

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
PERSPECTIVAS EM CONFRONTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934)			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro	Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura Municipal de Rio das Ostras	SEMED / PMRO	Professor Rede Municipal
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>O presente texto analisa, comparativamente, dois documentos históricos da literatura pedagógica no Brasil: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934). O estudo comparado desses documentos colabora para delinear as tensões entre os projetos da esquerda e dos “liberais” no campo da educação, assim como as convergências existentes entre eles e que atravessam as décadas seguintes no que diz respeito à difusão da educação popular como instrumento da modernização, da democratização do país e da responsabilidade do Estado diante dessa tarefa.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
educação popular; luta de classes; política			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The current text comparatively analyzes two historical documents in the body of pedagogical literature in Brazil: the Manifesto of the Pioneers of New Education (1932) and the Manifesto of Educational Inspectors of the State of Rio de Janeiro (1934). The comparative study of these documents contributes to outline the tensions between the left wing projects and "liberal" ones in the field of education, as well as the convergences between them which go through the following decades, regarding the spread of popular education as an instrument of modernization, democratization of the country and the state responsibility concerning this task.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
popular education; class struggle; politics			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

PERSPECTIVAS EM CONFRONTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e o manifesto dos inspetores de ensino do estado do rio de janeiro (1934)

Conforme assinala Saviani (2008b, p. 271), o período compreendido entre 1932 e 1947 é marcado, em matéria das ideias pedagógicas no Brasil, pela existência de um “equilíbrio tenso” entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova (escolanovismo), aglutinando um grupo de educadores e intelectuais em torno de um movimento de “renovação educacional” que vinha se constituindo desde os anos 1920, cujas diretrizes estão expressas no célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em março de 1932 e publicado em livro, em junho do mesmo ano, pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo.¹ Ainda segundo Saviani, a partir de 1947 a predominância da pedagogia nova já pode ser detectada (*idem*, p. 300). Contudo, “na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia católica” (*idem*). Ghiraldelli ressalta que “se os educadores católicos faziam restrições ao pragmatismo de Dewey, paulatinamente foram aceitando a Pedagogia Nova através das correntes renovadas espiritualistas de Montessori e Lubienska” (Ghiraldelli Jr., 1987, p. 33).²

Não obstante o escolanovismo ter hegemonizado as posições progressistas no campo da renovação educativa, o fato é que “a luta pela hegemonia, em matéria de doutrina pedagógica à época, parece ter sido responsável pela marginalização das perspectivas de análise do fenômeno da educação abertas pelo marxismo” (Brandão, 1999, p. 132). Como é ressaltado por Saviani (2008a, p. 95), o texto de Marta de Carvalho, “O novo, o velho e o perigoso: relendo a *Cultura Brasileira*”, evidencia a existência de uma desconfiança em relação ao pensamento de esquerda, em especial ao marxismo, por parte do grupo hegemônico do movimento da Escola Nova no Brasil da época do “Manifesto”, tendo à frente o próprio Fernando de Azevedo. Como a historiografia da educação brasileira é marcada pelas representações instituídas como memória histórica por este grupo

¹ “Seus signatários apresentaram-se a si mesmos como pioneiros e às suas propostas como marco divisor de águas no que diz respeito ao modo de conceber e tratar as questões da política educacional”, forjando “uma memória do *Manifesto* através dos livros que escreveram, das crônicas e notícias em jornais” e “constituída de silêncios, relativos a outras perspectivas que, nele, foram ignoradas, mas que não ignoraram as questões da educação em nosso país” (Nunes, 2008, p. 107-108).

² Sobre a renovação da pedagogia católica, ver Saviani (2008b, p. 300-303).

hegemônico³, talvez isso explique, em parte, o porquê desta historiografia ainda não abordar, com a devida pertinência, “um dos projetos de sociedade e educação, que operava no elenco de possibilidades históricas abertas pelo Movimento da Escola Nova”, como “aquele que foi levado à frente por Paschoal Lemme” (Brandão, 1999, p. 143). Em artigo já mencionado acima, Marta de Carvalho chama a atenção para a estratégia utilizada por Azevedo em *A Cultura Brasileira* (obra escrita durante o Estado Novo) de driblar a “zona de pensamento perigoso”, como ele mesmo caracteriza o pensamento de esquerda, minimizando o significado político dos confrontos entre os educadores a partir de 1930 (Carvalho, 1989). Ou seja, o movimento de renovação educacional dos anos 1920 e 1930 é posto como marcha ascensional pelo “novo”, contrapondo-se ao existente anteriormente, que representa o “velho”. Esse modo de ler cristaliza as “representações sobre educação no Brasil e sua história que têm sido atuantes na configuração da historiografia educacional” (*idem*, 1997, p. 7). Tomando por conta a análise de Marta de Carvalho, pode-se afirmar:

A polaridade novo x velho acaba por depurar o movimento educativo de suas implicações políticas [ou seja, da “zona de pensamento perigoso”]. Na versão assim cunhada, seriam as “*doutrinas extremadas*” e mesmo os “*conflitos de ideologias*” importados que teriam turvado o debate dos educadores que se dava no âmbito da oposição novo x velho que, por sua vez, era *fato normal e constante em todas as sociedades* (Brandão, 1999, p. 48; grifos no original).

Justiça seja feita, deve-se à Vanilda Paiva a “redescoberta” de Paschoal Lemme, no início dos anos 1970, quando preparava sua dissertação de mestrado, publicada em 1973 pela Editora Loyola, com o título *Educação Popular e Educação de Adultos* – que se encontra em sua 6ª edição com o título *História da Educação Popular no Brasil* (2003). Em prefácio ao volume 4 das *Memórias de um educador*, de Paschoal Lemme, Vanilda o classifica como figura importante na história da educação nacional, que “nada ficava a dever considerando-se os trabalhos escritos” a nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo ou Lourenço Filho. Além de considerá-lo “precursor de uma corrente de análise da educação que não se confunde com aquela representada por outros nomes destacados do movimento renovador”, assumindo “uma posição intelectual

³ Em “Uma historiografia da modernidade educacional”, André Luiz Paulilo afirma que “ainda é o caso de se perguntar sobre o sentido das permanências, das apropriações das ‘teses dos pioneiros’ nos atuais estudos sobre a Escola Nova” (Paulilo, 2010, p. 29).

