



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional

Brasil

Saviani, Dermeval

Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 21, núm. 3, septiembre-diciembre, 2017, pp. 653-662

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282353802033>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

História

History

Historia

Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro

**Democracy, education and human emancipation:
challenges of the current Brazilian moment**

**Democracia, educación y emancipación humana:
retos del actual momento brasileño**

Dermerval Saviani

Universidade Estadual de Campinas – Campinas – São Paulo

Resumo

Explicitando o significado do conceito de democracia em sua relação com a educação, este artigo aponta os paradoxos e as expectativas contraditórias diante da função de democratização atribuída à escola. Em seguida esclarece o significado de emancipação humana como exigência para a democratização real, momento em que discute a perspectiva teórico-filosófica que permite enfrentar os desafios da democratização da educação e encaminhar a efetivação da plena emancipação humana. No terceiro momento considera os desafios que essa problemática coloca para a democratização da educação na atual crise mundial em sua manifestação específica no contexto brasileiro. Por fim, à guisa de conclusão, aborda o posicionamento da psicologia educacional diante dos desafios a serem enfrentados.

Palavras-chave: Psicología Educacional; educación; democracia.

Abstract

Explaining the meaning of the concept of democracy in its relationship with education, this article points out the contradictory paradoxes and expectations regarding the role of democratization attributed to the school. Then, it clarifies the meaning of human emancipation as a requirement for real democratization, at which point it discusses the theoretical-philosophical perspective that allows us to face the challenges of the democratization of education and to direct the realization of full human emancipation. In the third moment it considers the challenges that this problematic places for the democratization of education in the current world crisis in its specific manifestation in the Brazilian context. Finally, as a conclusion, it addresses the positioning of educational psychology in the face of challenges to be faced.

Keywords: Educational Psychology; education; democracy.

Resumen

Explicitando el significado del concepto de democracia en su relación con la educación, en este artículo se apunta las paradojas y las expectativas contradictorias delante de la función de democratización atribuida a la escuela. Después se aclara el significado de emancipación humana como exigencia a la democratización real, momento en que se discute la perspectiva teórico-filosófica que permite enfrentar los retos de la democratización de la educación y encaminar la concreción de la integral emancipación humana. En el tercer momento se considera los retos

que esa problemática coloca a la democratización de la educación en la actual crisis mundial en su manifestación específica en el contexto brasileño. Por fin, a modo de conclusión, se aborda el posicionamiento de la psicología educacional delante de los retos a ser enfrentados.

Palabras clave: Psicología Educacional; educación; democracia.

1. Significado de democracia e sua relação com a educação

A discussão sobre o significado da democracia remonta à Grécia Antiga. Embora o conceito seja referido por diversos autores como Heródoto, Píndaro, Eurípedes, Tucídides, é em Platão e Aristóteles que encontramos uma abordagem ampla e sistemática. Tanto em Platão como em Aristóteles a democracia figura entre as formas corrompidas de governo. Para ambos a forma de governo preferível é a aristocracia. Deriva de Aristóteles o entendimento tripartite das formas de governo identificando como formas puras ou boas, a monarquia, cuja forma deturpada é a tirania; a aristocracia, que pode degenerar em oligarquia; e o que ele chama de “República propriamente dita”, cuja forma degenerada é a democracia (Aristóteles, 2001, p. 62).

Na Idade Média a discussão sobre o significado de soberania popular se apoiava fundamentalmente no Direito Romano que situava não apenas no voto, mas nos costumes da população, a fonte originária da legitimidade do poder independentemente de quem viesse a exercer o referido poder.

Entretanto, é na época moderna, com o advento da sociedade burguesa que a democracia acabou por ser instituída como a forma dominante e generalizada de governo. Enquanto elaboração teórica a democracia moderna desembocou em duas vertentes. Uma, cujo principal formulador foi Locke, se expressa na forma da democracia representativa mediante a qual o povo não exerce diretamente o poder político, mas elege representantes aos quais delega o poder de definir as normas de funcionamento da sociedade aprovando as leis que obrigam a todos os seus membros. A outra, que tem como principal porta-voz Rousseau, é a democracia direta em que o poder legislativo é exercido pelos próprios cidadãos. A primeira forma foi a que se tornou hegemônica sendo adotada praticamente por todos os estados liberais contemporâneos por meio de eleições periódicas realizadas na vigência do sufrágio universal.

Em suma, a democracia se configura como um regime político baseado na soberania popular. Ou seja, nesse regime o soberano não é mais o rei, um monarca, mas o próprio povo que passa a deter a prerrogativa de escolher os governantes. Entretanto, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados. A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em

cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino.

Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia.

