

Dermeval Saviani

*História das Idéias
Pedagógicas no Brasil*



AUTORES ASSOCIADOS @

Dermeval Saviani

*História das idéias
pedagógicas no Brasil*

Coleção Memória da Educação

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saviani, Dermeval
História das idéias pedagógicas no Brasil / Dermeval
Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção
memória da educação)

Bibliografia.
ISBN 978-85-7496-200-9

1. Educação – Brasil – História 2. Educação – História 3. Pedagogia –
História I. Título. II. Série.

07-6929

CDD – 370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil: Idéias pedagógicas: Educação: História 370.981

Impresso no Brasil – setembro de 2007
Copyright © 2007 by Editora Autores Associados LTDA.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14
de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de
dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida
de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de
fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito
da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1º Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de
obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem
autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir
na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do
produtor ou de quem o represente:

Pena – reclusão de um a quatro anos e multa”.

Capítulo XIII

Ensaio contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991)



As teorias crítico-reprodutivistas, como ficou claro no final do capítulo anterior, operam uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista. Nesse sentido, elas participam do movimento contra-hegemônico.

No entanto, como também se assinalou, elas são teorias sobre a educação e não teorias da educação. Isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não sem o objetivo de

Como teoria da educação



formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Tal é, exatamente, o caso das teorias situadas no âmbito da visão crítico-reprodutivista.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Para captar essa ordem de idéias pedagógicas, começarei este capítulo abordando a organização e mobilização do campo educacional, pois é aí que se manifesta a exigência de reorientação da prática educativa. Em seguida examinarei como essa reorientação se apresentou nos veículos de circulação das idéias pedagógicas. A partir daí, procurarei identificar as formulações pedagógicas contra-hegemônicas ou as “pedagogias de esquerda”, na expressão de Snyders.

1. ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL

Após a Conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990, quando foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, formulado em 1981, generalizou-se a avaliação que atribuiu aos anos de 1980 o caráter de “década perdida”. De fato, todos os indicadores econômicos disponíveis, apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam esse sentimento de perda. Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico da “década perdida”. Tal olhar *a posteriori* foi acentuado pelo desmoronamento dos regimes do chamado “socialismo real”, trazendo perplexidades às forças progressistas.

Contrariamente, porém, a essa impressão, a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a. Com efeito, o grande marco da década de 1920 foi a criação da ABE, que desempenhou importante papel nas lutas educacionais até a década de 1950.



Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criados, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas.

A partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE.

Os professores do ensino superior seguiram o mesmo caminho. No final da década de 1970, foram sendo criadas, em cada instituição, as respectivas associações de docentes. E em 1981, no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), com a participação de 67 associações de professores de instituições de nível superior. Por seu turno, os funcionários das universidades já haviam criado, em 1978, sua entidade nacional. Trata-se da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA), que, conforme Luiz Antônio Cunha, surgiu “por iniciativa informal do MEC, com o propósito de contrabalançar o peso do movimento docente” (CUNHA, L.A., 1991, p. 81). Apesar dessa origem, a FASUBRA irá aproximar sua orientação daquela seguida pela ANDES, tendo chegado, em 1984, a articular-se com os professores na promoção de uma greve que durou 79 dias (idem, *ibidem*).

Após a Constituição de 1988, que retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, a tendência dessas entidades foi transformar-se em



sindicatos, filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Esse forte movimento de organização dos profissionais da educação foi marcado, contudo, por problemas, contradições e ambigüidades. Boa parte de suas lideranças traria a marca da origem e visão de mundo pequeno-burguesas. Daí certo radicalismo de suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação patrão x empregado (burguesia x proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-patrão x professores-empregados. Assim, acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismo de pressão sobre o Estado-patrão cujas conseqüências, entretanto, recaíam principalmente sobre a formação dos alunos.

Todavia, a despeito das ambigüidades, é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino.

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, freqüência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse âmbito situam-se ANDE e CEDES, com suas respectivas revistas, e a ANPED, com suas Reuniões Anuais. Essas três entidades reuniram-se para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado em 1980, sendo seguida por outras cinco, ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. A simples menção dos temas centrais de cada uma delas já permite evidenciar o tipo de preocupação que as norteava: I CBE: A política educacional; II CBE: Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE: Da crítica às propostas



de ação; IV CBE: A educação e a Constituinte; V CBE: A lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE: Política nacional de educação.

