas da leitura e da escrita, sendo priorizadas duas dimensões: “a aculturação religiosa e moral e uma pré-aprendizagem das profissões artesanais mercantis”. Essas dimensões se realizavam mediante a prática da leitura e da escrita. “O ler concerne essencialmente ao ensino religioso, à doutrina, às Sagradas Escrituras; o escrever, que tem seus mestres e lugares próprios, concerne a uma técnica especificamente material, que exige cuidados particulares e é voltado a preparar para o ofício.”

As escolas, sob a orientação dos reformadores, destinadas para os pobres, foram denominadas de “escolas normais”, e embora mantivessem a mesma concepção de disciplina rigorosa, introduziram conhecimentos de ciências naturais, matemática e ciências humanas. Posteriormente, seriam criadas na Alemanha, no século XVIII, escolas estatais para os estudos de caráter científico e técnico.

O estabelecimento de um confronto mais explícito entre as “forças divinas” e as forças políticas laicas, em meados do século XVIII, a partir da consolidação dos Estados modernos, promoveu a definição da escola como uma organização estatal, fora do controle dos Papas, inclusive com a supressão da Companhia de Jesus, em 1773. Essa tendência de controle estatal sobre as escolas disseminou-se com o iluminismo, ganhando adeptos na França, Itália, Áustria, Prússia, Polônia, Rússia e também no continente americano, entre 1765 e 1783, com a Confederação dos Estados Independentes.

As ideias elaboradas por Diderot, D'Alembert, Voltaire, Condorcet, Montesquieu, Rousseau, Locke e outros, foram assimiladas, em grande medida, pois havia um terreno político fértil para sua difusão. O temor de que se tornassem hegemônicas as propostas que favoreciam a instalação de outros regimes de governo, afeitos ao liberalismo econômico e político defendido pelos burgueses, impeliu os monarcas a fazerem algumas concessões importantes, como a definição de preceitos legais para garantir a instrução pública para todos os cidadãos.

Pode-se avaliar a tática utilizada pelos monarcas iluminados, a partir da afirmação da imperatriz Maria Teresa, da Áustria, que definiu a Comissão da Corte encarregada de tratar das escolas e ressaltou: “a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político”(MANACORDA, 2010, p. 301).

Esse destaque evidencia a consciência de muitos soberanos acerca da importância da educação, como meio de contenção de forças políticas antagônicas e, portanto, de apaziguamento de conflitos sociais, mediante a absorção do impulso organizativo dos cidadãos, em favor do Estado constituído, reforçando a hegemonia dos que ocupavam o poder. A reforma realizada na Áustria, em 1774, sob a orientação de Ignaz von Felbegier, já havia se realizado na Prússia, por iniciativa de Frederico II. O espírito dessa reforma promulgada pela imperatriz Maria Teresa, foi bem traduzido pelas palavras de seu filho, José II: “O principal dever de cada cidadão é tornar-se apto a servir ao Estado. Conhecimentos, saber e bons costumes são os meios melhores e mais seguros para atingir o bem-estar externo e interno” (MANACORDA, 2010, p. 302).

Note-se que o ímpeto reformista no âmbito dos Estados modernos, que adotam a legislação para ofertar instrução pública geral, não pretendia efetivar um único tipo de ensino. Havia uma modulação do ideário iluminista que se fazia, conforme o vigor combativo dos segmentos mais avançados da burguesia, ainda revolucionária. Na Itália, por exemplo, em 1780, Filangieri, ao tratar *Das Leis sobre a educação, os costumes e a instrução pública*, (*Livro IV da Scienza della Legislazione*), não deixa dúvidas sobre a proposta de instrução geral, guardando o princípio da diferenciação do programa de ensino, de acordo com a origem de classe:

Se uma só classe de cidadãos viesse excluída da educação pública, o meu plano seria imperfeito e vicioso [p. 738]. [...] Mas, para ser universal, não deve ser uniforme. Eu divido inicialmente o povo em duas classes: na primeira situo todos aqueles que servem ou poderiam servir à sociedade com os braços, na segunda aqueles que a servem ou poderiam servir com seus talentos (MANACORDA, 2010, p. 300).

No caso da França, Condorcet, o secretário geral da Assembléia Legislativa dos Estados Gerais, constituídos a partir de 1789, defendia “uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, ‘única, gratuita e neutra’”. (MANACORDA, 2010, p. 305).

A definição dos conteúdos desse projeto de Condorcet, apresentada em seu Relatório (*Rapport sur l'instruction publique*) à Assembléia Legislativa, em 21 de abril de 1792, compreendia conhecimentos da tradição humanística, além da matemática e da ciência. Em 1793, com o novo projeto de Lapeletier, era feita a defesa: “educação deve ser gratuita, literária, intelectual, física, moral e industrial”. Em muitos países, as proposições avançadas dos projetos concebidos pelos intelectuais reformistas, dificilmente ganharam materialidade, tornando-se secular a tradição dos textos legislativos e discursos dos reformistas políticos, como textos que se tornam letras mortas.