Vemos, então, que a escola democrática se relaciona com a questão da cidadania, sendo entendida como a instituição que forma cidadãos ou, como consta da legislação, que prepara para o exercício consciente da cidadania. Mas o que é cidadania? O que é ser cidadão?

O termo cidadania deriva de cidade, originando-se na “*polis*” grega e na “*civitas*” romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega “*polis*” derivou “política”, da palavra latina “*civitas*” derivou “cidadania” cujo significado é, literalmente, governo da cidade e, por extensão, governo da sociedade. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres, pois, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção.

Como assinalei em outro trabalho (Saviani, 2014, p. 87-88), quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores.

Não foi outra a expectativa gerada no processo de consolidação da sociedade burguesa moderna ao propor a “escola redentora da humanidade”, isto é, uma escola capaz de redimir a humanidade de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral; e a opressão, miséria política (Zanotti, 1972, p. 22-23), expectativa que foi traduzida no objetivo de transformar os súditos em cidadãos.

Eis aí: transformar os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (os súditos) em sujeitos críticos, ativos, transformadores (os cidadãos).

No entanto, será isso mesmo o que estamos dizendo quando afirmamos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania? Será que era isso o que os proponentes da Lei n. 5.692 de 1971, que instituiu o ensino de 1º e de 2º graus no período militar queriam? Será que era isso o que os constituintes de 1988 e os formuladores da nova LDB queriam? E será que é isso o que os educadores querem quando advogam uma escola que forme cidadãos conscientes?

Na verdade, podemos constatar que a maioria dos dirigentes educacionais, dos gestores escolares e dos professores quando enunciam esse objetivo estão querendo uma escola que forme pessoas que saibam ocupar seu lugar na

sociedade, que sejam disciplinadas, ordeiras; que respeitem os outros; reconheçam a diversidade; acatem a hierarquia. Em suma: que sejam submissas e conformadas.

Eis aí o paradoxo: o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias. Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramo-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída.

Mas voltemos à conceituação de democracia, cuja forma representativa tornou-se hegemônica na atualidade. Objetivamente o que caracteriza a democracia representativa é seu caráter formal, isto é, a definição das regras do jogo que devem ser observadas rigorosa e invariavelmente por todos os participantes. Norberto Bobbio considera que na teoria política contemporânea, tendo como referência os países de tradição democrático-liberal, a tendência dominante é esgotar a definição de democracia numalista mais ou menos extensa de regras do jogo ou de “procedimentos universais”. Explicitando essa característica formal da democracia Bobbio enuncia o seguinte elenco de regras:

1) O órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou de segundo grau; 2) junto do supremo órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas repúblicas); 3) todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores; 4) todos os eleitores devem ter voto igual; 5) todos os eleitores devem ser livres em votar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível, isto é, numa disputa livre de partidos políticos que lutam pela formação de uma representação nacional; 6) devem ser livres também no sentido em que devem ser postos em condições de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição de lista única ou bloqueada); 7) tanto para as eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica, se bem que podem ser estabelecidas várias formas de maioria segundo critérios de oportunidade não definidos de uma vez para sempre; 8) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria, em paridade de condições; 9) o órgão do Governo deve gozar de confiança do Parlamento ou do chefe do poder executivo, por sua vez, eleito pelo povo (Bobbio, 1999, p. 327).

Embora insuficiente, esse caráter formal da democracia é necessário e indispensável porque é a garantia do respeito às regras do jogo que assegura a igualdade, ainda que apenas formal, de todos os participantes. Sem isso rompe-se a institucionalidade democrática abrindo margem a todo tipo de arbítrio. E é isso o que estamos testemunhando no Brasil, hoje. Há uma verdadeira escalada do arbítrio de tal modo que, em verdade, estamos vivendo numa ditadura, ainda de que novo tipo, com constantes violações dos direitos dos cidadãos ao arreio do que dispõe a Constituição. Nesse contexto perdeu vigência o Estado Democrático de Direito e nos encontramos num verdadeiro Estado de Exceção, multiplicando-se fatos como o do Tribunal Regional Federal da 4ª região (Porto Alegre) que, em decisão acordada numa votação de 13 votos a 1, declarou que em tempos excepcionais as decisões judiciais não precisam observar as leis; e o juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), em decisão prolatada em 30 de outubro de 2016, autorizou o uso de técnicas de tortura para convencer os estudantes a desocupar as escolas; em São Paulo a polícia também adotou os referidos métodos de tortura, evidenciados no vídeo “Lute como uma menina”, com mais de uma hora de duração, disponível no youtube; invasão pela polícia no dia 4/11/2016, da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema-SP, chegando com dez viaturas a pretexto de deter uma mulher sem, no entanto, a ordem judicial de prisão. Chegaram, pularam a janela e entraram apontando as armas e a Secretaria de Segurança do estado de São Paulo, com o respaldo do governador, divulgou a versão de que eles teriam sido puxados para dentro das janelas e agredidos, o que motivou sua reação. No entanto, as câmaras de segurança da entrada da escola registraram a truculência dos policiais e o modo como acondicionaram seus fuzis para pular a janela da guarita e entrar nas dependências da escola, em cujo interior se encontravam estudantes de 36 países, inclusive dos Estados Unidos e do Canadá, em aulas de vários cursos que a Escola ministra regularmente em convênio com universidades e órgãos internacionais como a UNESCO. Tal operação expressa a tendência de criminalizar os movimentos sociais, no caso o MST, que mantém a referida Escola Nacional. E poderíamos discorrer longamente sobre diversas outras arbitrariedades.