nitidamente de esquerda e a trabalhar diretamente com as forças políticas correspondentes” (Cf. Paiva, 2004, p. 16-17).⁴

Cabe ressaltar que o “Manifesto” não se trata de um texto homogêneo, o mesmo ocorrendo com o grupo dos Pioneiros (Saviani, 2008a, p. 94). Conforme Luiz Antônio Cunha, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é um texto cheio de ideias contraditórias, em que a educação vem definida segundo concepções funcionalistas durkheimianas e, ao mesmo tempo, conforme a tradição socialista na versão marxista. Chamando atenção o autor que “é esta última que aponta o efeito da diferenciação das classes sociais nas concepções educacionais e a existência de uma filosofia (pre)dominante, resultante da estrutura de classes”. Ademais, no Brasil, “a filosofia (pre)dominante corresponderia aos interesses da burguesia”, havendo não um sistema educacional, mas dois sistemas paralelos voltados para a estratificação social (Cunha, 1994, p 140-141). Em um dado momento do texto, segundo Cunha, há uma surpreendente guinada, abandonando-se o “diagnóstico socialista” e adotando a “proposta elitista tão cara ao pensamento conservador”, ou seja, a formação das elites pela escola nova, “como se a estrutura de classes pudesse ser simplesmente descartada pela ação dos reformadores educacionais” (idem, p. 142). Como reconhece Clarice Nunes, os princípios do “Manifesto” de uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita não rompem com o projeto repartido de educação (para o povo e para as elites), na verdade, reedita uma discussão presente na Associação Brasileira de Educação nos anos 1920, em torno da unidade nacional e da disciplinarização da sociedade (Nunes, 2008, p. 114). Ainda segundo Clarice, o “Manifesto” silencia sobre as propostas educativas socialistas e anarquistas (*idem*, 108).

Sobre isso, cabe um parêntese para a ponderação feita por José Carlos Mariátegui em artigo intitulado “Ensino único e ensino classista”, publicado originalmente em *Mundial* (Lima, 5/7/1925), no tocante ao ensino classista oferecido no regime “burguês”, separando as crianças de famílias ricas das crianças de famílias pobres:

Esta desigualdade, esta injustiça – que não é nada mais que um reflexo e uma consequência, no mundo do ensino, da desigualdade e da injustiça vigentes no mundo da economia – foram denunciadas e condenadas, antes de tudo, por aqueles que combatem a ordem econômica burguesa em nome de uma nova ordem. Mas foram também denunciadas e condenadas por aqueles que, sem se interessar pela sorte das reivindicações proletárias e socialistas, preocupam-se com os meios de renovar o espírito e a estrutura da educação pública. Os educadores reformistas

⁴ Outra obra que faz jus à importância de Paschoal Lemme na história da educação brasileira é o livro *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre memórias e as histórias da escola nova no Brasil*, de Zaia Brandão (1999), pesquisa desenvolvida em função de sua tese de doutorado.

patrocinam a escola única. E os próprios políticos e teóricos da democracia burguesa a reconhecem e proclamam como um ideal democrático (Mariátegui, 2007, p. 76).

E acrescenta:

A história contemporânea oferece, entretanto, muitas evidências de que a escola única não surgirá a não ser numa nova ordem social. E de que, enquanto a burguesia conservar suas atuais posições no poder, igualmente as conservará no ensino.

A burguesia não se renderá nunca às eloquentes razões morais dos educadores e dos pensadores da democracia. Uma igualdade que não existe no plano da economia e da política não pode tampouco existir no plano da cultura. Trata-se de uma nivelção lógica dentro de uma democracia pura, mas absurda dentro de uma democracia burguesa. E estamos cientes de que a democracia pura é, em nossos tempos, uma abstração. [...]

Lunacharski [Lunatcharski] é o primeiro ministro da Educação Pública que adotou plenamente o princípio da escola única. Este fato histórico não significa nada aos pedagogos que trabalham pelo mesmo princípio nas democracias capitalistas? Entre os estadistas da burguesia, a escola única encontrará mais de um amante platônico. Não encontrará nenhum que saiba e possa desposá-la (*idem*).

O “fato histórico” a que se referia Mariátegui não parecia ser desconhecido dos educadores brasileiros, de acordo com o relato abaixo de Paschoal Lemme:

Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada Escola Nova, em vários países do mundo (...) passaram a se tornar familiares entre nós [educadores brasileiros], por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatshartky[Lunatcharski], o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917 (Lemme, 2005, p. 169; grifos meus).⁵

⁵Anatoli Vasilevitch Lunatcharski (1875-1933) presidiu o Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros) da União Soviética de 1917 a 1929, quando foi substituído no contexto do realinhamento que Stalin fez na educação soviética. O

O que se confirma com as referências de Fernando de Azevedo a Lunatcharski como uma das fontes de inspiração da reforma educacional por ele empreendida no então Distrito Federal, durante os anos de 1927-1930. Como salienta Marta de Carvalho, estas referências são mais frequentes nos anos anteriores à chamada “Revolução de 1930”, “tornando-se cada vez mais rara à medida que o movimento de reação católica à ação dos chamados Pioneiros da Educação Nova ganha força no movimento educacional”. Destaca ainda que o livro de Fernando de Azevedo, *Novos caminhos e novos fins*, publicado em 1931 e reunindo textos que nortearam a aplicação da Reforma [da Instrução Pública] no Distrito Federal, é indexado como leitura perniciosa em tese apresentada pelo Pe. Helder Câmara, no 1º Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro em 1935. Outra liderança católica, Leonardo Van Acker, aponta o livro como evidência da inspiração “bolchevizante” de Azevedo, da Reforma por ele realizada e da facção laica do movimento educacional (Carvalho, 2011, p. 251, nota 54).

Em matéria intitulada “A reforma do ensino e a escola nova”, o jornal *A Esquerda*, publica, em 1928, entrevista com o professor Edgard Sussekind de Mendonça, em que este defende a Reforma Fernando de Azevedo, considerando-a diferente do que “tem sido as remodelações anteriores” – “reforma de fachadas”. Isso porque “pretende transformar os fundamentos mesmo do ensino público no Distrito Federal”, entre outros, visando a “implantação dos princípios da ‘escola nova’ (que eu melhor chamaria ‘escola atualizada’) nas normas e nos hábitos do nosso meio pedagógico”. Mostra-se entusiasmado com as promessas igualitárias embutidas nas medidas de implantação da Reforma Fernando de Azevedo, enquadrando-as como “a escola socializada, da concepção igualitária de Dewey e Kerschensteiner, que, maior do que todos, Lunatcharski está realizando na Rússia”.⁶ Acredita que “realizá-la entre nós, no Distrito Federal, é repetir, em menor escala, a obra formidável de ressurreição popular que o regime dos soviets permitiu”. Ressalta, porém, que sua realização na capital brasileira “ainda tem que suportar detratações dos mais ‘ardorosos’ republicanos” (*A Esquerda*, 10/5/1928, p. 1).