O antecedente imediato das CBEs foi o I Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES e realizado em Campinas em 1978. Nesse seminário ainda predominou a crítica e a denúncia da política educacional oficial, tanto assim que Valmir Chagas, convidado para participar do evento, quase não conseguiu falar em virtude das vaias que lhe eram dirigidas pela platéia. Em 1979, quando o CEDES começava a preparar, para 1980, o II Seminário de Educação Brasileira, a ele juntaram-se a ANPED e a ANDE e decidiram reunir esforços na realização de um evento unificado e, portanto, de maior porte. Assim, em 1980, em lugar do II Seminário, realizou-se a I CBE.

O tom desse evento, tal como transparece nos vários simpósios e mesas-redondas, diferencia-se claramente daquele que predominou no I Seminário de Educação Brasileira. Agora, em lugar da denúncia, a preocupação principal passa a girar em torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário. Essa nova tendência irá acentuar-se progressivamente nas CBEs seguintes, atingindo o ápice na III CBE, realizada em 1984, em Niterói, quando a referida preocupação foi alçada à categoria de tema central do evento: “Da crítica às propostas de ação”. Conseqüentemente, a I CBE constituiu-se, sem dúvida, no evento emblemático que inaugurou essa nova fase da educação brasileira. Preocupada com novas propostas pedagógicas, essa fase abriu espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas.

O segundo vetor é protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela CNTE e ANDES. Se a motivação dominante, nesse caso, é de caráter econômico-corporativo, o movimento foi evoluindo de modo que incorporasse progressivamente preocupações econômico-políticas e, mesmo, especificamente político-pedagógicas, o que transparece nas temáticas dos últimos congressos dessas entidades no final dos anos de 1980. Apenas como ilustração, lembro o tema do XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, promovido pela CNTE, em Olinda, em janeiro de 1991: “Os sindicatos dos trabalhadores em educação diante das diversas concepções de escola”.

Diante dessa intensa mobilização, pode-se perguntar sobre os efeitos que teriam provocado na política educacional do país, sem dúvida o alvo preferencial das várias organizações educativas.



À primeira vista poder-se-ia responder que à intensa mobilização da sociedade civil teria correspondido um refluxo na política educacional, isto é, nas ações do Estado no campo educativo: o setor governamental teria sido marcado, no período, pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados e equacionados no nível das organizações acadêmicas e sindicais. Seria até possível sustentar o argumento plausível de que a grande mobilização do campo educacional verificada nos anos de 1980 se explica exatamente pela ausência de medidas efetivas no âmbito da política educacional. Mas o peso desse argumento necessita, ao menos, ser relativizado.

Se é verdade que, no nível federal, a política educacional não conseguiu ir muito além de proclamações que não chegaram a ser implementadas, tal constatação não pode ser transferida de forma generalizada para os estados e municípios. Desde as gestões municipais oriundas das eleições de 1976, passando pelos governos estaduais surgidos do restabelecimento das eleições diretas para governadores de estado em 1982, as iniciativas de política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se. E algumas delas chegaram a ganhar destaque em âmbito nacional, como foi o caso de Boa Esperança-ES, Lages-SC e Piracicaba-SP. A experiência desses municípios tornou-se referência para a busca de um modelo de administração democrática, como se evidencia nos Encontros Nacionais de Municípios realizados anualmente, entre 1982 e 1986, com apoio do Centro Brasil Democrático (CEBRADE), entidade criada em 1978 “por intelectuais socialistas, comunistas e liberais empenhados na construção da democracia” (CUNHA, L.A., 1991, p. 123).

Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: 1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; 4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), apesar de seu caráter controvertido; 5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.



As experiências mencionadas, no entanto, esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país; e acabaram tendo duração efêmera. De qualquer modo, devem ser contabilizadas como ganhos da “década perdida”, pois se trata de tentativas que, em seus resultados positivos, ajudam os educadores a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades; e, em seus efeitos negativos, acautelam quanto às estratégias e táticas que devem ser acionadas para superar os obstáculos aos avanços preconizados.

2. CIRCULAÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS

A década de 1980 foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área.

Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação, a área de educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O mesmo ocorreu com as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) etc. Se em 1981 a educação, no CNPq, integrava o Comitê de Ciências Humanas, tendo um representante ao lado daqueles da filosofia, letras, psicologia e artes, em 1982 passou a ter dois representantes, em 1983, três e em 1984 foi criado o Comitê de Educação, instalado em 1985, com cinco membros representando a área.

Dentre as revistas criadas no período, as que mais se destacaram foram *Educação & Sociedade* e *ANDE*. A primeira, fundada pelo CEDES, firmou-se



**& EDUCAÇÃO
SOCIEDADE**

**3 1
CEDES**

REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SETEMBRO 1978



O EDUCADOR PRECISA SER EDUCADO

PAULO FREIRE – A Alfabetização de Adultos: É ela um Quefazer Neutro? • MOACIR GADOTTI – Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a uma Pedagogia do Conflito) • MAURÍCIO TRAGTENBERG – Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária • DERMEVAL SAVIANI – Educação Brasileira: Problemas • CARMEM SYLVIA VIDIGAL MORAES – Ideologia e Intelectuais em Gramsci • EVALDO AMARO VIEIRA – Poder e Educação • CESAR AUGUSTO RAMOS – Propriedade e Autoridade • LEO KESSEL – Nossa Posição sobre a Educação Pré-Escolar • MIGUEL DE LA PUENTE – Estudo Sobre a Psicologia da Motivação de Carl R. Rogers • ROBERT HENRY SROUR – Por uma (Re) elaboração do Conceito de Modo de Produção:

5ª reimpressão

**CORTEZ
EDITORA**

Legenda: capa de número 1, set. 1978, da revista *Educação & Sociedade*, organizada pelo CEDES, impressa pela ed. Cortez. Fonte: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.



ANDE

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — Nº 1



1ª reimpressão

Grav. Imago

CHCK. EX. - 1177

PARISIOS STOLIDVM SI QVIS TRANSMITTAT ASELLVM SI HIC EST ASINVS NON ERIT ILLIC EQVVS
al' xps't den' r'ob' res' scholas an' lecer' ut' cenca' r'f'le' h'p' en' l'al' q'f'era' p'ost' v'ider' h'ar'ry

Legenda: capa de número 1 da revista ANDE. Fonte: ANDE, n. 1, ano 1, 1981.



como um dos principais veículos de difusão e discussão dos temas educacionais os mais diversos, tendo como alvos os professores universitários e alunos de pós-graduação. Já a ANDE tinha como objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas. Tencionava, assim, estabelecer uma ponte entre os docentes universitários e os professores do ensino fundamental e médio, tendo fundado, para esse fim, o seu próprio periódico, a *ANDE – Revista semestral*.

Para os objetivos deste trabalho, que versa sobre a história das idéias pedagógicas, portanto, para aquelas visões educacionais que buscam compreender e orientar o desenvolvimento da prática educativa, cabe deter-se um pouco sobre as idéias e propostas veiculadas pela *Revista da ANDE*.

Nos dez anos compreendidos entre 1981, ano inaugural da publicação, e 1990, a ANDE editou 16 números da revista. Do início até 1984 se manteve a periodicidade semestral. Em 1985 essa periodicidade foi quebrada, tendo sido editado apenas um número. Em 1986 saíram dois números, mas nos três anos seguintes (1987, 1988 e 1989) novamente se limitou a apenas um número por ano. Fechando a década, foram editados dois números em 1990.

A revista foi estruturada em seções regulares que contemplavam, além dos artigos, como é de praxe em todas as revistas, as seções “Fato e análise”, na qual se destacava um fato considerado relevante, representativo e, de certo modo, paradigmático da situação educacional do país, que era descrito e analisado; “Depoimento”, em que se focalizava, geralmente por meio de entrevista, um educador, por algum aspecto representativo da educação brasileira; “A prática docente de cada dia”, que se propunha a abordar aspectos ligados ao trabalho cotidiano dos professores nos diferentes graus de ensino. Essas seções evidenciam o caráter diferenciado da revista marcado pela preocupação em atingir o interior das escolas e os professores que nelas atuam.