Todas essas arbitrariedades vêm sendo acobertadas por versões divulgadas pelas autoridades que invertem o sentido dos fatos, com a cumplicidade da grande mídia que não apenas transmite como verdadeiras as versões falsas, mas esconde os fatos reais. E a população, de modo geral, fica alienada diante da grave situação que estamos vivendo. Por esse caminho vai se escancarando o estado de ditadura e, o que é pior, uma ditadura com a participação do próprio judiciário, o que significa que os atingidos não terão a quem recorrer. Daí a necessidade da observância estrita das normas fixadas pela democracia formal.

No entanto, se a democracia formal é necessária, ela é insuficiente, pois deveria evoluir na direção de sua transformação em democracia real. Em outros termos, a de-

mocracia formal diz respeito apenas à emancipação política não chegando a promover a verdadeira emancipação humana. Passemos, então, a tratar do conceito de emancipação.

2. Sobre o conceito de emancipação humana

O conceito de emancipação humana teve provavelmente sua explicitação mais característica no texto de Marx “Sobre a questão judaica”, escrito no segundo semestre de 1843, motivado pelo opúsculo de Bruno Bauer, “A questão judaica”, no qual Bauer discute o problema da emancipação política dos judeus considerando que, para conseguir sua emancipação política, os judeus deveriam renunciar à religião do judaísmo. Contrapondo-se a essa ideia Marx situou o conceito de “emancipação política” mostrando que, não obstante ter representado um progresso, é insuficiente, pois implica a cisão entre o homem como membro da sociedade civil, isto é, como indivíduo egoísta independente integrante da sociedade burguesa e como pessoa moral, membro da sociedade política, cidadão do Estado, cidadão abstrato. Eis porque os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. Dessa forma, a sociedade burguesa se constitui como uma “sociedade que faz com que todo homem encontre outros homens não a *realização* de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta” (Marx, s.d., p.32).

Concluindo, Marx marca claramente a diferença entre a emancipação política e a emancipação humana: “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral” (Marx, s.d., p. 38). E, na sequência, indica a condição para que se realize a emancipação humana:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, s.d., p. 38).

Com essas considerações fica claro que a emancipação política, vale dizer, a democracia formal é insuficiente. É necessário caminhar em direção à emancipação humana que implica a superação da democracia formal instituindo a democracia real.

Vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o consequente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil.

Essa problemática enunciada em *A questão judaica*, um texto seminal de Marx escrito em 1843, foi reposta nas obras subsequentes, a saber: nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (Marx, 1985a, pp. 105-106, 147-148).

N'A *Ideologia alemã*, redigida entre 1845 e 1846 (Marx & Engels, 1974, pp. 80 e 90). Na conclusão de *A miséria da filosofia* escrita em 1847 (Marx, 1985b, p. 160).

Essa questão reaparece no *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848: “Uma vez desaparecidos os antagonismos de classe no curso do desenvolvimento e sendo concentrada toda a produção propriamente dita nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político” (Marx & Engels, 1968, p. 47, grifos meus). Supera-se, assim, a questão da emancipação política tornando possível a emancipação humana, pois “em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classe, surge uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (Marx & Engels, 1968, p. 48).

Em *A guerra civil na França*, texto escrito em 1871 sobre a “Comuna de Paris”, Marx observa que o objetivo da Comuna era “extirpar os fundamentos econômicos sobre os quais assenta a existência de classes e, por conseguinte, a dominação de classe. Emancipado o trabalho, todo o homem se torna um trabalhador e o trabalho produtivo deixa de ser um atributo de classe” (Marx, 1984, p. 69). Efetivamente, a emancipação do trabalho, permitindo a superação da mera emancipação política se constitui em condição para a plena emancipação humana.

Gramsci (1976, pp. 147-149), dando continuidade ao exame do problema da emancipação humana, considera que o fim do Estado preconizado por Marx e Lênin coincide com a absorção da sociedade política pela sociedade civil. Ou seja, atingido o estágio da sociedade sem classes, a sociedade política ou o Estado em sentido estrito resulta fadado à extinção na medida em que os interesses do proletariado passam a coincidir com os interesses de toda a sociedade.