As contradições e ambiguidades presentes no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” evidenciam ser ele o portador de concepções diferentes sobre a educação e a sociedade. Conforme a visão de Luiz Antônio Cunha:

Comissariado foi criado em substituição ao antigo “Ministério da Educação” da época czarista e passou a cuidar de toda a vida cultural e não apenas da educação. Cf. Freitas (2009, p. 11-12). Observação: foram mantidas as diferenças de grafia nas citações de texto deste trabalho: Lunacharski (Mariátegui) e Lunatshartky (Paschoal Lemme).

⁶ Sobre os esforços dos pioneiros da Revolução Russa de 1917 ante a tarefa de recriar o seu sistema educacional, consultar o estudo introdutório de Luiz Carlos de Freitas ao livro *A Escola-Comuna*, publicado originalmente em 1924, em que ele situa os autores desta obra coletiva e seus esforços na construção da educação soviética, inclusive a ligação entre a construção da escola única soviética do trabalho e as ideias do princípio da escola do trabalho, desenvolvidas pelos representantes avançados da pedagogia burguesa, como Dewey (Freitas, 2009).

Se não houve co-autores ativos, que tivessem emendado o texto original, talvez houvessem co-autores passivos, na medida em que influenciaram o redator [Fernando de Azevedo], que se viu motivado a incorporar ideias que não eram bem as suas, mas, sim de possíveis signatários socialistas, quiçá marxistas (Cunha, 1994, p. 145).

Dentre os seus 26 signatários, podem ser tidos como socialistas: Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgard Susseking de Mendonça e Paschoal Lemme. Fernando de Azevedo, por sua vez, atribui-se uma posição político-ideológica que enquadra o socialismo na sociologia positivista. [No entanto], malgrado a junção de Emile Durkheim com Karl Marx, não há na obra de Fernando de Azevedo elementos inspirados no filósofo alemão, mas são abundantes as inspirações do sociólogo francês, justamente naquilo em que converge com o núcleo do pensamento conservador (*idem*, p. 146-147).⁷

Na opinião de Saviani, a leitura do “Manifesto” demonstra se tratar de um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública, emergindo como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública (Saviani, 2008a, p. 77). Nas palavras de Clarice Nunes, “diz respeito à difusão da educação popular como instrumento da modernização, da democratização do país e da responsabilidade do Estado diante dessa tarefa (Nunes, 2008, p. 107). E mais, conforme ressaltado por Saviani, “sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista” (Saviani, 2008a, p. 81). Nas palavras do padre Leonel Franca, liderança católica do período, o “Manifesto” é a híbrida aliança entre “as justas reivindicações da escola nova” e as “injustas e injustificáveis pretensões de uma política escolar inspirada no radicalismo dos princípios mais subversivos” (*apud* Nunes, 2008, p. 113). Entretanto, outro católico, Leonardo Van Acker, em seu texto “Escola nova e comunismo”, publicado em 1936 pelo Centro Dom Vital, faz a seguinte advertência: “Deixemos por favor de Deus as questiúnculas sobre o bê-á-bá”, pois, do contrário, “nem nos salvará uma horinha de ensino religioso, se o resto do sistema educacional for socialista ou comunista ‘bem intencionado’” (*apud* Carvalho, 1989, p. 34).

⁷ Paulo Ghiraldelli Jr. destaca três correntes de pensamento entre os signatários do “Manifesto”, sendo elas: os “liberais elitistas” liderados por Fernando de Azevedo; os “liberais igualitaristas”, tendo como expoente máximo Anísio Teixeira; e os “simpatizantes do socialismo”, representados por Paschoal Lemme e Hermes Lima (Ghiraldelli Jr., 1987, p. 31, nota 7).

A luta pela hegemonia foi muito além de uma discussão de caráter didático-pedagógico. Constituiu-se de silêncios e depurações de perspectivas ideológicas no campo de contenda de projetos de sociedade e educação, que se esboçavam no elenco de possibilidades históricas abertas a partir da década de 1930 – marcada por um clima de polarização política (Ação Integralista Brasileira, aglutinando forças à direita, *versus* Aliança Nacional Libertadora, reunindo forças à esquerda), reflexo de uma tendência mundial, e pelo imperativo de se pensar a identidade de um Estado que se modernizava, colocando-se a problemática da identidade nacional e a questão da cultura brasileira. Associadas à marcha do desenvolvimento capitalista brasileiro estavam as políticas educacionais dos anos 1930-1964, isto é, frente à modernização e ao processo de industrialização, passava-se a necessitar de um novo trabalhador moldado pela disciplina do trabalho e da própria educação (Ciavatta, 2009, p. 405).

Nesse sentido, o escolanovismo foi uma tentativa de modernização, ainda que conservadora, uma vez que a difusão do novo ideário representou um nível mais complexo de elaboração das questões educacionais, visando, entre outras finalidades, atender, nas palavras de Fernando de Azevedo, “à transformação contínua da indústria” e ao “desenvolvimento e à complexidade nova das operações comerciais” (*idem*, p. 222-223). Em depoimento ao projeto “Memória Viva da Educação Brasileira”, do Ministério da Educação, em 1991, Florestan Fernandes se referiu aos Pioneiros nos seguintes termos:

Eles foram, sobretudo, grandes reformadores sociais, que se dedicaram à Educação porque concebiam que a Educação era o elemento central da transformação do mundo. Há uma carga de idealismo aí, mas esse é um idealismo criativo. O homem precisa ter consciência de si próprio como indivíduo e como classe, para o bem e para o mal, para a transformação e para a conservação da sociedade. Mas precisa ter consciência. E essa consciência se adquire através da Educação. Por isso, eles foram reformadores. [...] E Fernando de Azevedo, reproduzindo uma afirmação de Antônio Carlos, o político mineiro, dizia e escreveu em um de seus livros: “É preciso fazer a revolução nas escolas antes que o povo a faça nas ruas”. Vocês dizem: aí está o fulcro burguês dessa concepção pedagógica. Mas aí está, também, a ruptura com a ordem burguesa existente, uma ordem burguesa que, de acordo com Bobbio, possuiria uma sociedade civil não civilizada. Acho que vocês conhecem o ensaio desse pensador italiano, o contraste que ele faz entre a sociedade civil civilizada e a sociedade civil não civilizada, a sociedade civil da barbárie. E *eles queriam civilizar a sociedade civil, criar dentro do Brasil os dinamismos de uma sociedade burguesa moderna* (Fernandes, 1991, p. 30-32; grifos meus).