Paralelamente à movimentação política nos países europeus, estava ocorrendo a Revolução Industrial, com mudanças estruturais na economia da Inglaterra, provocando impactos no continente europeu. O modo de produção artesanal e as corporações de artes e ofícios foram se desfazendo, na medida em que as fábricas constituíam-se como novo espaço físico de produção material e de realização do valor. A partir do modo de produção industrial, capitalista, foram elaborados novos aportes teóricos no âmbito da economia política, por Adam Smith (*A riqueza das nações*, 1776) e David Ricardo (*Princípios da Economia Política e Tributação*, 1817).

Ocorreu como efeito dessa mudança qualitativa do processo produtivo, a difusão da demanda por escolas que preparassem trabalhadores para as fábricas. Essa não era uma tarefa fácil de realizar, pois não existiam professores “qualificados” em número suficiente para os quadros das escolas emergentes.

Historicamente, a educação destinada à massa de trabalhadores nas cidades foi sempre precária e deficiente. Marx e Engels recolheram evidências dessa situação na Inglaterra e produziram trabalhos apresentados em Congressos e publicados em livros, como *Le Syndicalisme* (Marx e Engels) e a *Situação das Classes Operárias na Inglaterra* (Engels). Em notas de Marx relativas aos relatórios de inspetores em 1857, fica patente o engodo que se produzia nas escolas nas quais se mantinham as crianças para obterem uma certificação de escolaridade. “Quando visitei uma escola que passava tais certificados, fiquei de tal maneira

chocado com a ignorância do mestre, que lhe disse: ‘Perdão, Senhor, sabeis ler?’ ‘O quê, um bocadinho’, foi a resposta; e para se justificar, acrescentou: ‘Em todo o caso, sei mais do que os meus alunos’”(MARX; ENGELS, 1978, p. 66).

O impulso da revolução industrial vai produzir efeitos na França, por exemplo, mediante a criação do Conservatório de Artes e Ofícios, em 1794. Ainda no mesmo ano é criada também a Escola Politécnica e, no ano seguinte, em 1795, o Instituto Nacional de Ciências e Artes. Essas iniciativas tentavam criar as condições para o processo de formação técnica, com as especializações da engenharia e o desenvolvimento de pesquisas para o aperfeiçoamento das ciências, em busca de descobertas para a expansão da ciência aplicada ao comércio e à indústria.

Ao mesmo tempo era necessária a formação de profissionais nas áreas jurídicas e militares, tendo sido criadas na França escolas especiais direcionadas para esses ramos de conhecimento. Havia o predomínio do interesse pelas ciências, entretanto também se reforçavam os estudos relativos à cultura humanística, pois se tratava de qualificar quadros para o controle da economia e para o funcionamento do Estado. Mas, mesmo na França, ainda que fosse feita a reiteração do princípio da educação como direito de todos, isso não se concretizava. Havia sim, uma distinção que era feita para a instrução popular, que segundo Talleyrand, em 1791, deveria ser mais restrita, para que se alcançassem resultados mais rápidos. Nesse sentido, a fórmula era: “ler, escrever, fazer contas são necessidades de todos e eram também os únicos conhecimentos que seriam possíveis garantir, mediante uma instrução direta e positiva aos habitantes das cidades e dos campos” (TALLEYRAND, 1791 apud MANACORDA, 2010).

Desse modo, numa sociedade industrial gerida pelos Estados modernos, estavam instauradas as diferentes classes sociais, de acordo com sua inserção no processo de produção. Sendo assim, enquanto no discurso era apregoada a escola para todos, na realidade ela nem atingia a todos e nem era uniforme, pois se previa seu funcionamento, atendendo às demandas da indústria, do comércio e da agricultura, garantindo a distinção entre os tipos de escolas destinadas a cada classe a ser instruída.

Diante dessa tendência de expansão das escolas estatais para todas as classes, embora se mantivesse a diferenciação das escolas, a Igreja reagiu de modo contundente. Para seus dirigentes, no final dos oitocentos, os efeitos da Revolução Francesa eram danosos à alma das crianças e dos adolescentes, que deveriam estar sob os cuidados e a proteção do clero. O anticlericalismo permitiu o desenrolar do confronto entre a Igreja e o Estado, o que não quer dizer que no âmbito das escolas estatais tivessem sido suprimidos os princípios da religião, adicionando a eles os deveres de gratidão e de servidão ao Rei.

Note-se que, apesar da laicidade veiculada pelo movimento revolucionário, permaneciam intactas as estruturas das quais emanavam o poder sobre a população mais simples. A obediência aos preceitos religiosos e aos imperativos do Rei definiam os limites da liberdade de pensamento e de conduta dos cidadãos, ainda que se identificasse um avanço, ao período do absolutismo.