Mas a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem da democracia formal para a democracia real não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história. No entanto, “não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1978, p. 17). Assim, a atividade humana ocorre sempre em condições determinadas, independentemente do grau de consciência que os homens têm de sua ação. Mas “a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou a modificação dos próprios homens, só pode ser concebida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (Marx, 1974, p. 666, grifos no original).

Vê-se, então, que a *práxis* de modo geral e, especificamente, a *práxis revolucionária*, para ter êxito, supõe que estejam preenchidas tanto as condições objetivas como as subjetivas. Com efeito, *práxis* é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a *práxis* pode

ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente.

Enquanto o idealismo, de modo especial na matriz hegeliana, considera a atividade humana como essencialmente teórica, dissolvendo a prática na teoria, o pragmatismo concebe a atividade à luz da prática sensível, dissolvendo a teoria na prática. Diferentemente, o marxismo busca compreender a atividade humana como unidade essencial entre teoria e prática, traduzida no conceito de práxis, o que lhe valeu o nome, apropriadamente, de “filosofia da práxis”, como destacou Gramsci.

Como filosofia da práxis o marxismo empreendeu o exame crítico-histórico da sociedade capitalista evidenciando suas contradições internas, cujo desenvolvimento cria as condições de sua superação. Essa análise permitiu identificar as crises sucessivas como sinais de esgotamento do capitalismo abrindo caminho para processos revolucionários que, sobre a base das forças produtivas desenvolvidas pela própria sociedade burguesa, propiciaram o advento de uma nova sociedade, de qualidade superior. Assim, guiadas pela filosofia da práxis, as forças contrapostas aos interesses burgueses se mobilizaram na luta pelo socialismo que obteve êxito na Rússia em 1917, estendendo-se a outros países após a Segunda Guerra Mundial, o que deu origem à experiência que ficou conhecida como “socialismo real”, gerando a expectativa de que o século XX se concluiria com a superação do capitalismo pelo socialismo. Mas ao contrário dessa expectativa o referido século chegou ao fim com a dissolução da experiência do socialismo real e a persistência do capitalismo que, segundo a previsão de Marx, tomou o mundo por palco.

Nesse contexto o século XX parece um parêntesis histórico, uma espécie de sonho (para os socialistas) ou um pesadelo (para a burguesia) de que o capitalismo seria ultrapassado cedendo lugar a uma sociedade socialista. Acordamos no final desse século, os socialistas, com a desilusão de que foi apenas um sonho; e a burguesia, com o alívio de que tinha sido somente um pesadelo. E, no âmbito do movimento dito pós-moderno, retomam-se as críticas à razão que haviam marcado as principais tendências filosóficas da passagem do século XIX para o século XX como se este último século não tivesse existido.

Diante dessa reviravolta, as ideias hoje hegemônicas, ao mesmo tempo em que situam o marxismo como um pensamento próprio da modernidade, portanto, marcado pela metafísica do sujeito, o criticam considerando que ele teria se limitado a análises totalizantes, objetivantes, sociologizantes, não deixando espaço para os indivíduos, os sujeitos e os aspectos psicológicos.

Seria, então, o marxismo uma concepção ultrapassada, ligada à visão moderna, com sua “metafísica do sujeito”? Seria Marx um autor do século XIX, marcado pelo paradigma do racionalismo iluminista, amplamente contestado em nossa época?

De fato, está amplamente difundido, nos dias de hoje, o enquadramento de Marx como um autor enclausurado nos limites da modernidade, equiparado a Comte, Spencer, Da-

rwin e outros representantes do século XIX, cujo pensamento girava, ainda, no âmbito das aporias enunciadas por Kant.

Inaugurada com o “Discurso do Método” de Descartes, a filosofia moderna desemboca em Kant que, formado na tradição racionalista, ao se deparar com as análises do empirista Hume se coloca o problema crítico: como é possível o conhecimento humano? A crítica cartesiana desautorizou o objetivismo e o realismo ingênuos que dominaram o pensamento antigo e medieval. Até aí vigorava o critério da evidência objetiva, tão bem traduzido no significado da palavra grega denotativa da verdade: *αλήθεια* (aléteia), que significa “coisas não cobertas”, isto é, evidentes, às quais o pensamento deve se submeter. A partir de Descartes o critério de verdade desloca-se para o sujeito: nada terá estatuto de verdade sem passar pelo crivo da experiência subjetiva. O crivo da razão, expresso na arte de raciocinar, fundada no exercício da dúvida, dá origem à tradição racionalista: só poderá ser aceito como verdadeiro aquilo que eu puder reduzir a ideias claras e distintas. Ou o crivo da sensação, expresso na arte de observar, fundada no exercício dos sentidos, que origina a tradição empirista: aqui só será considerado verdadeiro aquilo que eu puder perceber por meio de meus sentidos.

