



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Ferreira da Silva, André Gustavo

Educação: esperança e luta - Identidades do pensamento pedagógico brasileiro nos anos 1980

EccoS Revista Científica, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 349-367

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590206>

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

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO: ESPERANÇA E LUTA – IDENTIDADES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO NOS ANOS 1980

André Gustavo Ferreira da Silva

Doutor em Educação – UFPE
Caruaru – PE [Brasil]
andreferreira@webmail.ufpe.br

Neste texto registra-se a diversidade do pensamento pedagógico nos anos 80 do século passado. Período que, mesmo demarcado pela hegemonia do ideário gramsciano, foi plural em formulações pedagógicas. O panorama de idéias filosófico-pedagógicas da época é composto, além dos gramscianos, por frankfurtianos, fenomenólogos-existencialistas, freirianos e católicos progressistas.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da educação. História da educação. Pensamento pedagógico.

1 Introdução

A década de 80 do século passado, em termos de pensamento pedagógico, foi um período plural. É bem verdade que o ambiente de redemocratização e a abertura política determinaram uma pauta comum de anseios políticos, mas os olhares sobre a realidade e os encaminhamentos a serem tomados para satisfazer as aspirações de justiça social foram plurais. O sentido maior deste texto é registrar a diversidade das reflexões surgidas nos anos 1980, marcados pela luta em prol da consolidação da liberdade e da conquista da justiça social.

Iniciando nosso resgate do panorama pedagógico da época, temos de trazer para esse contexto o registro do que fora o tecnicismo e o reprodutivismo, duas das principais vertentes do pensamento pedagógico dos anos 1970. Nesse período, o sistema educacional organizava-se segundo o modelo behaviorista importado dos EUA e estava imerso na falsa esperança de que a educação iria arrancar a sociedade brasileira de sua condição subdesenvolvida. O clima político era de perplexidade diante da perpetuação arbitrária do regime militar. Esse tempo sombrio despertava incômodas sensações de desesperança e desencanto que resultavam em uma profunda crença na incapacidade das massas em reverter os esquemas de dominação que lhes foram impostos.

A partir da última metade da década 1970, o ingênuo (ou dissimulado) otimismo do tecnicismo foi contestado pelo pessimismo incômodo da teoria da reprodução, vertente socioeducacional do estruturalismo cultural, sistematizada pelos sociólogos Bourdieu e Passeron, que tiveram como seus principais entusiastas, no Brasil, Luiz Antônio Cunha e Maurício Tragtenberg. O panorama de desesperança e desencanto era o encontrado por Cunha quando do início de suas pesquisas e leituras para a confecção do livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil* – que começou a ser escrito em 1972 e foi lançado em 1975 – em que denunciava o sistema escolar o qual estava condenado, a ser um ambiente em que a dominação se manifestava de forma mais sofisti-

cada, pois é por meio dela que os membros da classe subalterna incorporam e ampliam o conjunto de idéias que os faz aquiescer aos interesses e valores satisfatórios à classe dominante. O livro foi um sucesso editorial na segunda metade da década de 1970 e pôs a questão da reprodução na “ordem do dia” nos anos finais da ditadura militar.

O processo da chamada “abertura política” conferiu algum alento esvaziador ao desencanto que marcara a década anterior. Todavia, a democracia brasileira ainda não estava consolidada enquanto direito e conquista. Mesmo nos primeiros anos da abertura não se tinha ainda muita convicção dessa possível consolidação, pois episódios como o da “bomba no Rio-Centro”, em 1º de maio de 1982, agravavam essa sensação de insegurança quanto ao futuro. A década de 1980 iniciava-se sob o véu da desconfiança.

Em um contexto de conturbações e de incertezas políticas, os profissionais que trabalhavam na área de educação encontravam melhores brechas na blindagem dominante do que em outros setores da sociedade civil organizada, pois a questão da educação – dimensão sensível à classe média urbana – gozava de maior simpatia por parte da opinião pública em geral e, conseqüentemente, da mídia. Sob o manto protetor da discussão pedagógico-acadêmica, todo um ideário contestador podia ser discutido e propagado; sob o pretexto da melhoria das condições de ensino e do fortalecimento da escola pública, podia-se agir para implantar a organização popular, sindical e a formação política de quadros para a oposição.