O poder da Igreja se renovou em todos os séculos, após a revolução francesa e a revolução industrial, sob formas diversas, e também se renovaram suas alianças com os Estados. Os movimentos contrarrevolucionários do último quartel do século XIX sustentaram a transição para o século XX, na Europa e na América, com a instituição dos Estados nacionais e a restauração do poder da burguesia

conservadora, cujo projeto era assumir o controle do sistema político e econômico, sem permitir a ingerência dos trabalhadores.

Nessa mesma perspectiva, a Igreja ratificou a legitimidade do poder e da riqueza acumulada nas mãos das pessoas abastadas, tentando proteger a sociedade das más influências do pensamento socialista que se difundira também no mesmo período, o que permitiu que se explicitassem as contradições inerentes às sociedades de classes.

Manacorda (2010), ao tratar dessa influência da Igreja no final do século XIX e início do século XX, ressalta as encíclicas de Leão XIII consideradas mais avançadas do que as posições de Pio IX. Na encíclica *Rerum Novarum* (1893), Leão XIII faz um aceno para as questões sociais, definindo posições mais convergentes com as tendências do mundo moderno, visando, reforçar posições do Estado liberal para evitar a expansão do socialismo. Por outro lado, em sua encíclica *Quod apostolici muneris* (1878), ele deixou entrever posições mais conhecidas pela tradicional atuação da Igreja em defesa da propriedade privada, ao afirmar: que a “agitada plebe” era “ávida de se lançar contra os palácios e sobre as fortunas das pessoas mais abastadas” (p. 409); e ao reiterar “o direito de propriedade estabelecido por lei natural” (p. 408). Na encíclica *Libertas* (1888), Leão XIII definiu a posição da Igreja no sentido de defender o princípio da liberdade de ensino, para manter o controle sobre a educação, mediante a instituição de escolas privadas confessionais, a partir das quais dar-se-ia o combate às escolas estatais (MANACORDA, 2010, p. 355).

Entretanto, essa mesma liberdade invocada para afirmar a posição estratégica de fortalecimento da hegemonia da Igreja, era negada ao fazer a defesa de um controle maior sobre setores da sociedade, de modo a preservar a ordem social dos ataques dos socialistas e de outros segmentos sectários. Dizia Leão XIII, na encíclica *Libertas* (p. 517): “Do que foi dito se deduz não ser lícito invocar, defender, conceder liberdade ilimitada de pensamento e de imprensa, de ensino e de cultos, como se fossem direitos que competem diretamente ao homem” (MANACORDA, 2010, p. 355).

O que temiam a Igreja e o Estado, desde que ocorreram movimentos revolucionários, inspirados nos ideais iluministas no século XVIII e nas novas sínteses do pensamento socialista, cujo marco foi o *Manifesto Comunista*, em 1848, era perder sua influência ideológica e política, educacional e cultural sobre as massas de trabalhadores da cidade e do campo. O exemplo da revolução proletária de 1848 difundiu proposições que ainda reverberam na condição atual da luta dos trabalhadores, pois se mantém a contradição entre o ideário da burguesia conservadora e as perspectivas de construção do socialismo, cujo projeto não é destruir as conquistas alcançadas pelo capitalismo e pelas reformas educativas realizadas pela burguesia, porém pretende transformar o modo de produção e de circulação de mercadorias, de acumulação e distribuição da riqueza socialmente produzida.

É conhecida a posição de Marx sobre o desenvolvimento alcançado no processo de disciplinamento do trabalho na fábrica, porém o tempo do trabalho excedente que produz o valor e garante a acumulação do capital, pode e deve “tornar-se o tempo de trabalho e de crescimento intelectual destinado a aumentar a riqueza social, a atender às necessidades superiores de todos os homens” (MANACORDA, 2010, p. 357).

O marxismo, ao contrário do liberalismo, aspira realizar processos educativos para a emancipação humana, concretizando: a gratuidade, a laicidade, a universalização, a educação em tempo integral e de caráter omnilateral, articulando teoria e prática, em função do desenvolvimento humano e das relações sociais, em que a unidade educação-trabalho deve existir, articulando conhecimentos para a transformação constante da realidade social, em favor de um novo modo de produção e organização social, de caráter socialista.

Nas instruções aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, realizado em setembro de 1866, em Genebra, Marx explicita a sua concepção de instrução, afirmando:

Por instrução nós entendemos três coisas: Primeira: instrução intelectual, Segunda: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e de exercícios militares, Terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios. A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica [...] A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MARX, 1866 apud MANACORDA, 2010, p. 358).

Durante o episódio da Comuna de Paris, Marx reafirmou suas posições, indicando os resultados práticos alcançados em relação à instrução popular, livre e laica:

[...] todos os institutos de instrução foram abertos gratuitamente para o povo e liberados igualmente de toda a interferência da Igreja e do Estado... Naturalmente não houve tempo para reorganizar a instrução pública (a educação): mas a Comuna, excluindo dela o elemento religioso e clerical, já tomou a iniciativa para a emancipação espiritual do povo. (MANACORDA, 2010, p. 360).