A resposta de Kant ao problema crítico sintetiza os resultados das correntes racionalista e empirista. O sujeito cognoscente está constituído por formas “a priori”, a partir das quais ele constrói o objeto do conhecimento organizando os dados da experiência por meio das categorias do entendimento. Mas esse sujeito cognoscente não coincide com o sujeito empírico, com aquilo que, ao nível do senso comum, nós entendemos como sendo aquele que conhece. Trata-se do sujeito transcendental, entendido como uma pura função de conhecimento. Não é, pois, uma substância. A filosofia moderna chega, com Kant, ao seu coroamento, momento em que a noção de substância se desintegrou totalmente. Estamos, aqui, no campo do idealismo transcendental. Com efeito, segundo Kant, o que nós chamamos de objetivo é apenas uma maneira de nomear aquilo que é universalmente subjetivo. Hegel, com seu idealismo absoluto, leva às últimas consequências a concepção kantiana o que significa que já se coloca na linha de superação da filosofia moderna, lançando as bases da filosofia contemporânea. Em Hegel também a ideia de substância desapareceu inteiramente, não se podendo falar em sujeitos do conhecimento ou sujeitos da História. A História não é outra coisa senão a manifestação do espírito absoluto no tempo. Portanto, se a história tem um sujeito, este é o espírito absoluto, do qual os personagens, os líderes, não são mais do que instrumentos. Por isso os chamados heróis da história, cumprido o desígnio do espírito absoluto, “caem como cápsulas vazias de um fuzil” (Hegel, 1970, p.58).

O que tem a ver Marx com essa concepção que caracterizou a filosofia moderna? Conforme Balibar (1995, pp.82-83), “do ponto de vista do idealismo clássico, poderia parecer que Marx procedeu simplesmente a uma reunião (que poderia ser uma confusão) dos três pontos de vista” que, acrescento eu, compõem o núcleo da filosofia de Kant e que são, respectivamente, “a ciência (inteligibilidade dos fe-

nômenos), a metafísica (ilusões necessárias do pensamento puro) e a moral ou 'razão prática' (imperativo da conduta)". Mas, prossegue Balibar, essa comparação põe em evidência a originalidade da "teoria da constituição do mundo" elaborada por Marx, "em relação às que a precederam na história da filosofia (e que, é claro, Marx conhecia intimamente)". Eis, em síntese, o cerne da originalidade dessa teoria da constituição do mundo:

É que ela não procede da atividade de nenhum sujeito, de qualquer forma de nenhum sujeito que seja pensável a partir do modelo de uma consciência. Em contrapartida, ela constitui sujeitos ou formas de subjetividade e de consciência, no próprio campo da objetividade. De sua posição "transcendente" ou "transcendental", a subjetividade passou para uma posição de efeito, de resultado do processo social. (Balibar, 1995, p. 83).

Entendendo o homem como o conjunto das relações sociais, o único sujeito contemplado na teoria de Marx é o sujeito prático que é, "na verdade, um *não-sujeito*, isto é, a sociedade, como o conjunto das atividades de produção, de troca, de consumo". Portanto, nessa teoria "a constituição da objetividade não depende do dado prévio de um sujeito, de uma consciência ou de uma razão". Ao contrário, é ela que "constitui sujeitos que são parte da própria objetividade" (Balibar, 1995, p. 83). Em suma, Marx opera uma inversão completa do pensamento moderno: "sua constituição do mundo não é obra de um sujeito, ela é uma gênese da subjetividade (uma forma de subjetividade histórica determinada) como parte e contrapartida do mundo social da objetividade" (Balibar, 1995, p. 85).

Situando-se no ponto culminante da trajetória da modernidade, representado por Hegel, Marx buscou empreender a sua crítica de forma contundente, ao mesmo tempo em que procurou desenvolver os elementos da concepção hegeliana que rompiam com o pensamento moderno, cuja expressão máxima nos é dada pela síntese kantiana.

Em contraponto a essa senda científico-filosófica aberta por Marx, nós poderíamos dizer que a maior parte da produção filosófica dos últimos 150 anos não passa de notas à margem do pensamento kantiano que buscam retomar e discutir as conclusões de suas três críticas: a crítica da razão pura, a crítica da razão prática e a crítica do juízo. Sinal dessa força da matriz kantiana é a denominação de escolas neokantianas atribuída aos grupos organizados no interior dos movimentos filosóficos do Positivismo Lógico e da Filosofia da Linguagem.