Essa declaração parece colaborar com a hipótese relativa às forças de esquerda, especialmente sobre o PCB, de que “se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa [como condição para se colocar, posteriormente, a questão da revolução socialista], a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista” (Saviani, 2008b, p. 273). A posição de Florestan Fernandes tem alguma analogia com as razões apresentadas por Moisey Pistrak, em seu livro *Pedagogia*, publicado em 1934, para a assimilação das conquistas das tendências pedagógicas burguesas mais avançadas pela educação soviética nos seus passos iniciais, especialmente quando afirma que “para a escola russa, que esteve por séculos sob o regime tsarista as ideias da escola burguesa avançada parecem mais progressista e respondendo às tarefas da democratização da escola”, sendo um “êxito da escola na luta contra a herança antiga”, uma vez que “as bases da pedagogia soviética ainda não estavam concretizadas em nível suficiente e detalhadamente elaboradas” (*apud* Freitas, 2009, p. 40-41 e 44).

A linha que demarca o campo de lutas e conciliações, entre 1945 e 1964, é perpassada pelas possibilidades e pelas condições da “revolução burguesa”, pelas perspectivas objetivas e subjetivas de transformação da sociedade brasileira e pelo grau de alargamento democrático da ordem burguesa. Em dadas condições e circunstâncias, portanto, colocando lado a lado “liberais” e “marxistas”, ainda que por motivos e com objetivos distintos. Em termos analíticos deste trabalho, a “revolução burguesa” não está sendo considerada como um episódio histórico de ruptura, no seu sentido original da Revolução Burguesa na Europa, mas para designar o processo de instauração de um padrão estrutural e dinâmico de organização da economia, da sociedade, da política e da cultura. O que envolve o aspecto dos conflitos entre as distintas frações da burguesia, relações sociais e de poder, intimamente relacionado à “questão nacional”, como também os “diferentes conteúdos das relações emergentes entre os setores dominantes e as classes subalternas, dando origem aos diversos problemas que se constituíram historicamente” – a “questão social”, a questão urbana, a questão da cidadania e as formas de consolidação do poder burguês, “liberais” ou autoritárias.⁸

Há, àquela época e naquelas circunstâncias, “um mínimo de compatibilidade entre ‘liberais’ e ‘marxistas’ na formulação de um projeto educacional” no que se refere aos princípios norteadores de uma política de educação: educação pública, gratuita, leiga para todos como responsabilidade do Estado (Brandão, 1999, p. 15; Saviani, 2008a, p. 92). Entretanto, a efetiva existência dessa

⁸ Em “A criação da ‘civilização do trabalho’: a ‘revolução burguesa’ no Brasil” (Ciavatta, 2009: p. 149-185), é apresentada uma discussão para o entendimento da “revolução burguesa” e seus desdobramentos no que se refere aos estudos da relação entre trabalho e educação, visando a reconstrução histórica de mediações das políticas educacionais dos anos 1930-1960.

compatibilidade não ocorre sem apresentar as suas diferenças, ambiguidades e contradições. A história política do período em questão demonstra isso.

A problemática da “política de alianças” – seja ela estratégica ou tática (circunstancial) – não é uma questão simples. Tendo em conta uma visão dialética, ela incorpora a contradição, o movimento da realidade e a possibilidade de alternativas nas ações dos sujeitos sociais. Nas palavras de Lukács, “todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas [finalidades, objetivos] futuras” (*apud* Ciavatta, 2009, p. 211-212). Em relação às forças de esquerda, Atilio Boron faz as seguintes ponderações:

Penso que é extremamente importante articular uma adequada política de alianças que não dilua o horizonte de esquerda [abolição do capitalismo], mas que também permita reunir alguma capacidade para incidir na conjuntura mediante uma renovada e ampliada habilidade de mobilizar o apoio de crescentes setores das classes subalternas. [...]

Mas a história demonstra que as forças de esquerda que conseguiram engendrar grandes transformações em suas sociedades – penso aqui nas experiências da Revolução Russa, da Revolução Chinesa, da Revolução Vietnamita e da Revolução Cubana – sempre o fizeram a partir da construção de uma sucessão de alianças que foram ampliando progressivamente sua gravitação social, política e ideológica (Boron, 2011, p. 103).

Os sujeitos políticos estão sempre buscando uma política de alianças com forças afins, junto às quais poderão marchar até certo ponto, quando então deverão forjar novas alianças com outros sujeitos dispostos a tomar as mesmas bandeiras e seguir a marcha (*idem*, 105). Essa dinâmica está aberta a múltiplos e contraditórios percursos. Está associado à noção de que os homens são sujeitos de sua própria história, embora em condições que não escolhem. Isto é, a articulação entre a estrutura, impondo certos limites às ações dos sujeitos históricos, e a conjuntura, em que os homens reais se movimentam e operam, tomando iniciativas e lutando pela destruição, pela defesa ou pela conservação de determinadas estruturas econômico-sociais.

Se por um lado, “a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob a liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista” (Saviani, 2008b, p. 273), por outro lado, caberia verificar em que medida a experiência educativa dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo, nos anos 1945-1947, expressou, ainda que vagamente, uma proposta educacional de esquerda, uma proposta educacional do Partido Comunista, considerando o campo de disputa entre várias propostas de

sociedade, entre diferentes concepções de mundo no quadro da sempre mutável correlação de forças da realidade social concreta.⁹

Embora nunca se tenha filiado, Paschoal Lemme foi colaborador e simpatizante do PCB, desenvolvendo atividades de caráter político, sempre na área de educação e do ensino. Como lembra Zaia Brandão, foi somente no âmbito de influência do Partido Comunista que ele encontrou decisivo apoio às suas ideias sobre as relações entre a educação e a sociedade, fundamentadas no marxismo (Brandão, 1999, p. 110). Aliás, no período de legalidade do PCB (1945-1947), Paschoal Lemme foi uma espécie de “ideólogo” do programa educacional empreendido pelos comunistas naquele momento, que teve como referência o seu estudo “A situação do ensino no Brasil”.