No início dos anos 1980, mesmo em meio a um quadro político ainda tenso, alguns segmentos da sociedade brasileira conseguiram se organizar e apontar alguma possibilidade de construção de uma sociedade democrática e de um Estado cidadão. Os intelectuais que sintonizavam com o ideário contestador encontraram nas universidades um refúgio razoável contra as investidas dos segmentos politicamente hegemônicos. Enquanto a livre iniciativa para a organização político-partidária ainda sofria as pesadas tutelas de um Estado arbitrário, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), os en-

contros de área, as associações e clubes profissionais representaram importante espaço de organização e sistematização de políticas de intervenção.

1 Panorama do pensamento pedagógico brasileiro

1.1 O discurso pedagógico

Destarte, o pensamento pedagógico brasileiro na década de 1980 se inicia sob a égide da esperança e da luta, tendo diante de si a tarefa de superar o conservadorismo tecnicista e o pessimismo reprodutivista. Sob esse espírito de embate e de defesa da educação como instrumento de justiça social, verifica-se o surgimento de um novo discurso pedagógico, composto por contribuições de gramscianos, fenomenólogos, frankfurtianos freirianos e católicos progressistas.

É redundante dizer que o ideário contestador tinha, nas idéias de Marx, sua mais recorrente fonte inspiradora. Todavia, é importante registrar que a incorporação do pensamento de Antonio Gramsci ao discurso de oposição resolveu satisfatoriamente uma série de problemas conceituais e paradigmáticos de que outros pensadores marxistas não davam conta. Usando uma linguagem gramsciana, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que, durante a década de 1980, na reflexão pedagógica brasileira, Gramsci foi hegemônico.

A influência das idéias de Gramsci na teoria pedagógica teve na pós-graduação em Educação da PUC-SP, o seu principal centro irradiador e, em Dermeval Saviani, um de seus principais divulgadores e sistematizadores. Essa maior abertura para o debate político numa instituição católica pode ser associada ao bispado de Dom Paulo Evaristo Arns na Arquidiocese de São Paulo.

Saviani é um dos mais influentes pedagogos brasileiros afluídos na década de 1980, era o mestre de um grupo de trabalho no doutorado em filosofia da educação, que se constituiu como uma das coligações mais produtivas de pesquisadores produzidas naqueles anos, formado por nomes, tais como Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Miriam Jorge Warde, Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello, além de Luiz Antonio Cunha e Osmar Fávero. O pedagogo contribuiu para a consolidação da ressignificação do conceito de ‘dialética’ e para a incorporação do conceito gramsciano de hegemonia ao debate pedagógico, além de ser um dos tributários à propagação da expressão “concepção dialética”, termo que, nos anos 1980, identificava o ideário marxista não-estruturalista, conceito propagado por Moacir Gadotti no “Concepção dialética da educação: um estudo introdutório”, de 1983.

Gramsci será ascendido à condição de principal orientador das reflexões pedagógicas no Brasil dos anos 1980, suplantando o próprio Lenin, principalmente por ter enfatizado a dimensão pedagógica do processo revolucionário. A perspectiva gramsciana de ação revolucionária se distingue da leninista por validar a inserção de ações contra-ideológicas no seio dos aparelhos ideológicos de Estado. Já para o leninismo, também associado ao bolchevismo, a ação política não deveria requerer a inserção, mas o confronto direto, a radicalização da tensão entre os movimentos populares e os aparelhos ideológicos de Estado. Michel Thiollent (1981), na época professor da Universidade Estadual de Campinas, comenta que na prática leninista não se estabelece uma interação crítica entre intelectuais e as massas, que “[...] muitas vezes, não sabem reconhecer os ‘interesses’ que lhes são teoricamente atribuídos [...]” (THIOLLENT, 1981, p. 55).