Mas, se a concepção elaborada por Marx partiu do ponto mais avançado atingido pela modernidade expresso pela filosofia de Hegel, efetuou sua crítica e inverteu os termos do problema posto pelo pensamento moderno desautorizando o idealismo, então não se trata de uma concepção inserida nos limites do pensamento moderno. Não é, pois, uma concepção ultrapassada, mas se insere plenamente no debate contemporâneo. E, pela crítica radical ao idealismo próprio do pensamento moderno, instaura um novo realis-

mo, que, obviamente, não pode ser interpretado como uma volta à metafísica da objetividade anterior à modernidade. Ingressamos, agora, num novo entendimento da objetividade que se beneficiou da incorporação de todos os elementos críticos desenvolvidos no seio da filosofia moderna. Trata-se, pois, de um realismo crítico para além da modernidade e não mais do realismo ingênuo anterior à modernidade.

Até aqui poder-se-ia considerar que estou fazendo uma interpretação contraposta à leitura pós-moderna de Marx, o que não significa que minha leitura seja mais pertinente. No entanto, não se pode perder de vista que o próprio Marx já se havia antecipado e se portou como um crítico *avant-la-lettre* da própria pós-modernidade em sua crítica a Max Stirner, abordando a origem classista da pedagogia individualista, seus fundamentos idealistas e o conceito de individualidade de Stirner. Suchodolski (1966), na obra *Teoria marxista da educação*, constata que Marx surpreendeu ao destinar tanto tempo e tanto trabalho a analisar exaustivamente o livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, dedicando-lhe um manuscrito de 424 páginas, quase de igual extensão ao texto criticado. Suchodolski justifica esse empenho ao considerar que "tal concepção sobre o egoísmo real predominava especialmente até fins do século XIX nos círculos dos entusiastas de Nietzsche, para os quais Stirner foi um trágico e esquecido precursor do autor de *Also Sprach Zarathustra* (Assim falava Zarathustra)" (Suchodolsk, 1966, p. 269).

Conforme Balibar, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica "engloba todas as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo" (Balibar, 1995, p.46). Stirner não admite nenhuma "grande narrativa". É interessante observar que essa voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços da *Ideologia alemã*. O livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, me parece algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada pelo próprio Marx em 1845 contrariando, portanto, de forma explícita, o que é divulgado hoje pela onda pós-moderna.

É preciso, pois, restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É, assim, uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais.

Consequentemente, para compreender o modo de ser do homem, isto é, para entender como ele se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo de filosofar,

como já foi assinalado, atinge sua expressão mais elaborada com a filosofia da práxis, que continua sendo a referência para a luta revolucionária. Com efeito, tendo tomado o mundo por palco, tendo se estendido por todo o planeta o capitalismo esgotou suas possibilidades e mergulha, agora, numa profunda crise de caráter estrutural, em que as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, de impulso, está se convertendo em freio que impede o avanço das forças produtivas. Eis a razão pela qual a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido. Estão aí os elementos que nos permitem considerar que está aberta, no dizer de Marx, uma época de revolução social. Estão postas, pois, as condições objetivas para o desencadeamento e o avanço da práxis revolucionária. Mas, para ser desencadeada com alguma chance de êxito é preciso que sejam preenchidas também as condições subjetivas que dependem, em grande parte, do trabalho educativo. Eis aí o grande desafio a ser enfrentado.

Considerando ter explicitado, nas considerações que acabei de fazer, a concepção filosófico-científica a partir da qual poderemos enfrentar, com conhecimento de causa, os desafios da hora presente, passo ao exame dos desafios que se põem para a educação, procurando destacar o caso da psicologia escolar e educacional.

3. Desafios para a democratização da educação no atual contexto brasileiro

Constatamos, no primeiro tópico, que o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias, colocando-nos diante do seguinte paradoxo: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída.

Então, como explicar essa situação paradoxal da educação que, em lugar de contribuir para a construção e consolidação da democracia torna essa tarefa praticamente impossível?

A razão desse fenômeno deve ser buscada na estrutura da sociedade burguesa que deslocou o eixo do processo produtivo do consumo para a troca convertendo-se numa imensa engrenagem produtora de mercadorias. Conforme esclarece Marx (1968, p. 81), as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a

consistência de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. O caráter misterioso da mercadoria se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, o que resulta na contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, os primeiros mascarando os segundos.

Efetivamente, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor e devia servi-lo também de fato e de direito, real e conceitualmente. Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (ou o conteúdo). Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo.

As mencionadas cisões contrapõem o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. Eis como a sociedade burguesa faz com que todo homem encontre outros homens não a realização, mas a limitação de sua liberdade. Fica esclarecido, aí, o paradoxo referente à cidadania. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, consciente e participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à sociedade burguesa tal como se encontra constituída.