Nos cinco primeiros números, a coordenação editorial esteve a cargo de Guiomar Namó de Mello e Teresa Roserley Neubauer da Silva. A partir do número 6, passaram a exercer a coordenação Dermeval Saviani e Lia Rosenberg, ficando a cargo do primeiro a tarefa de redigir os editoriais, o que foi feito até o número 10, correspondente ao primeiro semestre de 1986. Os números 11 e 12 tiveram na coordenação José Carlos Libâneo, tarefa que se transferiu, no número 13, publicado em 1988, para Lia Rosenberg e



Sonia Terezinha de Souza Penin. Esta última manteve-se na equipe editorial coordenando, ao lado de Yara Lúcia Spósito, Mary Júlia M. Dietzsch e Madza Julita Nogueira, o número 14, de 1989. O número 15 teve na coordenação Eny Marisa Maia e o segundo número de 1990, o 16, foi um número especial sobre a municipalização do ensino, coordenado por Ângela Maria Martins.

O editorial do primeiro número, com o título “Carta aos educadores”, começa apresentando a revista como um órgão que se propõe a contribuir para um debate que nos possa conduzir a um tipo de educação que se volte para os interesses da maioria do povo brasileiro. E frisa que a escola para a maioria não pode ser definida por uma minoria. O ponto de partida deve ser não um modelo ideal, mas a escola que temos, com suas falhas e contradições e com o seu papel de reprodução das desigualdades: deve-se partir dessa escola, da prática que nela se realiza, para caminhar rumo à educação que queremos. Esse mesmo número traz, também, ao final, a “Carta de princípios” da ANDE.

A partir do número 2, o editorial passou a chamar-se “Aos colegas educadores”. Nesse editorial lembra-se a efervescência de idéias e discussões que caracteriza o momento, marcado pelo empenho em não apenas criticar as práticas e idéias em vigor, mas “em superar o questionamento construindo uma prática nova”.

O editorial do número 3, relativo ao primeiro semestre de 1982, vai caracterizar esse momento como aquele “em que parece definitivamente superada a etapa da denúncia, em torno da qual foi relativamente fácil construirmos nosso consenso, e inaugurada a etapa de afirmações a respeito do que se pode e deve fazer para superar alguns dos impasses de nossa educação”.

No editorial do número 6, publicado no segundo semestre de 1983, reporteime a “um fenômeno de conjuntura de importante significação histórica: a presença no executivo de diversos estados e municípios do país, de partidos que se firmaram como oposição ao regime instalado em 1964”. E lembrava as conseqüências dessa conjuntura para a educação: aumentam as esperanças, mas também os riscos de frustração diante das dificuldades de se implantarem propostas de transformação educacional. Destaquei, a seguir, que para vencer as resistências da velha estrutura era mister aprofundar as transformações conjunturais visando a, num prazo mais longo, possibilitar a emersão de uma nova estrutura. E apresentei minha visão daquele momento:



Não se trata de afirmar que, tendo soado a hora da ação, não há mais lugar para o debate e para a denúncia. Em primeiro lugar, cumpre lembrar que sempre estivemos em ação. Em segundo lugar, cabe considerar que nem o debate nem a denúncia foram ultrapassados, mas o seu conteúdo é que mudou. Se antes debatíamos predominantemente iniciativas que negávamos e denunciávamos a sua direção política, agora cabe, sem abandonar este aspecto da luta, acentuar o debate das novas alternativas que começam a ser implementadas bem como a denúncia das dificuldades enfrentadas nesse processo [ANDE, n. 6, 1983, p. 3].