Em carta a Fernando de Azevedo, de 21/11/1945, Paschoal Lemme disse o seguinte sobre o seu estudo acima referido:

É certo que procurei pôr nele o máximo de sinceridade e de segurança, condicionada esta aos dados de que dispunha, pois se tratava de orientar ou melhor atender à solicitação de um homem e de uma agremiação [Prestes e o Partido Comunista do Brasil] que desejavam ter a palavra de um técnico sobre problema tão vasto e tão complexo. Considerei detidamente minha tremenda responsabilidade diante do uso que Prestes e o Partido poderiam vir a fazer do material que lhes fornecesse como programa e orientação, pois seria lamentável que eles “embarcassem” em confiança em alguma coisa que fosse menos justa ou menos orientada. (Lemme, 2004, v. 5, p. 149)

Mais adiante, P. Lemme afirma, referindo-se a Luiz Carlos Prestes: “continuo a considerá-lo, depois de vários contatos pessoais, como uma das maiores cabeças em matéria política e econômica de que o Brasil dispõe e que deve ser ajudado por todas as formas” e que ele não se filia ao PCB por não se achar em condições de colaborar dentro da rigorosa disciplina partidária, “que é a própria essência da organização do Partido” (*idem*, p. 150). Sobre a situação política do país, Paschoal Lemme se mostra alinhado com a política de “União Nacional” defendida pelo PCB:

Trata-se, sim, de colaborar com todas as outras forças progressistas do País na obra de fazer o Brasil dar um decisivo passo à frente e para isso, considero que o único núcleo capaz de realizar essa tarefa é o Partido Comunista, em torno do qual se agremiarão, como já estão se agremiando, tudo o que é realmente *limpo* e que não tem medo do futuro.

⁹ Sobre a experiência de educação popular desenvolvida pelos Comitês Populares Democráticos e pela Universidade do Povo, ver Pinheiro (2014, capítulo 1).

[...] Julgo que todas as classes progressistas (e os educadores que têm a pretensão de preparar o futuro, especialmente) só têm um caminho no momento: *apoiar o programa mínimo* que o Partido lançou (que considero, como lhe disse, excelente) em *declaração pública* (não envolvendo isso compromissos com a linha interna e a organização oficial do Partido) e *votar e fazer propaganda* pelas chapas eleitorais do Partido... (*idem*, p. 150; grifos do autor)

Esta carta é um exemplo interessante do intenso trabalho desenvolvido por Paschoal Lemme no sentido de convencer seus pares sobre a necessidade de articular o trabalho profissional à militância política. Concebendo a atuação política como indispensável a uma ação continuada de transformação social e educacional, Paschoal está convicto de que só com as forças democráticas no poder se viabiliza um projeto de democratização da educação (Brandão, 1999, p. 105).

Embora sempre tendesse a afirmar o sentido progressista do processo de modernização da educação empreendido pelos Pioneiros, Paschoal Lemme enfrentou grandes resistências ao tentar demonstrar a legitimidade de uma ação política explicitamente articulada ao campo da educação (*idem*, p. 106). Ele foi um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, mas viu-se cada vez mais solitário entre os educadores liberais, em decorrência de sua opção político-ideológica, que o levou a pensar as questões da educação com referência a classes e sociedade, diferenciando-se dos liberais que o faziam, normalmente, com referência a indivíduo e nação (*idem*, p. 110). Contudo, Paschoal Lemme não se sentia como tendo sofrido restrições ou “silenciamento” por parte dos “Cardeais”¹⁰, depois de trilhar um caminho independente em relação às concepções que eles adotavam sobre o “fenômeno da educação”, como relatou à pesquisadora Zaia Brandão (*apud* Brandão, 1999, p. 12). Convergências e divergências existiram entre Paschoal Lemme e a “intelligentsia educacional” brasileira, da qual ele fazia parte.

Há todo um percurso histórico, que passa também pelo plano das ideias, que vai configurando as formas e espaços das lutas de classes em que se desenvolveu o trabalho de educação popular realizado pelos Comitês Populares Democráticos e pela Universidade do Povo. Entre os elementos de destaque desse empreendimento, cabe registrar que Paschoal Lemme, um dos “Pioneiros da Educação Nova” e Moisés Xavier de Araújo, autor da cartilha da Campanha de Alfabetização dos Comitês, são signatários do bem pouco conhecido “Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”.¹¹

¹⁰ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Carneiro Leão (Cf. Lemme, 2004, v.2, p. 99).

¹¹ O texto integral do “Manifesto dos Inspectores” pode ser lido em Lemme (2004, v. 4, p. 225-244). Os signatários do referido manifesto são Moisés Xavier de Araújo (Inspector Geral do Ensino), Fabio Crissiuma de Oliveira Figueiredo, Oscar Edwaldo, Portocarreiro, Waldemar Dias Paixão (Inspectores de Ensino Normal); Aberlado Coimbra Bueno, Francisco Mendes de Oliveira Castro, Jorge Barata, Milton Paranhos Fontenelle, Paschoal Lemme, Paulo Celso de

Lançado em abril de 1934 e publicado, no mesmo ano, pela Gráfica Impressora Lux Limitada, este documento, concebido e redigido por Paschoal, com a colaboração, na revisão final, de Valério Konder, militante do PCB, usando uma “linguagem bastante enérgica” – segundo o próprio Lemme (2004, v. 2, p. 168) –, marca explícita e diretamente algumas diferenças em relação ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, colocando publicamente as distinções entre as concepções liberais e de esquerda (Fávero, 2004; Saviani, 2008c, p. 15). Isso fica claro quando o “Manifesto dos Inspectores” critica a formulação do “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 da precedência do “magno problema da educação”, em que “nem mesmo os de caráter econômico lhes podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”. O texto redigido por Paschoal Lemme é contundente a esse respeito do “magno problema”:

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressiva... complexo demais para ser entendido pelos governos...