Portanto, com Gramsci, temos a incorporação do conceito de hegemonia que aponta a perspectiva da luta contra-hegemônica. A mudança das estruturas produtivas não é mais pensada como condição necessária para a instauração do processo revolucionário numa dada sociedade, mas como uma significativa transformação das relações de produção e trabalho, na qual de-

vem prevalecer, nesse processo, as ações sistemáticas e coordenadas que visem arruinar o consenso em torno do direcionamento político dado pelos economicamente dominantes. Nesse contexto, a organização política dos trabalhadores deixa de priorizar questões referentes aos conflitos gerados pela relação capital-trabalho para focar, com igual pertinência, as questões referentes aos mecanismos de construção do consenso, que passam pela ordem da realidade cultural e simbólica de uma sociedade. Sob essa ótica, Paolo Nosella (1992, p. 4), uma das melhores expressões da aplicação do pensamento gramsciano sobre a problemática da educação, comenta:

A moda gramsciana pegou, alimentada também pela concepção revolucionária de Gramsci para o qual – se dizia – a ‘guerra de posições’ estava substituindo a ‘guerra de movimento’. Teoria bem adequada para a esquerda brasileira que saía fortemente mutilada da experiência das guerrilhas [...] Em certos círculos, Gramsci adquiriu também os contornos de um ‘educador’ no sentido restrito do termo.

Por conseguinte, tão importante quanto as lutas sindicais era a luta por uma escola libertadora, por uma cultura crítica e até por uma religião conscientizadora, o que abria novas perspectivas para a ação na escola, que passava a ser vista como um espaço de luta por excelência, pois era nela, em conjunto com outros aparelhos, que a construção e consolidação da ideologia dominante se davam e, conseqüentemente, qualquer ação contra-hegemônica poderia ser implementada.

Percebia-se que a pesada mão do regime militar desestimulava as esperanças em torno do avanço democrático do Brasil. É bem verdade que não se trabalha com a idéia de que o ambiente político determina absolutamente as transformações no discurso pedagógico; no entanto, é inegável que influenciavam a proliferação do ideário gramsciano nas reflexões pedagógicas. Embora

editado desde os meados da década de sessenta do século XX, ressalte-se que Gramsci ainda não era reconhecido como uma significativa referência teórica em educação no Brasil. Essa pouca significação era de tal ordem que um intelectual da estatura de Luiz Antônio Cunha (1981) confessa que, no início da década de 1970, ainda não conhecia Gramsci. Também Nosella (1992) comenta que essas edições no fim dos anos 1970 representaram certo fracasso editorial. No entanto, nos anos 1980, ocorreu um verdadeiro boom gramsciano. Segundo Nosella (1992, p. 4), essa valorização de Gramsci deve-se, “[...] por um lado (esquerdo), à diminuição do mito da ortodoxia ideológica e, por outro (direito), aos ares brasileiros de abertura política.” Nesse contexto, o próprio Cunha, um dos grandes entusiastas da teoria da reprodução, no fim dos anos 1970, também tecia críticas, melhor dizendo, autocríticas, à aplicação da referida teoria.

José Carlos Libâneo (1984) manifestou esse clima de recepção ao ideário gramsciano quando, no seu livro ‘Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos’, defendeu o surgimento do que seria a nossa mais nova corrente pedagógica, formada pela tríade Dermeval Saviani, Guiomar Namor Mello e Carlos Jamil Cury. Segundo o autor, a tendência crítico-social dos conteúdos “[...] propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta [...]” (LIBÂNEO, 1984 p. 32). Essa tendência representaria a síntese do avanço histórico das idéias progressistas. Sua importância, como também a de outras tendências progressistas, está no fato de serem “[...] um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais [...]” (LIBÂNEO 1984, 32) importantes para a revolução das estruturas do capitalismo.

Grassava na época, movida pelo forte de clima de engajamento político que envolvia os setores educacionais progressistas, a idéia do pesquisador-educador enquanto intelectual orgânico. Lembrando que, distinto da proposta leninista, o papel político do intelectual, em especial do educador,

em Gramsci, é mais o de um pedagogo da contra-hegemonia do que o de um agitador político.