A *Revista da ANDE*, como órgão de uma associação que reunia educadores e que procurava atingir a massa dos professores da educação básica, não podia, é claro, identificar-se com uma determinada tendência pedagógica contra-hegemônica, dada a diversidade de pontos de vista tanto de seus membros como, principalmente, dos destinatários preferenciais de sua mensagem, os professores. Mas sua posição em defesa da especificidade da escola; de um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população; de uma escola pública de qualidade acessível a todos; de uma democratização plena; de um ensino que tornasse acessível à população os conhecimentos produzidos socialmente, colocava-se claramente na posição da transformação da educação brasileira e abria espaços para a emergência de propostas contra-hegemônicas. Isso transparece nos artigos que acolhia nas páginas da revista. Na sessão “Fato e análise”, abordando temas como a criança que trabalha e estuda; a educação em Piracicaba, uma prefeitura de oposição; as férias, pesadelo ou sonho; a tripla jornada da mulher professora; as pressões da burocracia e o trabalho do diretor de escola; a controvérsia do livro didático. Na “Prática docente de cada dia”, discutindo o ensino de matemática; de artes; língua portuguesa; o saber fazer e o fazer saber na escola; o planejamento educacional e a prática docente; a alfabetização; a disciplina na escola. Nos “Depoimentos”, ao entrevistar educadores de renome como José Mário Pires Azanha, Casemiro dos Reis Filho, Joel Martins, Durmeval Trigueiro Mendes, Mario Alighiero Manacorda, Bayard Boiteux, Paschoal Lemme; mas também outros não tão famosos que, porém, realizaram experiências significativas, como Luíza Teodoro Vieira, do Ceará; Branca Alves de Lima, a autora da cartilha *Caminho suave*; Maria Helena Silveira, do Rio de Janeiro; Moacyr de Góes, o promotor da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”;



Otávio Elísio, secretário de Educação de Minas Gerais e deputado federal, que apresentou o primeiro projeto da nova LDB; e Maria Aparecida Tamasso Garcia, a “Mariinha” do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

3. AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

No entanto, há dois aspectos que operaram como fatores limitativos: o primeiro refere-se ao caráter da transição; o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas.

A chamada “transição democrática” traz a marca da ambigüidade (SAVIANI, 2006b, pp. 151-152) que se expressa tanto em termos lingüísticos como sociológicos. E essa ambigüidade abriu as portas para o retorno da estratégia da conciliação.

A expressão “transição democrática” é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto “transição para a democracia” como uma “transição que é feita democraticamente”. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se, então: transição (democrática) de que para quê?

Essa pergunta remete-nos ao segundo sentido, isto é, o sentido sociológico da ambigüidade: o significado diverso decorrente da diversidade dos grupos sociais que empunham essa mesma bandeira. Os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação,



numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, vêem a “transição democrática” como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes.

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no Governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

Diversamente, conforme os interesses dominados, a transição só pode ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia “que assegure à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)” (FERNANDES, 1986, p. 89).

Nesse contexto as idéias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambigüidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão “pedagogias de esquerda” e não “pedagogia marxista ou revolucionária”: uma pedagogia “de esquerda”, com toda a vagueza “que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado” (SNYDERS, 1974, p. 193).

Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das idéias populares e de



exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira tendência inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a “teologia da libertação” e secundariamente nas idéias libertárias constitutivas da tradição anarquista. Em termos da conjuntura política, a referência principal era dada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sua relação com a educação pública era marcada por ambigüidade, introduzindo-se a distinção entre público e estatal.

A segunda tendência encontrou na *Revista da ANDE* um canal de expressão e comunicação e aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. No que se refere à conjuntura política do país, a proximidade dava-se principalmente com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e secundariamente com o PT. A defesa intransigente da escola pública foi a marca distintiva dessa corrente.

Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora.

a) Pedagogias da “educação popular”

No quadro da primeira tendência, as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejavam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas



determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas numa “comunidade dos destinos” (MOUNIER, 1970, pp. 125-150). Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando O PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção trasladou-se para a esfera estatal e escolar.

b) Pedagogias da prática

Ainda no âmbito da primeira tendência, surgiram propostas de inspiração libertária, portanto em consonância com os princípios anarquistas. Estas geralmente se assumiam como “pedagogia da prática” e, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalhavam com o conceito de classe.