E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhes atiravam essa tábua de salvação... (Lemme, 2004, v. 4, p. 230).

O “Manifesto dos Pioneiros” e o “Manifesto dos Inspectores” têm perspectivas bem diferentes quanto ao lugar da educação na esfera social. Os Pioneiros sustentam que

as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, 1932. In: Lemme, 2004, v. 4, p. 208).

Observa-se nesse trecho do documento a desconfiança no que se refere à “doutrina democrática”. Segundo Zaia Brandão, os Pioneiros querem convencer os interlocutores da necessidade de uma nova política educacional para a consolidação do processo “revolucionário” dentro da ordem democrática. Somente através da educação estariam garantidas as virtudes necessárias ao cidadão para enfrentar os riscos da liberdade. A autora chama a atenção de que o liberalismo estava sendo alvo de críticas bastante contundentes, ao passo que o pensamento

integralista, bastante influente entre os católicos, vinha por sua vez apontando os sérios riscos da proposta de escola nova, dos liberais (Brandão, 1999, p. 75-76).

Enquanto o “Manifesto dos Pioneiros” professava a crença da prioridade educacional nas mudanças sociais, o “Manifesto dos Inspectores” definia-se contrário a essa proposta, defendendo a ideia de que a reforma integral da educação pressupunha mudanças na estrutura social. Nas conclusões, o “Manifesto de 1934” deixava muito clara sua divergência para com o ideário liberal e expunha a influência de uma concepção de base marxista para pensar a relação educação e sociedade.

A renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, à qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica.

[...] dentro dessa sociedade, qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva.

[...] Onde a possibilidade dentro de uma sociedade dessa ordem para a prática educativa da solidariedade social, se, fora da escola, há escravos e escravizadores, dominantes e dominados?

Escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga... belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato...

E é por isso mesmo que nós, dentro da nossa propaganda, não nos limitamos a uma revisão de métodos de ensino, nem ficamos na pregação das ideias doutrinárias que geraram esses métodos.

Tivemos a coragem de dizer claro à sociedade fluminense que a renovação que propúnhamos estava muito mais fora da escola do que dentro da escola: dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do Estado do Rio (Lemme, 2004, v. 4, p. 243-244).

Se o “Manifesto de 1934” ajuda a delinear as tensões entre os projetos da esquerda e dos “liberais” no campo da educação, nele também se apresentam convergências com o “Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova”. Conforme aponta Zaia Brandão, os títulos dos manifestos são elucidativos sobre o projeto de continuidade à obra de “reconstrução educacional” iniciada nos anos 1920 (Brandão, 1999, p. 69). Ambos se intitulam de “A reconstrução educacional”, tendo o de 1934 o título de “A Reconstrução Educacional do Estado do Rio de Janeiro – Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense”, em direta alusão ao de 1932, cujo título é “Reconstrução Educacional no Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ao Povo e ao Governo”. Ambos reconhecem “os novos conhecimentos científicos, sobretudo no campo da psicologia e da sociologia, como referência para o processo de renovação da escola. Tomam “como indispensável a tarefa de modernização do aparelho escolar e o encaminhamento de novas perspectivas na formação do magistério” (*idem*).

Ao analisar os títulos dos dois manifestos, Zaia Brandão procura elencar as possibilidades de elucidar as descontinuidades entre as duas propostas de “reconstrução educacional”. Assim escreve ela:

Enquanto os pioneiros se dirigem “ao povo e ao governo”, os inspetores falam “ao magistério e à sociedade fluminense”. Especular sobre os significados dessas diferenças pode elucidar algumas das descontinuidades entre as duas propostas de “reconstrução educacional”. No contexto do manifesto dos inspetores parece possível supor que, falar “ao magistério e à sociedade fluminense” poderia estar assinalando um movimento que procurava incorporar a “sociedade civil” à tarefa de reconstrução educacional/social; aí, no entender deste grupo, estaria a possibilidade de ampliação da reflexão das relações educação e sociedade; a exclusão do governo da condição de interlocutor explícito reforça essa suposição. Há ainda a possibilidade de uma outra interpretação, para essa mudança de interlocutores, que seria o desejo de incorporar o movimento dos educadores aos movimentos sociais mais amplos emergentes na sociedade civil, desde a década de 10. A substituição de termo “povo” por “sociedade fluminense” pode também significar a intenção de reiterar o status da cidadania ao “povo” (parte efetiva da sociedade com direito a participar da definição do projeto de reconstrução nacional)

[...]

Embora ambos os grupos venham em nome dos “novos ideais”, nem esses ideais são inteiramente iguais, nem os caminhos de sua realização se definem pelas mesmas questões (*idem*, p. 69-71).

Pois bem, analisando as fontes referentes aos Comitês Populares e à Universidade do Povo, percebe-se que estavam sintonizados com o ideário presente no “Manifesto dos Inspetores”. Seria possível supor, portanto, que o trabalho de educação popular realizado pelos comunistas foi, de certo modo, uma experiência concreta de levar adiante a proposta de “reconstrução educacional” defendida no “Manifesto de 1934”. Ou seja, através da organização e mobilização dos setores progressistas da sociedade civil enquanto força política para viabilizar o projeto de reconstrução nacional consubstanciado no “Programa Mínimo” apresentado pelo PCB.¹²

No artigo “Uma campanha meritória dos Comitês Populares”, escrito por Pedro Motta Lima, ficam evidentes as linhas diretivas de um trabalho efetivo de democratização da sociedade e, conseqüentemente, da educação.

A esta altura do século, ainda, mais da metade da nossa população é impedida de chegar às urnas, porque não sabe ler e escrever. Não faltarão conferencistas ilustres, a indicar que o que urge é acabar, “primeiro”, com o analfabetismo [...]

Tome pois o povo nas suas mãos a tarefa. Não creia que estamos esperando nessa campanha alfabetizar os 75% da população. [...] Para arrancarmos o Brasil da situação que, nesse particular, se encontra ainda, é mister aplicar as medidas imediatas que Prestes sugeriu em seu discurso de 23 de maio. Nada se pode conseguir isoladamente. Há um plano de ação que deve ser levado à prática no seu todo. Elevar o nível de vida do povo e a renda nacional como ponto de partida para todas as grandes realizações (*Tribuna Popular*, 20/06/1945, p. 3).