Nesse ambiente, ganham espaço os procedimentos de pesquisa que chamamos de metodologias alternativas de pesquisa, identificadas por procedimentos como Pesquisa Participante, Pesquisa Ação, Ação Militante, Autocenso, Pesquisa-Ação-Participante (Cf. SOUZA, 1985). Apresentam-se como oposição aos métodos tradicionais de pesquisa social, sejam de ascendência positivista ou weberiana, em razão de não estabelecerem a dicotomia sujeito-objeto, ou seja, pesquisador-pesquisados. O desempenho do intelectual engajado é considerado um dos fatores que contribuem para a alteração das relações de dominação, em especial na mudança cultural que enseja uma nova consciência de classe. Abraçando essas idéias, o Prof. João Francisco de Souza, então coordenador da Rede Latino-Americana de Pesquisa Participante, do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), afirma que

Tanto a transformação social quanto a transformação do conhecimento só têm sido possíveis através do encontro entre os explorados/oprimidos, intelectuais e lideranças revolucionárias autênticas, em que se dá o confronto entre a sabedoria popular e o conhecimento crítico dessas lideranças e intelectuais, superando-se ambos no processo de construção/consolidação de outras relações sociais, emergindo uma nova cultura popular. (SOUZA, 1985, p. 32).

Assim, embalada pela esperança, implícita na concepção de luta hegemônica, a perspectiva gramsciana ganhou o país ao longo dos anos 1980. De norte a sul, diversos textos consistentes foram produzidos com base nesse ideário, que também passou a nortear diversas ações no mundo acadêmico. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Antonia Medina valorizava o engajamento do pesquisador na comunidade pesquisada; no Estado do Mato Grosso, na Universidade Federal do Mato Grosso

(UFMT), Antônio Carlos Máximo abraçava o ideário “dialético” proposto por Saviani e desenvolvia reflexões, inspiradas na pedagogia, crítico social dos conteúdos, acerca da avaliação; na Paraíba, Roberto Richardson atuava junto à realidade rural; no sudeste, Nicanor Sá apontava as fissuras no sistema dominante que nos permitem adentrar em prática contra-hegemônica e Brandão pesquisava a cultura popular.

O marxismo, como vimos, era o pano de fundo conceitual das discussões empreendidas ao longo da década. Todavia, marxismo de diversos matizes. Nesse sentido, vamos encontrar também representantes do pensamento frankfurtiano na reflexão pedagógica brasileira, nomes como Benno Sander (Universidade Federal Fluminense [UFF]), presidente da Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação (ANPAE); Pedro Goergen (Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP]) e Olgária Matos, da Universidade de São Paulo (USP).

Percebia-se que a perspectiva gramsciana tinha subjacente o materialismo histórico-dialético, ou seja, a idéia de um avanço positivo da história lastreado pelo avanço da luta de classe. Por sua vez, a perspectiva pedagógica, fundada no ideário da Escola de Frankfurt, não defendia a idéia de uma dialética positiva pautando o desenvolvimento da história.

2 Outras escolas do pensamento pedagógico

As reflexões escoradas no pensamento da Escola de Frankfurt introduzem conceitos como qualidade de vida e emancipação. As ações instrumentais conduzem apenas ao desenvolvimento das satisfações materiais, no entanto, a vida, individual e vivida no seio das coletividades, tem outras dimensões além daquelas ligadas à produção e distribuição dos bens. Destarte, a reflexão pedagógica calcada no ideário frankfurtiano trará à baila questões referentes às predicções da vida em sociedade. A educação será pensada enquanto

instrumento de crítica radical aos sistemas de poder vigentes, seja a indireta coerção da sociedade capitalista, seja o arbítrio dos socialismos reais. A meta é instaurar uma racionalidade não fundada na eficiência técnica e na eficácia econômica, mas uma racionalidade instituída sob a interação comunicativa por parte dos elementos da sociedade. A educação é pensada enquanto um instrumento que conduz não apenas à superação das mazelas e desigualdades sociais, mas à qualidade de vida, que implica não só a satisfação das necessidades materiais e de consumo, mas, principalmente, a satisfação das necessidades imateriais – realizações psicossociais, autonomia subjetiva e ideológica, valorização das diversidades culturais e dos saberes e visões de mundo, não escorados na ciência moderna.