A breve experiência da Comuna, de 26 de março a 28 de maio de 1871, seria insuficiente para se avaliar a eficácia de um projeto de educação popular, ancorado na perspectiva laica, iluminista, portanto, não seria esse episódio o mais relevante na história da educação socialista, embora ele possa ser considerado como fundante de uma perspectiva de educação transformadora, por ter abalado os fundamentos tradicionais da educação, sob o controle da Igreja e do Estado moderno, ao mesmo tempo em que se consagrou como a primeira iniciativa de um governo proletário, no século XIX.

Esse momento singular de instalação de um governo revolucionário do proletariado foi rapidamente superado pelas forças conservadoras lideradas por Thiers. Somente com a eclosão da Revolução Russa, em 1917, poder-se-ia evidenciar uma reforma educacional que introduziu mudanças estruturais na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tornando mais explícitas as diferenças entre o liberalismo pedagógico e o socialismo pedagógico, como expressões das experiências de atuação do Estado liberal-intervencionista-imperialista dos Estados Unidos e do Estado Socialista Soviético.

Instalou-se nos Estados Unidos, após o fim da Guerra de Secessão (1865), um movimento de expansão da escola pública, de caráter republicano, na Geórgia, Alabama e Texas. Foi se construindo a concepção de uma escola ativa, inovadora, que se opunha ao sistema educacional da Europa “livresco, verbalista e autoritário” (MANACORDA, 2010, p. 370). Apesar do sucesso que parecia se difundir rapidamente, existiam fortes resistências a esse modelo de escola nova, principalmente, pelos opositores

sulistas, democratas, que retomaram o controle da Geórgia, Alabama e Texas e destruíram as definições legais que asseguravam o funcionamento dessas escolas ativas. Também nos estados do Norte, foram identificados outros grupos de resistência ao sistema de ensino público, liderados pelos padres católicos romanos.

As evidências dos limites do ideário burguês foram muito fortes nesse processo de destruição da escola pública americana, pois além da ideologia privatista ser predominante, existia violenta manifestação dos brancos, em relação à população negra, que, segundo os democratas, não deveria frequentar as escolas destinadas aos brancos.

Mesmo sendo ameaçadas pelas forças conservadoras, as escolas públicas americanas foram avaliadas como laboratórios de criação de novos métodos de ensino e novas concepções do processo pedagógico. Em importante obra (*Méthodes américaines d'éducation générale et technique*), publicada por Omer Buyse, pesquisador belga, sobre as escolas americanas, é feito um relato que compreende uma síntese do que se consagrou como o modelo do escolanovismo:

O ato físico precede o ato de pensar; as partes do ensino para nós mais abstratas são apresentadas sob formas materiais e concretas, e exigem, para serem assimiladas, tanto a habilidade das mãos como a vivacidade do pensamento; a geografia é uma manipulação; a literatura escolar é um trabalho de laboratório, associada intimamente ao desenho e à modelagem; a forma superior de ação, os trabalhos manuais, universalmente praticados nas escolas, são exercícios de resistência moral; todo ensino conjuga o esforço físico e muscular com a assimilação das ideias. “O ensino secundário, que estabelece a passagem da dependência intelectual e moral da infância para as convicções individuais do adulto, processa-se de acordo com a mesma ideia e acentua o sistema da instrução através da ação” (p. 9) (MANACORDA, 2010, p. 372).

Nos novecentos, no período posterior à primeira Guerra Mundial e à Revolução Russa, tendo se instalado o governo socialista na Rússia, continuaram a proliferar as escolas novas ou ativas, como instituição que expressava os ganhos da democratização da educação, sob a direção republicana. Destacaram-se, segundo Manacorda, os teóricos do escolanovismo, como Dewey, Kilpatrick (Método dos projetos), Helen Parkhurst (Plano Dalton), Washburne (Plano Winnetka), entre os anos de 1918 a 1920, influenciando as reformas que ocorreram no Japão e na Europa, além dos Estados Unidos. Um conjunto de proposições que ratificavam o ideário pedagógico liberal foi consagrado pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, em 1919, por Ferrière.

Havia também uma experiência em curso que se destacava pelo seu caráter de oposição ao modelo liberal e ao modelo soviético. Foram construídas e difundidas as escolas progressivas ou modernas em Barcelona, em 1901, sob a orientação teórica de Francisco Ferrer, pensador anarquista que pretendia garantir a formação da classe trabalhadora fora do controle da Igreja e do Estado. La Escuela Moderna e as ideias de Ferrer em geral foram tomadas como referência para um conjunto de Escolas Modernas nos Estados Unidos, Cuba, América do Sul e Londres. A primeira dessas foi inaugurada em Nova Iorque em 1911. Ela também inspirou o jornal italiano *Università popolare*, fundado em 1901.

O confronto entre os anarquistas e os bolcheviques ficou explicitado no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, opondo-se Bakunin às proposições de Marx. Definiram-se, desde então, as estratégias diferenciadas de luta entre anarquistas e comunistas. No seio do movimento

anarquista foram se criando subdivisões e correntes que se diversificaram no passado e continuam a se proliferar no século XXI, incluindo entre outras tendências de atuação política, a realizada pelos *Black Blocs*.