A proposta educacional capitaneada pelo PCB centrava-se na convicção de que o progresso no setor da educação estaria indissolúvelmente ligado e dependente do desenvolvimento geral da própria sociedade. Nestes termos se colocava o editorial do jornal *Tribuna Popular* (3/7/1945, p. 3), intitulado “Os educadores e a união nacional”, referente à realização do IX Congresso Brasileiro de Educação¹³:

Num país de enorme atraso econômico e político, como o nosso, a educação, por conseqüência, não deixa de acusar um baixo nível de crescimento. E seus

¹² Sobre o que seria o “paradigma emancipatório” adotado pelos Comitês Populares, consubstanciado no programa educacional do PCB, elaborado pelo educador Paschoal Lemme, ver Pinheiro (2014, capítulo 1).

¹³ Convocado pela Associação Brasileira de Educação e reunido no Rio de Janeiro de 22 a 28 de junho de 1945, o IX Congresso Brasileiro de Educação contou com a participação ativa de Paschoal Lemme e Moisés Xavier de Araújo. Segundo Paschoal, nesse Congresso “pôde ser realizado, pela primeira vez, um verdadeiro congraçamento de todas as correntes de opinião e de pontos de vista dos educadores brasileiros, sem quaisquer restrições ou discriminações”. Além do relato de Paschoal Lemme, a transcrição dos principais documentos do Congresso encontra-se em Lemme (2004, v. 4, p. 75-97).

problemas estão ligados aos problemas mais imediatos da economia, sem o que não será possível desenvolver condições para uma melhor e mais organizada luta contra o analfabetismo, contra o precário ensino secundário, a favor da escola profissional, da criação de universidades populares, da gratuidade e facilidade do ensino primário e superior.

Tal posicionamento é reafirmado por Luiz Carlos Prestes na cerimônia de fundação da Universidade do Povo, ocorrida em 29/3/1946, contando com a presença de Paschoal Lemme, Cândido Portinari e Oscar Niemeyer, como nos relata Jorge Amado, em sua coluna “Hora do Amanhecer”: “Em seu discurso, Prestes, ao louvar a iniciativa, [mostra] quais as grandes dificuldades que a Universidade do Povo e os seus diretores [vão] enfrentar”, uma vez que “as nossas populações vivem na miséria, subalimentadas e tudo as afasta da cultura”, de forma que “o problema da educação está ligado ao problema da democracia e da solução dos problemas econômicos” e, ao mesmo tempo que indica as dificuldades a vencer, Prestes aponta “as perspectivas da grande obra que ela pode realizar” (*Tribuna Popular*, 31/3/1946, p. 3).

Talvez esta frase do então senador Prestes, pronunciada em comício na cidade de Campos (RJ), realizado em 19/5/1946, traduza o sentido da proposta de educação popular dos Comitês Populares e da Universidade do Povo: “Mais forte que as metralhadoras é a consciência política do povo” (*Tribuna Popular*, 22/5/1946, p. 3). A luta para se efetivar ao máximo, ainda na sociedade burguesa, as possibilidades de socialização do conhecimento junto aos homens e às mulheres do povo, “com o propósito de elevar-lhes a capacidade de apreciação das coisas e dos fatos e de torná-los cada vez mais livres e conscientes” (Moisés Xavier de Araújo, *Tribuna Popular*, 8/9/1945, p. 6), para “tomar em suas próprias mãos seus problemas mais sentidos para estudá-los e procurar-lhes as soluções que sejam realmente de seu interesse” (Lemme, 2004, v. 4, p. 52). Nesse sentido, o professor Arthur Ramos, em aula inaugural do ano letivo da Universidade do Povo, explica que “não mais se compreende ciência divorciada do povo e nem mais ‘intelectuais’ de gabinete refugiados em sua torre de marfim” (*Tribuna Popular*, 28/1/1947, p. 6).

Conforme afirma Paschoal Lemme, a luta por melhores condições da educação e do ensino é uma das maneiras “de levar educadores, professores, estudantes e o povo em geral a compreenderem justamente que, para conquistarem vitórias significativas nesse setor, é preciso que a luta se torne tão ampla que redundem transformações da sociedade como um todo” (*apud* Brandão, 1999, p. 112). E adverte que “isso não significa ficar esperando as transformações sociais para que, automaticamente, as condições da educação e ensino também se transformem” (*idem*).

Partindo dessa perspectiva, era necessário firmar a união entre as forças que buscavam expressar e fazer avançar o processo de democratização no país e viabilizar o desenvolvimento

econômico brasileiro. Porque, na crença dos comunistas à época, impregnados pelo que se poderia denominar de “idealismo stalinista”¹⁴, o fundamental era liquidar os restos feudais que estariam impedindo o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. A concepção de que a marcha do capitalismo levaria inexoravelmente ao socialismo, “não dependendo isto da vontade de cada um de nós, nem da teoria de Marx”, como afirmara o senador Prestes apartando um parlamentar na Assembleia Constituinte de 1946 (*Tribuna Popular*, 4/9/1946, p. 3), não significava ignorar o “aqui e agora”, um imobilismo por parte dos comunistas. A ênfase dada era muito clara: viabilizar a revolução democrático-burguesa no Brasil.¹⁵ Como era explicitado no jornal comunista *O Estado de Goiás*, de 15/6/1946, reproduzindo-se a clássica fórmula marxista-leninista da revolução em duas etapas:

O Brasil é um país dependente economicamente. Nossa burguesia nacional é tímida e está vacilando frente aos imperialismos, em franca ofensiva de escravização ainda maior do nosso povo.

A burguesia deixou de ser a muitos anos uma classe revolucionária. Hoje a classe revolucionária, conseqüentemente patriótica e democrática, é a classe operária. Com o seu Partido à frente lidera e só ela pode liderar a luta pela nossa libertação econômica, pelo Progresso e o Bem-estar do povo, pela Democracia.

Conforme o informe aprovado no Pleno Ampliado do Comitê Nacional do PCB, referente ao trabalho de massas, afirmava-se que “os comunistas sabem que nada podem fazer de duradouro e efetivo sem o apoio das massas”, vinculando-se “com todas as camadas trabalhadoras, proletárias e mesmo não proletárias do nosso povo”. Sendo o trabalho de massas fundamental para o Partido, advertia que ele não era realizado “às cegas, sem uma orientação, sem um objetivo capaz de ser compreendido não somente por cada militante comunista, como pela própria massa”. Classificando a “União Nacional” como um movimento democrático, visando conjugar os esforços de todas as forças progressistas do país, apontava que seu fortalecimento se daria à medida que as forças que a compunham soubessem encontrar um campo de entendimento, à base da luta por objetivos comuns (*Tribuna Popular*, 11/1/1946, p. 1). Nesse sentido procurava agir o PCB:

¹⁴ A influência deste “idealismo stalinista” não foi somente sobre os comunistas brasileiros naquele período, mas também se percebe sua primazia sobre o movimento comunista internacional (Cf. Spriano, 1987, p. 141-143).