Supõe-se que a pouca incidência de reflexões com base nos pressupostos da Escola de Frankfurt e da teoria crítica, ao longo dos anos 1980, se deu pelo fato de que soava impropriedade levantar a discussão sobre qualidade de vida e emancipação, quando a própria vida, na dimensão das demandas fisiológicas e sociais básicas para a sobrevivência, ainda não era minimamente valorizada no Brasil, ou seja, estava distante a percepção da qualidade de vida como problema, quando as questões que mais preocupavam eram a fome, a mortalidade infantil, a insalubridade urbana, o trabalho escravo, a inexistência de direitos e do mínimo Estado de direito. Ficava difícil incorporar a crítica à racionalidade instrumental, racionalidade típica das sociedades industrializadas, pois no país, ainda vigorava uma estrutura socioeconômica oligárquica e uma racionalidade que Weber certamente chamaria de tradicional.

A realidade escolar e o cotidiano com o qual professores e educadores ligados às causas populares deparavam não era o do esgotamento da sociedade de consumo, e sim a crônica falência de um modelo econômico agrário-exportador e de um ordenamento político anacrônico. Dessa forma, era mais emergente a incorporação no discurso pedagógico de temas, como superação da miséria, do trabalho infantil e outros, do que da elevação do nível de exigências sociais, típicas de sociedades que, por intermédio da instauração do

Estado de bem-estar social, já não conviviam, havia décadas, com as mazelas que por aqui ainda persistiam.

Não obstante, as reflexões apresentadas pelos representantes da corrente pedagógica com base na teoria crítica não deixaram de contribuir para que se ampliasse e enriquecesse a discussão em torno da administração escolar e de uma nova concepção de ciência educacional. Nesse sentido, podemos citar o esforço de Sander (1984) em investigar novos paradigmas para a administração escolar no Brasil, propondo alternativas ao economicismo típico das discussões técnicas empreendidas pelos governos militares.

2.1 Os fenomenólogos

Ressalte-se que nem só de marxismo se alimentava a reflexão pedagógica da época. Além de gramscianos e frankfurtianos havia também adeptos do conceitual fenomenológico-existencialista de reflexão. A corrente fenomenológica no Brasil dialoga com o ideário marxista e converge com estruturalistas, gramscianos e frankfurtianos quando critica o capitalismo e o ordenamento político nacional. Também faz referência à noção de revolução, porém, sem fundamentar-se no materialismo histórico-dialético, não trabalha com a idéia de um avanço positivo da história nem com a de que a constituição subjetiva do indivíduo seja necessariamente determinada pelas estruturas sociais. Nesse sentido, Antônio Rezende (1990, p. 94), professor da Universidade do Quebec (UQAM) e da UNICAMP, comenta que “[...] a fenomenologia tem dificuldade em acreditar no alcance plenamente revolucionário de outras correntes, deterministas, materialistas ou apenas evolucionistas [...]”, pois a revolução efetiva só se dará com a real insurreição das consciências que corresponde a um existir autêntico.

Desse modo, o discurso pedagógico fenomenológico, além da crítica corrente ao tecnicismo e ao reprodutivismo, salvaguardará uma distância do

determinismo histórico associado ao discurso gramsciano, haja vista que se opõe à idéia de pensar o sujeito crivado por uma significação existencial exterior à sua intencionalidade, dada, por exemplo, pelas leis da história.

O conceitual fenomenológico, antes mesmo da década de 1980, era bastante conhecido no ambiente intelectual brasileiro. Ao longo das décadas de 60 e 70 do século passado, vários cursos de pós-graduação em educação e filosofia desenvolviam pesquisas com base nesse ideário. Segundo Moacir Gadotti (1988), a própria PUC-SP, centro irradiador do pensamento gramsciano na década de 1980, apontava uma orientação fenomenológica e personalista nos idos de 1970. Além de Antônio Rezende, nomes como Newton Von Zuben (tradutor de Martin Buber), Antônio Severino (autor de *Pessoa e existência*) e outros influenciaram vários pesquisadores e pedagogos. De tal forma que muitos dos educadores que se identificavam com o marxismo, e que surgiram ao longo dos anos 1980, desenvolveram seus primeiros estudos tendo como parâmetro a fenomenologia. O próprio Saviani (1984) testemunha que, antes de enveredar pelo universo conceitual gramsciano, fundava suas reflexões sobre o conceitual fenomenológico. E Gadotti iniciava suas reflexões, sob a égide da fenomenologia de GUSDORF.