Do outro lado do Ocidente, na URSS, também em 1919, durante o mês de março, quando se realizou o VIII Congresso do Partido Comunista, foi aprovada uma resolução que expressava a influência de Lênin e Krupskaja. Essa resolução continha a orientação de Marx, para o I Congresso Internacional dos Trabalhadores, em setembro de 1866. Dizia o texto dessa resolução do PCUS:

- 1) Atuação da instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e prática todos os ramos principais da produção), gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos.
- 2) Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino da língua materna, com o estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (Manacorda e Ed, I, p. 33). (MANACORDA, 2010, p. 378).

Em 1920, Lênin, em sua obra *O Extremismo, doença infantil do comunismo* à luz da *Crítica ao Programa de Gotha*, de Marx, expressa a concepção de educação comunista que deveria orientar o funcionamento das escolas soviéticas. Segundo Lênin: “passar-se-á à supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, instrução, preparação de homens onilateralmente desenvolvidos e onilateralmente preparados, de homens capazes de fazer tudo (LÊNIN, 1956, p. 40 apud MANACORDA, 2010, p. 379).

O ideário do socialismo acabaria se difundindo nos países socialistas, materializando a escola única do trabalho, na qual seria feita a conexão entre instrução e trabalho produtivo, entre a educação dos sentimentos e do trabalho, a partir da prática da organização coletiva, em que os grupos se constituíam como espaços de socialização e de produção, com caráter educativo, fundado em perspectivas positivas, que para Makarenko corresponderiam a alegria de viver e trabalhar, para produzir o bem-estar a todos os homens.

Embora em contextos históricos diferentes e sob óticas distintas, as concepções de Marx e de Dewey se relacionavam com a ideia de desenvolvimento econômico e produtivo. Entretanto Marx, ao contrário de Dewey, não estava defendendo uma escola que se integrasse à ordem do desenvolvimento capitalista, pois não tinha a ilusão de que se pudessem harmonizar os interesses das classes antagônicas. Para Marx, a educação seria parte do processo de preparação dos cidadãos para uma sociedade que precisa ser necessariamente transformada, para que se torne justa e democrática, garantindo a todos os seres humanos condições de desenvolvimento omnilateral, para uma atuação teórico-prática, nos diversos setores de funcionamento da sociedade socialista.

Foram muitos os teóricos soviéticos dedicados ao processo de avanços no sistema educacional da URSS, em meio a muitas adversidades. Makarenko, Pistrak, Krupskaja, além de Lênin, precisavam enfrentar o dilema que já havia sido explicitado por Marx, durante o Conselho Geral da I Internacional, em 1869: “Exige-se, de um lado uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, do outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais”.

Historicamente, o que se pôde constatar nas experiências revolucionárias em que se transformaram o modo de produção e de organização da sociedade, na passagem do feudalismo para o absolutismo e deste para o Estado liberal-democrático no Ocidente, ou para o Estado Socialista Soviético no Oriente, é que a educação esteve sempre no foco da atuação dos movimentos revolucionários, sendo elaboradas proposições, tanto pelos intelectuais da Igreja, do Estado burguês, como também do Estado Soviético, como resposta às demandas dos trabalhadores, que viam na escola uma possibilidade de instrução, tal como era garantida para as classes abastadas.

Entretanto, na atualidade, permanece a luta encetada pelos movimentos sociais, alinhados ao pensamento crítico, marxista, que enfrentam o aparato da democracia burguesa, para reivindicarem educação para todos os cidadãos, em sociedades da América Latina e da América Portuguesa, que ainda não implantaram “escolas democráticas”, nem mesmo aquelas concebidas pelo ideário republicano.

3 Movimentos sociais e a Pedagogia Histórica-Crítica no Brasil

Os movimentos sociais produziram impacto sobre as forças conservadoras, que assumiram o protagonismo da Proclamação da República e implantaram o governo republicano, à revelia dos setores populares. Suas primeiras manifestações, ainda no final do século XIX, tiveram influência das ideias anarquistas introduzidas no movimento de organização operária, pelos trabalhadores de origem portuguesa, italiana e espanhola.

Esses movimentos foram decisivos para que se demarcasse na história nacional o fato de que, sob o Império ou sob a República, estava instalada uma sociedade de classes, profundamente desigual, em que as relações sociais de produção coercitivas estavam impostas no campo, onde se mantinham os resquícios da acumulação primitiva que resultara do uso da mão-de-obra escrava, e também na cidade. A fábrica tornou-se o símbolo da modernidade e da industrialização, por meio da qual se instalou um novo processo produtivo, organizando os trabalhadores sob o comando das máquinas. Estavam se instalando as fábricas, em diferentes setores de produção, fazendo avançar o capitalismo industrial, para o qual migrara o capital acumulado no período da hegemonia do capitalismo concorrencial-mercantil.