¹⁵ Seguindo a tendência do movimento comunista internacional (cf. SPRIANO, 1987, p. 200), o PCB apresentava “uma perspectiva da democracia antifascista como etapa histórica indispensável na própria via para o socialismo, retomando a temática da época das frentes populares, até afirmar que a conquista mesmo de uma ‘democracia burguesa’ é um objetivo atual do movimento operário”.

O órgão político da classe operária esclarecida, o Partido Comunista, não se tem cansado de apresentar as justas soluções – não socialistas, mas simples soluções de revolução democrático-burguesa para que os grandes e graves problemas nacionais encontrem uma saída em benefício do povo (“O proletariado nacional e o 1º de maio”, editorial, *A Classe Operária*, 1/5/1946).

O Partido Comunista investiu na luta pela hegemonia, a fim de assumir a liderança política na revolução democrática, agregando o bloco social necessário para o avanço, de modo estável e permanente, das grandes transformações econômicas e sociais exigidas para o país. Por isso, envolveu-se nas lutas sociais daquele momento, que não deixaram de ser derivações, manifestações, desdobramentos específicos das lutas de classes e delas constitutivas. Levando em conta na problemática da relação “lutas de classe” e “lutas sociais”, segundo alguns autores, fundamentalmente da tradição marxista:

Na medida em que as questões específicas em torno das quais se organizam e lutam são entendidas como manifestações variadas da central “questão social” (fundada na contradição capital-trabalho). [...] A centralidade que a questão de classe tem no MPC [Modo de Produção Capitalista], que não elimina a diversidade de questões e formas de discriminação e desigualdade, garante nessa ordem social a potencialidade de aglutinar todas essas questões em torno de um projeto realmente emancipador (Montaño e Duriguetto, 2011, p 118).

Na medida em que essas diversas “problemáticas” são manifestações, sequelas da “questão social”, ou seja, fundadas na contradição capita-trabalho, as lutas desenvolvidas em torno delas não podem ser entendidas realmente se desconsiderarmos tal contradição fundante do MPC, se autonomizarmos ou isolarmos da “questão social” suas manifestações. Sustentamos, portanto, que, independentemente do grau de conhecimento e imagem que atores e analistas tenham das várias formas de lutas sociais, elas são *expressões das lutas de classes* (*idem*, p. 119; grifos dos autores).

Entre estas lutas, destaca-se a experiência de trabalho de organização de setores da sociedade civil na área de educação, com os Comitês Populares Democráticos e a Universidade do Povo. “O ensino no Brasil ainda é um privilégio” constata a reportagem do jornal *Tribuna Popular*, de 10/7/1946 (p. 6), denunciando que o ensino “ainda se rege pelas famosas reformas daquele

tempo [Estado Novo], com toda sua não menos famosa nomenclatura”, que não obstante toda “pomposidade terminológica, nada de eficaz essas reformas encerram”. Denuncia também o que chama de “preço proibitivo da cultura”, em que pesa o alto custo do material escolar (livros, cadernos, etc.).

A partir do estudo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934), entendidos como *gênero* da expressão educacional, se pontua a história da educação brasileira, permitindo se falar de identidades, de intenções, de trajetórias. Nas palavras de Libânia Nacif Xavier, “a relevância social e política atribuída ao tema da educação pública associada à participação de expoentes da vida política e intelectual brasileira tem transformado alguns desses documentos (manifestos e cartas) em peças emblemáticas” (Xavier, 2003, p. 9). Os manifestos aqui abordados são apreendidos como um conjunto de fontes que nos permite a demarcação dos campos de luta, a percepção dos interesses e concepções, as tensões e expectativas que permearam o histórico de lutas sociais pela implantação de uma sociedade democrática, particularmente no que tange aos processos institucionalizados ou não de transmissão da cultura.

Referências bibliográficas

BORON, Atilio A. *Aristóteles em Macondo: reflexões sobre poder, democracia e revolução na América Latina*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2011.

BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre memórias e as histórias da escola nova no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “O novo, o velho e o perigoso: relendo a Cultura Brasileira”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, 1989.

_____. “História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras”. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, p. 5-13, 1997.

_____. “Reformas da Instrução Pública”. In: *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. “Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas”. In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 20, n. 1-2, p. 132-150, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Paschoal Lemme: o educador e suas ideias*, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/241.pdf>. Acesso em: julho 2015.

- FERNANDES, Florestan. “Depoimento”. In: Florestan Fernandes. *Memória viva da educação brasileira*, volume 1. Brasília: MEC/Inep, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. “A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito”. In: PISTRAK, Moisey M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. “A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 28-37, 1987.
- LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2 ed. Brasília: Inep, 2004. 5 v.
- _____. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. *Mariátegui sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2007.
- MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, Classe e Movimento Social*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NUNES, Clarice. “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): um documento clássico da literatura pedagógica no Brasil”. In: PENNA, Lincoln de Abreu (org.). *Manifestos Políticos do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. “Prefácio – O professor e seu século”. In: LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2 ed. v. 4. Brasília: Inep, 2004.
- PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. *Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964): uma história comparada*. Rio de Janeiro: UFRJ/IH/Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2014. (Tese de Doutorado)
- PAULILO, André Luiz. “Uma historiografia da modernidade educacional”. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49, jan/jun 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. “Edição comemorativa”. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- _____. “Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil”. In: *Revista Ideação*, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2o semestre de 2008c.
- SPRIANO, Paolo. “O movimento comunista entre a guerra e o pós-guerra: 1938-1947”. In: Hobsbawm, E. J. (org.). *História do Marxismo*. Vol. 10. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- XAVIER, Libânia Nacif. “Manifestos, cartas, educação e democracia”. In: GONDRA, José G. MAGALDI, Ana Maria. (Org). *A Reorganização do Campo Educacional no Brasil*. Manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.