Os educadores vinculados a essa corrente salientaram a autonomia existencial do indivíduo, defendendo sua independência diante das estruturas factíveis da vida em sociedade. Nessa perspectiva, a educação, além de sua dimensão político-histórica, tem uma perspectiva existencial que contribui para formar não somente o sujeito engajado na transformação da sociedade, mas também para formar o indivíduo cômico de suas opções.

A década de 1980 igualmente testemunhou a consolidação das contribuições freirianas como uma verdadeira corrente pedagógica. Contudo, é importante resgatar que para uma parte dos educadores progressistas, a recepção ao pensamento de Freire não foi de tudo acolhedora.

Após os anos de ditadura, a chamada esquerda brasileira se via dividida em distintos matizes ideológicos, dos partidos comunistas revolucio-

nários (Partido Comunista Revolucionário [PCR] e Partido Comunista do Brasil [PC do B]) aos segmentos de centro (abrigados no então Movimento Democrático Brasileiro [MDB]), passando pelo movimento sindical emanado do ABC paulista (região da Grande São Paulo formada por sete municípios), berço do Partido dos Trabalhadores (PT). Boa parte da esquerda brasileira, em especial os segmentos mais próximos ao ideário comunista, abraçava, com vigor, a visão-de-mundo estruturado pelas teses do materialismo histórico-dialético. Em linhas gerais, esse ideário defendia que a realidade concreta se manifestava pela maneira como se realizava o trabalho de produzir e distribuir os bens. Nesse contexto, a produção intelectual dos homens seria um reflexo, no campo das idéias, da dinâmica da vida material. Sugeria-se que a tomada de consciência de um indivíduo era um epifenômeno da própria transformação da realidade na qual está inserido, ou seja, o avançar da consciência individual é determinado pelo progresso da história, que caminha num sentido evolutivo e preciso, pautado pelo avanço da luta de classe.

3 Freire

Freire, mesmo nos escritos mais tardios, não se enquadrava no ideário materialista histórico-dialético. Primeiro, quanto às questões referentes à consciência, utilizando-se de instrumentais fenomenológico-personalistas, apontava que, antes de ser um epifenômeno da dinâmica das forças produtivas, era uma dimensão que envolvia a maneira pela qual o indivíduo “estava” no mundo. Essa valorização da autonomia individual em relação às determinações da história é apontada pelo viés materialista histórico-dialético como uma variante reacionária do pensamento burguês. Outro ponto crucial na divergência com educadores de ascendência marxista se dá quanto à idéia de progresso histórico. O pedagogo já na *Pedagogia do oprimido*, em 1969, afirmava que “[...] humanização e desumanização, dentro da história, num

contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão [...]” (FREIRE, 1987, p. 30). Desse modo, o pedagogo não crê no progresso positivo da história, que é um processo aberto, o que conseqüentemente, descaracteriza a noção do avanço da luta de classes como absoluto motor da história.

Além dessas divergências conceituais com o ideário hegemônico da época, nos primeiros anos da abertura, Freire ainda era lembrado no Brasil como um quadro do populismo, pelo fato de ter assumido funções de coordenação em ações do Ministério da Educação, do governo João Goulart. Os anos de ditadura e de censura impediram que aqui se acompanhassem as outras experiências freirianas na África e Europa, ocorridas ao longo da década de 1970.

Resgatando algumas críticas que representantes do pensamento de oposição teciam a Freire, podemos ter mais clareza acerca da problemática de sua recepção. Moacir Gadotti, em seu livro *Pensamento pedagógico brasileiro* (1988), registra que Silvia Maria Manfredi acusa Paulo Freire de ser “idealista” e “liberal”, por afastar-se da orientação teórico-metodológica materialista histórico-dialética, e que Sandra Cavalcanti apontava-o como o “inocente útil”, talvez por identificá-lo como um ingênuo defensor de utopias, cuja ação prática acabava sendo de interesse aos interesses dominantes. Nicanor Sá defendia Freire como “ecclético” e “descompromissado”. A acusação de ecclético tentava fundamentar-se no fato de Freire, por um lado, não usar como critério de escolha a filiação ideológica ou filosófica dos autores que trabalhava, pois encontramos, já nos primeiros escritos, o pedagogo a valer-se de conceitos sistematizados por pensadores como Maritain, Buber e Marx, e, por outro, por não apresentar uma filiação ideológica “precisa”. Fato que, aos olhares ortodoxos, revelava o “descompromisso” com o “sentido” da história, conseqüentemente o “descompromisso” com o avanço da classe trabalhadora.