Ao longo da história do século XX, e nas primeiras décadas do século XXI, essa matriz de produção industrial tem mantido seu processo de expansão combinado com as demais formas de acumulação do capital: de valorização da terra, enquanto reserva de valor; do capital imobiliário e do dinheiro, sob a forma do capital financeiro, que passou a hegemonizar a economia mundial e, em grande medida, a economia dos países emergentes, cujo padrão de desenvolvimento permanece atrelado aos centros hegemônicos da economia mundial.

Destacam-se no epicentro do mercado mundial, alguns países da Europa, como a França e a Alemanha; na América, os Estados Unidos e na Ásia, o Japão. Esses países detêm o controle das transações comerciais e financeiras operadas em nível global. Nos anos 1990, tornaram-se mais visíveis os países denominados de Tigres Asiáticos, pelo ritmo mais intenso de seu crescimento econômico, e, por último, os BRICS, que reúnem economias emergentes consideradas mais fortalecidas, como o Brasil,

Rússia, Índia, China e África do Sul, as quais parecem construir articulações com vários mercados em diversos continentes, como estratégia de sobrevivência de sua burguesia industrial e financeira.

O bloco da burguesia internacional, aliada em momentos de paz e em momentos de guerra, de modo quase absoluto, embora com nuances evidenciadas em propostas de negociações, a partir de relações multilaterais, podem alterar suas táticas, de acordo com as características de conjunturas nas quais ajustes políticos e econômicos são necessários, para o enfrentamento da crise econômica mundial e seus desdobramentos, que até o momento, não deixam dúvidas sobre os impactos negativos que se direcionam, cada vez mais, às classes trabalhadoras, em todos os países, no mercado mundial.

No âmbito da disputa instaurada, desde o século XVIII, entre a burguesia e o proletariado, foram se tornando definidos os contornos das contradições, nas sociedades ocidentais. Ocorreram movimentos revolucionários e contrarrevolucionários, que se disseminaram nos países do Leste Europeu e nos países da América Latina, em períodos históricos distintos, porém articulados pelo modo de desenvolvimento globalizado da economia capitalista e pela difusão da ideologia socialista.

Ocorreram, no Brasil, muitos confrontos entre interesses de classes antagônicas em períodos ditatoriais, que foram predominantes nas décadas de 1920, de 1930 e de 1960 até a década de 1980. Nos intervalos dos governos militares e civis, de caráter ditatorial, eram realizados esforços por segmentos de oposição, para fazer construir um projeto de sociedade democrática ou um projeto de sociedade socialista, que jamais logrou se materializar de fato.

Em meio a esses confrontos definidores do percurso histórico das classes trabalhadoras, dos estudantes e intelectuais críticos foram se delineando os confrontos político-ideológico e pedagógicos que estão registrados na história da educação brasileira, construída entre processos contraditórios de atuação mais liberal ou menos liberal da burguesia, incrustada no Estado e no sistema de gestão da economia nacional atrelada aos organismos multilaterais, que compõem a estrutura do poder político imperialista.

A vertente hegemônica do pensamento educacional brasileiro, nos anos 30, sofreu influência marcante da Igreja. Também nas décadas de 40, 50 e 60. Sua influência foi predominante nos Cursos de Filosofia e depois de Pedagogia, nos quais atuaram padres e ex-padres. Embora nem todos tenham sido adeptos da visão aristotélico-tomista, a maioria protagonizou a defesa do ensino religioso durante o episódio da luta contra a definição de um sistema de ensino, exclusivamente, laico e gratuito no Brasil em diferentes momentos, como durante a Constituinte de 1988 e na luta encetada durante a tramitação da LDB aprovada em 1996.

No campo do pensamento laico e liberal, predominou a influência dos pioneiros da educação na divulgação e implantação das concepções e práticas escolanovistas e, talvez, essa seja uma das mais fortes fontes de inspiração na trajetória da maioria dos educadores brasileiros, que inclusive, recentemente, tiveram revigoradas essas bases conceituais, através da onda da pedagogia do “aprender a aprender”, amplamente difundida como conteúdo das reformas educativas dos anos 90 (DUARTE, 2001).

Evidencia-se que, ao lado da concepção escolanovista que influenciou a composição de um pensamento pedagógico, em certa medida ambivalente, dada a forte influência do pensamento religioso nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia, também se evidenciava um resquício de concepção

socialista da educação, que foi sendo diluído na medida em que os intelectuais escolanovistas dedicaram-se a difundir a Pedagogia de Dewey.

Esse movimento pendular entre a conciliação e a ruptura foi analisado por alguns pensadores brasileiros, destacando-se entre eles Michel Debrun, para demonstrar como existe certa superficialidade nas posturas adotadas por pensadores educacionais brasileiros e pelas autoridades responsáveis pela gestão da educação nacional, que com muita rapidez abrem mão de suas convicções, se for conveniente aderir às novas tendências, considerando-se que mantêm vivo o desejo de permanecer no poder, a qualquer preço e utilizam a educação como moeda de troca com os setores mais conservadores e privatistas.