Diante desse quadro o grande desafio que enfrentamos na situação atual de crise global do capitalismo diz respeito à transformação radical dessa forma social construindo, pela práxis revolucionária, uma nova sociedade de base socialista. Mas, na conjuntura atual da crise política brasileira nos defrontamos com um desafio preliminar expresso na necessidade de restabelecer a democracia formal destruída pelo golpe jurídico-midiático parlamentar desfechado contra a Presidenta eleita, Dilma Rousseff. Com efeito, a deposição da presidente sem que se configurasse crime de responsabilidade, única condição prevista pela Constituição para a aprovação do *impeachment*, resultou na quebra da institu-

cionalidade democrática com a consequente escalada de arbitrio que apontei anteriormente.

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

A par de medidas como cortes no orçamento; intervenção no Conselho Nacional de Educação destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta; congelamento do orçamento por 20 anos; fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo no presente momento à discussão provocada pelo açoitamento do governo golpista ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória.

Um sinal emblemático da intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino é o movimento denominado “Escola sem partido” que surgiu no âmbito da sociedade civil, se constituiu como uma ONG (Organização não governamental) e agora se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais do país. O referido projeto é chamado por seus críticos de “lei da mordaça”, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino.

Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo do projeto “Escola sem partido” é estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) secundados pelo DEM (Democratas), PP (Partido Popular), PR (Partido da República), PRB (Partido Republicano Brasileiro) e os setores mais conservadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje. A luta contra esse projeto deve ser travada mostrando que se trata

de uma aberração, pois fere o bom senso, vai na contramão do lugar atribuído à escola na sociedade moderna e nega os princípios e normas que compõem o aparato jurídico vigente no Brasil sendo manifestamente anticonstitucional.

A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuscos a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil.

Conclusão

À guisa de conclusão farei um comentário sobre os desafios que se põem para a psicologia em geral e, especificamente, para a psicologia educacional.

Como sabemos, a psicologia como disciplina científica, destacada da filosofia onde se situava como psicologia racional de caráter introspectivo, data do final do século XIX, sendo sua origem identificada com a criação, por Wundt, do laboratório de psicologia experimental em 1879. Trata-se do momento de consolidação da sociedade moderna, a sociedade liberal burguesa sobre a base da economia capitalista.

Efetivamente o processo de consolidação da sociedade burguesa se desenvolve ao longo do século XIX precedido pela Revolução Industrial que se estendeu de 1780 a 1840 e se completa no final desse século após a queda da Comuna de Paris em 1871 quando, no dizer de Gramsci, o novo, a burguesia triunfa, ao mesmo tempo, sobre o velho, o Antigo Regime, e o novíssimo, a sociedade socialista a ser instituída pela Revolução proletária da qual a Comuna de Paris havia se constituído num ensaio preliminar. Nessas circunstâncias busca-se incorporar o proletariado à ordem burguesa, movimento que é feito por Comte com o desenvolvimento do positivismo e o surgimento da sociologia, proposta pelo próprio Comte e sistematizada por Durkheim com as obras *Da divisão do trabalho social* e *Regras do método sociológico* publicadas respectivamente em 1893 e 1895.

Assim, pela sociologia buscava-se compreender a estrutura da sociedade identificando as funções a serem desempenhadas e buscando colocar as pessoas certas nos lugares certos de modo a garantir e aperfeiçoar o funcionamento da sociedade assegurando-lhe a solidariedade orgânica entre seus membros. E pela psicologia buscava-se compreender o comportamento dos indivíduos assegurando sua inserção saudável no corpo social pelo estudo do caráter e temperamento que conformavam as personalidades tendo em vista a adequação de suas aspirações à ordem e ao progresso da sociedade.

Essa orientação pôde serposta em movimento, num primeiro momento, pela psicologia experimental de matriz behaviorista que buscava tratar o ser humano como um organismo enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural. Portanto, colocava o foco no comportamento e não na consciência e, para dar conta desse objeto, o behaviorismo centrava-se em estudos e na realização de experiências em torno da aprendizagem, motivação, emoção e desenvolvimento individual. Tratava-se, pois, de enunciar objetivos operacionais traduzidos em comportamentos expressos por verbos que indicam ações observáveis e não atos de consciência.

Num segundo momento, para superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitivista, emergiu a teoria construtivista centrada na análise dos esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilibração e acomodação. Essa ideia básica se mantém no neoconstrutivismo, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (Ramos, 2003, p. 108).

Essas orientações teóricas, apesar de seus limites, tinham alguma eficácia no contexto que se estendeu do final do século XIX até a década de 1970 quando o capitalismo ainda podia contornar as crises cíclicas que o caracterizam. A partir daí foram se acumulando os indícios de que a sociedade capitalista, em que vivemos, entrou numa crise estrutural, de caráter terminal, que só poderá ser resolvida com sua superação e a consequente instauração de uma nova forma de sociedade de nível superior.