Então, na virada para os anos 1980, além de incomodar os conservadores, o pensamento freiriano também era desconfortável para parte da oposição.

3.1 Pedagogia da Igreja Progressista

Esses fatos atestam a importância dos segmentos progressistas da Igreja Católica na difusão do pensamento freiriano na realidade prática da educação no Brasil. Neste contexto, é importante frisar que a *Revista de Educação* da Associação de Educação Católica do Brasil – AEC, em razão de seu poder de inserção em segmentos importantes da sociedade civil organizada e de mobilização de um número razoável de quadros em torno de um conceito estruturador de uma prática, desempenhou papel inegavelmente significativo no acolhimento e difusão das idéias de Paulo Freire na realidade da educação brasileira.

É importante registrar a sintonia entre a práxis de Paulo Freire e as ações e reflexões empreendidas por setores progressistas da Igreja. O Frei Carlos Josaphat (2001) testemunha que, em 1968, enquanto em Medellín ocorria o célebre encontro da II Conferência do Episcopado Latino-Americano e, no Brasil, se anunciava o recrudescimento da ditadura militar, Paulo Freire, no Chile, debatia-se com a produção de sua obra, *A pedagogia do oprimido*, que, em 1968, ainda não tinha esse título confirmado, na qual fornecia conceitos importantes para o novo pensamento cristão que surgia.

Da sintonia entre suas idéias Freire e os setores progressistas da Igreja resultaria a penetração de seu pensamento em Comunidades Eclesiais de Base (CEB), círculos operários, associações comunitárias e outras tantas formas de organização popular promovidas pelos grupos progressistas da Igreja. Nesse contexto, as escolas de orientação católica se mostravam campo promissor para a inserção do ideário libertador, levando-se em conta também que, em boa parte, atingiam o público de classe média, que, apesar de seu poder de formação de opinião na sociedade, mantinha-se omissa e arredio às questões políticas nacionais.

A idéia de que a escola tem uma missão cristã a cumprir na sociedade sempre norteou a reflexão dos educadores católicos; a novidade advinda com

a teologia da libertação e a igreja progressista é que essa tarefa tem também dimensão sociopolítica. A Igreja Católica no Brasil registra nos Documentos da CNBB – 15, as “Diretrizes da Ação Pastoral da Igreja no Campo da Educação” (CNBB, 1979, p. 51). Das sete diretrizes, destacamos as seguintes:

Promover a reflexão crítica sobre a função social da educação e da prática efetiva, visando fazer que não seja mera decorrência ou reprodução de um sistema socioeconômico de inspiração materialista;

Suscitar, apoiar e assumir iniciativas no campo da educação de base, caminhando especialmente com os grupos mais marginalizados;

Promover todas as formas de educação, mesmo informal que possam revitalizar a cultura popular e seus valores de inspiração cristã;

Criar espaços para a manifestação de grupos e movimentos populares que lutam por seus direitos e por interesses populares e nacionais.

Emanando dessa disposição missionária encontra-se o conceito de pecado social. O teólogo jesuíta Francisco Taborda (1981, p. 38) define-o como “[...] o pecado que, ultrapassando os atos, se consubstancia nas estruturas mesmas da sociedade e com elas perdura.” Uma sociedade desarmonicamente estruturada incorre nesse tipo de pecado, pois priva de dignidade e humanidade a maior parcela de seu povo. Segundo Taborda, o pecado social é o pecado contra o Reino de Deus (1981) e envolve a dinâmica da plena justiça divina sobre a terra que distribui a graça equanimemente por todos; por isso a privação da maior parcela da população, engendrada pela estrutura social, atenta contra a própria justiça divina. Desse modo, o pecado social corresponde à institucionalização da injustiça. E, sendo a escola uma das instituições sociais, não deixa de ser ela também uma das cúmplices desse pecado; em consequência, importa que a escola, em particular a católica, mesmo convivendo numa sociedade estruturalmente injusta, possa educar para a justiça (TABORDA, 1981), ou seja, educar para a efetividade do Reino de Deus,

que não é um estado de coisas, mas um processo permanente de elevação da justiça entre os homens.