Por essa razão, em alguns momentos da história nacional e da própria história da educação, refletem-se essas posturas ambivalentes e contraditórias de pensadores, educadores, políticos, partidos, produzindo-se um processo de interpenetração entre tendências opostas, entre campos ideológicos distintos que diluem suas identidades, facilitando os movimentos de conciliação entre forças “supostamente” antagônicas.

Nos anos 1980, a transição entre a ditadura e um regime de normalidade democrática permitiu a introdução de novas perspectivas teóricas e metodológicas que balizaram o debate sobre a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade. As concepções de educação tradicional, escolanovista e tecnicista foram reinterpretadas, de forma crítica, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Os trabalhos de um conjunto de intelectuais, articulados aos movimentos sociais e aos programas de pós-graduação das principais universidades brasileiras, durante os anos 1980, produziram um divisor de águas, permitindo compreender a diferença de conteúdo entre as pedagogias críticas e as pedagogias não-críticas, entre o pensamento educacional crítico marxista e o pensamento educacional integrado à ordem liberal conservadora (ROSAR, 2004, p. 5).

Entretanto, muito rapidamente, nos anos 1990 e 2000, sob a influência de “novas” vertentes teóricas no campo da educação, houve uma retomada das trincheiras ideológicas pelos conservadores, “travestidos de inovadores”, influenciando a formação de professores em todo o país, mediante a implantação dos “moderníssimos” sistemas de educação à distância, que se constituem em eficaz meio de disseminação das “novas-velhas” ideologias da burguesia em suas vertentes adequadas às parcerias público-privadas.

Depreende-se desse contexto, a necessidade de aprofundamento do debate sobre o modismo e o “sincretismo pedagógico” no Brasil, para se superar o atraso imposto às gerações herdeiras da pior herança dos anos da ditadura e dos governos autoproclamados como democrático-populares, nos anos 2000, que criaram um sistema educacional capaz de produzir em crianças e jovens, em geral, um grande desgosto pela escola. Também para os educadores, em sua grande maioria, na atualidade, a permanência em salas de aulas tem um efeito doloroso porque professores e alunos estão obrigados a se suportarem, em condições de funcionamento precário das escolas, apesar de sua aparente “modernização”.

Embora sejam questionáveis os sistemas de avaliação que adotam padrões avaliativos uniformizados para realidades completamente distintas, é estratégico enfrentar a luta pela superação do modo de funcionamento da escola pública brasileira, desde a educação infantil até a universidade,

eliminando o argumento, baseado em “fatos”, de que existe uma incapacidade de gestão instalada no sistema público de ensino, que está a requerer a intervenção dos setores privados, nos quais de desenvolveram os paradigmas da gestão de resultados fundamentada na “expertise” derivada das teorias do gerenciamento empresarial.

O INEP assumiu o gerenciamento do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB), que passou a ser utilizado como referência para os estudos comparativos realizados pelos organismos internacionais (UNESCO/OCDE – *World Educational Indicators* – WEI) e o PISA 2000 da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acerca do desempenho do Brasil em relação aos demais países. Outros instrumentos de avaliação sob a coordenação do INEP são o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão). Também são da competência do INEP o Censo Escolar, o Censo do Professor e o Perfil Municipal da Educação Básica (PMEB).

Foram materializadas as bases de um programa de mudanças estruturais, de caráter amplo e profundo, implicando a produção de um vasto conjunto de leis e normas, de reformas administrativas e políticas no âmbito da estrutura do Estado nacional e dos sistemas de ensino, além de um rigoroso contingenciamento de recursos operacionalizado a partir da priorização de políticas e programas focados, de acordo com as diretrizes dos organismos internacionais.

Embora nos Congressos Nacionais de Educação, realizados no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tenha se expressado a resistência a essa política, mediante debates ocorridos em nível local, regional e nacional, e tenha se mantido o trabalho sistemático de militantes em suas organizações sindicais (ANDES e SINASEFE) e acadêmicas (setores da ANPED e da ANPAE), como também o trabalho dos pesquisadores, produzindo análises críticas e relatórios avaliativos sobre os impactos das reformas educativas no Brasil e na América Latina, ficou nítido o arrefecimento de alguns segmentos combativos que se envolveram no funcionamento da burocracia estatal, tanto nos governos Cardoso e Lula da Silva, quanto no atual governo Rouseff.

Entretanto, nos anos 2011 a 2013, foram revigorados os movimentos sociais e os movimentos em defesa da educação pública, que têm enfrentado os governos federal, estaduais e municipais, ressurgindo em meio à cortina de fumaça construída pelos órgãos oficiais, a partir das análises comparativas, que tentam demonstrar o avanço das políticas sociais efetivadas no Brasil, em meio à crise econômica mundial. Essa crise projetou-se com mais visibilidade na Europa e nos Estados Unidos e foi provocando intensas mobilizações e manifestações de protesto dos trabalhadores nos vários continentes.