Na virada da década de 1980 para 1990, no calor dos acontecimentos que redundaram no colapso da União Soviética, escrevi que em lugar de acreditar que o socialismo morreu e que Marx fracassou, estando definitivamente ultrapassado, as evidências apontam em sentido contrário. E o desmoronamento dos regimes do Leste europeu apenas realça a consistência da tese de Marx segundo a qual “nenhum modo de produção desaparece antes de ter esgotado todas as suas possibilidades” e que não é possível uma solução parcial, isto é, os problemas postos pelo capitalismo só são passíveis de solução em nível global. Portanto, o que se comprova com os acontecimentos na Rússia e no Leste europeu é que a tentativa de se implantar o socialismo “num só país” ou em apenas uma parte do mundo se revelou inviável. Fracassou, pois, o socialismo como solução parcial; mas não se pode dar como comprovada a inviabilidade do socialismo como solução global. Agora, após a queda dos regimes ditos comunistas, “o rei está nu”. Não há mais os problemas do socialismo paralelamente, em contraponto aos problemas do capitalismo. Todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, isto é, superados, o que implica a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do

desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria “socialismo”. Fora disto a alternativa que resta é a barbárie, cujos indícios se manifestam como contraponto contraditório e com força proporcional à necessidade cada vez mais inelutável de se viabilizar as soluções preconizadas (Saviani, 1991, pp. 103-104).

Está aí o grande desafio que enfrentamos na atualidade diante do qual as psicologias behaviorista e cognitivista são insuficientes. Como salientei ao longo desta conferência, diante da crise estrutural da atual forma de sociedade impõe-se sua transformação radical, o que é obra da práxis revolucionária que, entretanto, não se viabilizará sem o preenchimento das condições subjetivas. Para isso necessitamos de uma psicologia que dê conta da constituição de “formas de subjetividade e de consciência, no próprio campo da objetividade”. Trata-se, em suma, de uma psicologia inspirada no materialismo histórico-dialético a qual vem sendo construída desde a década de 1930 pelos pesquisadores que compõem a chamada “Escola de Vigotski”, identificada como “psicologia histórico-cultural”. Explicitando teoricamente o modo como os sujeitos são produzidos histórica e socialmente, destacam a importância da relação pedagógica construindo uma psicologia educacional e escolar que evidencia o papel estratégico da educação e da escola no desenvolvimento do psiquismo humano. Por esse caminho essa corrente psicológica se articula com a pedagogia histórico-crítica fornecendo aos professores uma orientação explicitamente voltada para uma formação que assegure às novas gerações apropriação dos instrumentos teóricos e práticas que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando resolutamente os desafios postos à democratização da educação no contexto brasileira atual. Uma democratização não apenas formal, mas real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana.

Referências

Aristóteles (2001). *Política*. São Paulo, Martin Claret.

Balibar, É. (1995). *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bobbio, N. (1999). “Democracia”. In: Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. (Orgs.), *Dicionário de política*, vol. 1, 12^a ed. Brasília, Ed. UnB, p. 319-329.

Gramsci, A. (1976). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Hegel, G.W.F. (1970). *Filosofia de la história*. Barcelona: Zeus.

Marx, K. (s.d.). *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro, Achiamé.

Marx, K. (1968). *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Marx, K. (1978). *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann* (4^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Marx, K. (1984). *A Guerra Civil em França*. Lisboa, Avante.

Marx, K. (1985a). *A miséria da filosofia*. São Paulo, Global.

Marx, K. (1985b). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Marx, K. (s/d). *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro, Achiamé.

Marx, K. (1974). "Tesis sobre Feuerbach". In: Marx, K.; Engels, F., *La ideología alemana*. (pp. 665-668). Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo.

Marx, K. & Engels, F. (1968). *Manifesto do Partido Comunista* (2^a ed.). São Paulo, Escriba.

Marx, K. & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo.

Ramos, M.N. (2003). "É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo". *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 93-114.

Saviani, D. (1991). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez.

Saviani, D. (2014). "O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: Saviani, D., *O Lunar de Sepé* (pp. 85-99). Campinas: Autores Associados,

Suchodolski, B. (1966). *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo.

Zanotti, J.L. (1972). *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Eudeba.

Recebido em: 22/10/2017

Aprovado em: 24/10/2017

Sobre o autor

Derméval Saviani (dermevalsaviani@yahoo.com.br)

Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Este artigo refere-se à Conferência de Abertura proferida pelo Professor Derméval Saviani no XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – XIII CONPE – realizado de 27 a 30 de setembro na cidade de Salvador, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.