É nesse contexto que encontraremos o esforço de educadores católicos para a ampliação das possibilidades de aplicação da pedagogia freiriana. Saliente-se que tal esforço se dava em relação a escolas inseridas no sistema regular de ensino, o que demonstra que, contrário ao que se poderia pensar, a pedagogia de Freire não estava restrita a ser uma pedagogia de educação alternativa, aplicável, exclusivamente, nas ações educacionais que margeiam o sistema regular. Nesse sentido, encontramos Sergio Haddad (Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI) adotar Freire na discussão acerca da participação política; Ir. Maria Fávero (presidência da AEC-RS), trazendo-o à reflexão sobre cotidiano escolar; Danilo Gandin (UNISINOS-RS), discutindo educação e libertação e, Celso Vasconcelos (Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica) a utilizar-se do ideário freiriano para criticar a educação liberal. Além desses autores, temos nomes como o já citado Moacir Gadotti, que colaborou diretamente em diversos trabalhos de Freire; Paulo Rosas, que fomenta, em Pernambuco, um dos primeiros grupos de estudos freirianos, e Suzana Stein, que discute a questão da educação de gênero de acordo com o ideário freiriano.

4 Considerações finais

Percebemos que a década de 1980 foi um período plural de idéias e de concepções pedagógicas. O espírito de esperança na superação das graves injustiças sociais era demiurgo da coesão de perspectivas educacionais distintas em seus fundamentos filosóficos. Em contraposição ao conservadorismo tecnicista e ao pessimismo reprodutivista, consolidou-se uma identidade de contestação propositiva para o discurso pedagógico.

A importância do resgate histórico da construção dessa nossa identidade intensifica-se, quando, cada vez mais, avança a sombra de um pensar pedagógico com base em decálogos de competências utilitaristas. Perder de vista que a educação é uma luta esperançosa traz consigo o risco de efetivá-la por meio de adestramento conformista.

EDUCATION: HOPE AND FIGHT – IDENTITIES OF THE BRAZILIAN PEDAGOGICAL THOUGHT IN THE EIGHTIES

This text registers the diversity of the pedagogical thought in the eighty decade of the last century. In that period, although demarcated by the hegemony of gramscians ideas, was plural in pedagogical formulations. The panorama of philosophical-pedagogical ideas of that time was composed, beyond the gramscians, by frankfurtians, phenomenologists-existentialists, freirians and progressive catholics.

KEY WORDS: Educational Philosophy. Educational History. Pedagogical thought.

Referências

- CNBB. Diretrizes da ação pastoral da Igreja no campo da educação. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*, Rio de Janeiro, Ano 8, n. 34, p. 51, 1979.
- CUNHA, L. A. Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica da crítica e autocrítica. Educação e Sociedade: *Revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez & Autores Associados, Ano 4, n.10, p. 123-131, set. 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1988.

JOSAPHAT O. P.; CARLOS, F. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: FREIRE, A. M. A. et al. (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP. 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6. ed. São Paulo: Loyola. 1984.

NOSSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

REZENDE, A M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez /Autores Associados. 1990. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 38).

SANDER, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira/Universidade Federal Fluminense (Niterói). 1984.

SAVIANI, D. Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v.65, n.150, p. 273-289, maio/ago. 1984.

SOUZA, J. F. Aspectos metodológicos da pesquisa participante e a pesquisa-ação. *Tópicos Educacionais: Revista do Centro de Educação da UFPE*, Recife, v. 3, n. 01/03, 1985.

TABORDA, F., S. J. Educação e justiça: tentativa de juízo teológico sobre a questão. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*, Rio de Janeiro, Ano 10, No. 39, p. 36 – 56, 1981.

THIOLLENT, M. Uma contribuição à pesquisa – ação no campo da comunicação sociopolítica. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez, Ano 3, n. 9, maio 1981.

Recebido em 27 set. 2007 / aprovado em 12 nov. 2007.

Para referenciar este texto

SILVA, A. G. F. da. Educação: esperança e luta – Identidades do pensamento pedagógico brasileiro nos anos 1980. *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 349-367, jul./dez. 2007.