O aparente avanço da economia nacional e de seus efeitos “milagrosos”, no sentido da eliminação da miséria e da emergência de uma “nova classe média” tem se desfeito, na medida em que se evidenciaram na realidade concreta as contradições de um processo ampliado e profundo de endividamento do Estado, bem como segmentos assalariados da população e dos setores empobrecidos, desempregados e “acudidos” pelos programas de transferência de renda, ainda mantidos pelo governo federal, visto que as mudanças estruturais necessárias à superação das causas originárias da miséria, sequer foram “arranhadas” pelas medidas governamentais anunciadas como transformadoras da realidade social.

Marx deixou o legado de um método potente para conhecimento e transformação da realidade. Deixou ainda o desvelamento teórico-metodológico do processo de produção do valor e de produção do fetiche da mercadoria. Talvez uma tarefa dos educadores críticos, marxistas, na segunda década do século XXI, seja usar toda a sua capacidade coletiva, para construir a perspectiva de superação do fetiche da política, internalizado nos indivíduos, reféns da classe dominante, que incorporam os interesses da burguesia como se fossem próprios de sua condição de classe trabalhadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica inspirou os debates no âmbito das lutas pela formulação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação e tem também ampliado sua disseminação em programas de formação de educadores e de pesquisadores, visando contribuir para o fortalecimento dos setores progressistas no campo da educação escolar, no ensino fundamental, no ensino médios e superior, e também, nos processos inovadores de implantação de escolas nos assentamentos do MST.

Busca-se potencializar a ação teórico-prática fundamentada no materialismo histórico-dialético, como arma ideológica fundamental e necessária, no sentido de superar as dicotomias nos processos pedagógicos encetados nas organizações políticas dos educadores, em suas atividades político-pedagógicas nas escolas públicas e nas frentes de lutas em defesa do exercício do magistério, em condições adequadas, como também na luta pela construção do socialismo, mediante ação política dos sindicatos, de partidos socialistas e comunistas e de movimento sociais que se ampliam, a partir da organização de forças de resistência anticapitalista, em nível mundial.

As classes trabalhadoras são detentoras do poder de produzir as condições objetivas para a sobrevivência de todas as classes sociais e são também detentoras do poder de fazer eleger seus legítimos representantes, para que assumam o controle dos governos dos entes federados, em todos os níveis. Aos educadores críticos, marxistas, compete ampliar o processo de socialização da história, da filosofia, das ciências, da literatura e das artes, para que os trabalhadores se apropriem mais rapidamente desse patrimônio social e coletivo e intensifiquem práticas política, visando superar o modo de produção e de organização da sociedade capitalista.

Construir campos de convergência entre os movimentos sociais e os movimentos dos educadores, para unificar estratégias de lutas sociais, é inadiável, diante do elevado potencial destrutivo das ações da burguesia internacional e nacional. Elas agem de modo egoísta para manter condições objetivas alcançadas, ao longo da história, e não hesitam em impor mais sacrifícios aos trabalhadores, mesmo que isso signifique comprometer a sua existência, ou seja, a própria vida dos segmentos mais despossuídos.

Referências:

CAMELLO, M. J.O. *São Tomás de Aquino: De Magistro: Sobre o Mestre* (Questões discutidas sobre a verdade, XI). Lorena: UNISAL, 2000.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

THE ESCUELA Moderna Movement of Francisco Ferrer: "Por la Verdad y la Justicia". *History of Education Quarterly*, Malden, v. 25, n. 1/2, p. 103-132, 1985.

- FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- GALVÃO, A. Marxismo e movimentos sociais. *Crítica Marxista*, São Paulo, n. 32, p. 107-126, 2011.
- KRUPSKAIA, N. *Acerca de la educación comunista*. artículos y discursos. Moscú: Ediciones em lenguas extranjeras, 1927.
- LENIN, V. *La instrucción pública*. Moscú: Editorial Progreso, 1981.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez: 2010.
- MAKÁRENKO, A. S. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes: 1978.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Expressão Popular: 2000.
- _____. *A escola comuna*. São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- ROSAR, M. de F. F. *O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira a partir dos Anos 80*. Texto de videoconferência publicado no site do HISTEDBR, Campinas, Unicamp, 2004.
- _____. Lutas ideológicas e mudança social. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, número especial, p. 192-209, abr. 2011.
- _____. Educação e movimento sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 2, p. 145-162, jul./dez., 2011.
- SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 2.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Notas:

¹ Doutorado em Filosofia e História da Educação (UNICAMP), Estágio de Pós-Doutorado em Política e Financiamento da Educação (USP). Atuou como docente na Universidade Estadual do Maranhão, na Universidade Federal do Maranhão e na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - GT Maranhão. Tem estudos e pesquisas na área da educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, dedicando-se aos temas relativos à historiografia, história da educação, política educacional, administração da educação e financiamento da educação básica. E-mail: mffrosar@uol.com.br.

Recebido em: 11/2013

Publicado em: 02/2014.