Em diálogo crítico com o livro *Escola e democracia*, que veio à luz em setembro de 1983 (SAVIANI, 2006a), Oder José dos Santos publicou, em 1985, o artigo “Esboço para uma pedagogia da prática”. Para ele o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS, 1985a, p. 23). Num primeiro momento, esse saber manifesta-se de forma imediata como prática individual. Cabe, pois, num segundo momento, ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “síntese de múltiplas determinações” que, “em última instância, é social, é de classe” (idem, ibidem). Essa circunstância faz emergir “o ato pedagógico com toda a sua carga política”, colocando questões como: “Educação para quê? A favor de quem? Dá-se, então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe”. Segue-se que “o ato pedagógico é, também, um ato político” (idem, ibidem). É nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos: “Em função de um ‘produto’ a ser alcançado, livre e conscientemente escolhido por ‘produtores associados’, estabelecem-se os métodos e os processos. Procura-se, dessa forma, ter o controle do pro-



cesso e instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática” (idem, *ibidem*). Por esse caminho a prática pedagógica articula-se politicamente com os interesses das camadas populares, voltando-se “para a solução dos problemas colocados pela prática social dessas classes, de forma prática” (idem, *ibidem*).

No número seguinte da mesma revista, Oder complementa suas idéias pedagógicas no artigo “A questão da produção e da distribuição do conhecimento”. Reafirmando o compromisso com as classes populares, critica a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento. E conclui que é preciso alterar radicalmente o eixo “transmissão–assimilação”, preconizando que “professores e alunos rompam com a atual organização do processo de trabalho pedagógico”, passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados’” (SANTOS, 1985b, p. 7). Assim procedendo, cada escola será transformada “em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira” (idem, *ibidem*).

Essa mesma perspectiva foi adotada também por Miguel Gonzalez Arroyo e por Maurício Tragtenberg.

Miguel Arroyo critica a escola existente porque, proclamando a distribuição eqüitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as classes subalternas que visa a fazer delas “cidadãos e trabalhadores submissos” aos interesses burgueses (ARROYO, 1986, p. 17). Entretanto, o problema não se resume à distribuição, mas assenta-se no próprio processo de produção social. Portanto, para “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe” (idem, pp. 17-18). Encarando a escola como invadida pela luta de classes, na atual correlação de forças a tarefa a ser realizada consiste em “destruir e construir a escola nas práticas pedagógicas que vem sendo tentadas” (idem, p. 18). Na conferência “O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática”, proferida em 1989 no “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”, Miguel Arroyo refere-se a uma “pedagogia do trabalho e da prática”, segundo a qual a educação deve ser entendida, antes de tudo, como um processo de produção e não de inculcação.



Maurício Tragtenberg, por sua vez, empreende a crítica da educação vigente, pondo em evidência as falsas identificações e as inversões que ela opera ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, à “razão burocrática”. E, evocando os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postula uma pedagogia antiburocrática fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade (TRAGTENBERG, 1980, p. 82).

c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos

No quadro da segunda tendência, situa-se a proposta formulada por José Carlos Libâneo com o nome de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, apresentada no livro *Democratização da escola pública*, publicado em 1985, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984.

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SNYDERS, 1978, p. 309).

Assim, inspirando-se num autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. No entanto, nessa obra a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta se mantém, ainda, nos limites da concepção liberal. Essa problemática foi retomada em sua tese de doutoramento denominada *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*, defendida em 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Abordando o trabalho docente sob a perspectiva didático-pedagógica, o autor estabeleceu interlocução com o “movimento da didática crítica” que se desenvolveu ao longo da mesma década de 1980, cujos principais canais de comunicação são representados pelos seminários denominados “Didática em questão” e pelos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES).

Nessa sua pesquisa de doutorado, Libâneo aprofunda a análise dos fundamentos pedagógicos buscando apoio não apenas em autores que já vinham



sendo divulgados no Brasil, como Snyders, Manacorda, Suchodolski e Schmied-Kowarzik, mas em estudos de Leontiev, *Atividade, consciência e personalidade*; de Klingberg, *Introdução à didática geral*, de uso corrente na então Alemanha Oriental; Danilov e Skatrin, *Didática da escola média*, e Danilov, *O processo de ensino na escola*, utilizados nas escolas soviéticas. Além desses, ligados à área de didática, lançou mão, também, dos trabalhos de Leontiev, Luria, Vigotski e Petrovsky, ligados à psicologia educacional (LIBÂNEO, 1990). Trilhando esse caminho, Libâneo diferenciou-se, de certo modo, do grupo daqueles que, embora levando em conta a referência do marxismo, não chegaram a ultrapassar o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais. Esse grupo irá, nos anos de 1990, aderir às reformas educativas alcunhadas de neoliberais, assumindo postos no aparelho governamental em nível federal, estadual e municipal, de modo geral integrando ou aproximando-se do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Ao apresentar sua concepção no livro *A democratização da escola pública*, Libâneo parte de uma exposição das tendências pedagógicas distinguindo duas modalidades: as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas. As primeiras subdividem-se em quatro tipos: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. Nas segundas, que correspondem às “pedagogias de esquerda”, na formulação de Snyders, distinguem-se três tipos: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985, p. 21). Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor as analisa a partir dos seguintes aspectos: papel da escola, conteúdos do ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar.

A partir dos mencionados critérios, Libâneo entende que, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o “melhor serviço que se presta aos interesses populares” (idem, p. 39). E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia ‘dos conteúdos’” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e,



de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). Conseqüentemente, os *métodos de ensino* preconizados pela pedagogia crítico-social dos conteúdos estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim sendo, os métodos não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenharão em “relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor” (idem, p. 40). Segue-se, pois, que a *relação pedagógica entre professor e aluno* acentuará as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata. Para tanto o professor não se contentará em “satisfazer apenas as necessidades e carências”, mas “buscará despertar outras necessidades” (idem, p. 41), exigindo o esforço do aluno e desenvolvendo hábitos de disciplina e de estudo metódico. Eis, pois, os *pressupostos da aprendizagem* sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual se possa apoiar; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual “o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (idem, p. 42). No que se refere às *manifestações na prática escolar*, o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à “articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste” (idem, *ibidem*), como forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

d) Pedagogia histórico-crítica

As idéias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da ANDE*, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição (SAVIANI, 2006a), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi



nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. Lido como manifesto, eis sua estrutura:

O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.

O capítulo segundo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica com a Escola Nova, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo que abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora.

O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esclarecendo-se, no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação.

Na seqüência foram sendo publicados alguns trabalhos que, em 1991, foram reunidos no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2005b). Trata-se de “Sobre a natureza e especificidade da educação”, publicado no periódico *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1983; “Competência política e compromisso técnico”, divulgado pela Revista *Educação & Sociedade* em 1983; “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, estampado na *Revista da ANDE* em 1986; e “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, publicado no livro *Pensando a educação*, editado pela Editora da UNESP em 1989. Por ocasião da 8ª edição, em 2003, foram acrescentados os textos “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”.

Na apresentação dessa obra, redigida em 20 de janeiro de 1991, esclarecia-se que os estudos então publicados constituíam uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos.

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e



intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

4. CONCLUSÃO

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As



tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo.

Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas.

As “pedagogias da educação popular” perderam boa parte do vigor e entusiasmo que demonstravam na década de 1980. Provavelmente sua manifestação mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos seus diretores, os professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (ROMÃO & GADOTTI, 1994). De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Como esclarece Romão num trabalho posterior, a referida proposta articula o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, o livro de Edgar Morin *Sete saberes necessários à educação do futuro* e o livro de Paulo Freire *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (ROMÃO, 2002b). Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina “pós-construtivismo” (GROSSI & BORDIN, 1993).

Do campo das “pedagogias da prática” emergiu, também em 1994, a Escola Plural, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Céres, que exerceu o cargo de secretária da Educação do município de Belo Horizonte entre 1997 e 2000, a Escola Plural configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (CASTRO, 2000, p. 7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, apren-



der a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do “Relatório Jacques Delors” (DELORS, 2006, pp. 89-102), também invocados pela Escola Cidadã.

José Carlos Libâneo deu seqüência, na década de 1990, aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática, não retomando, pelo menos de forma explícita, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Mas seu livro *A democratização da escola pública*, no qual a proposta foi divulgada, continuou sendo reeditado, tendo atingido, em 2002, a 20ª edição.

Como o demonstram as sucessivas edições dos livros *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias. Além disso, vêm surgindo novos trabalhos desenvolvendo essa perspectiva pedagógica, entre os quais se podem citar, no campo da didática, João Luiz Gasparin (2002), *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006), *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*; na psicopedagogia, Suze Gomes Scalcon (2002), *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*; no ensino de ciências, César Sátiro dos Santos (2005), *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*; e na área de educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005), *Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?*