

José Claudinei Lombardi  
Marcos Lima  
(Orgs.)

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO:  
AS REVOLUÇÕES NOS SÉCULOS XIX E XX  
E AS POSSIBILIDADES DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



# III

## A EDUCAÇÃO E A COMUNA DE PARIS. NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E POPULAR\*

*José Claudinei Lombardi*

### **Introdução**

Este texto foi escrito por ocasião dos 130 anos da Comuna de Paris (e então publicado<sup>1</sup>). Mesmo sendo repetitivo, gostaria de lembrar que a Comuna foi um movimento iniciado em 18 de março de 1871, quando a população parisiense, tendo à frente o operariado, assumiu o poder e o controle da cidade, marcando uma longa tradição revolucionária que se remonta à participação popular na Revolução Francesa de 1789. Assim entendida, a Comuna não pode ser concebida como um movimento meramente circunstancial, mas o resultado de uma longa tradição de lutas revolucionárias.

Fatores circunstanciais e estruturais, portanto, foram decisivos para a revolta das massas populares parisienses, entre os quais a histo-

---

\* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.73-104

<sup>1</sup> O presente texto foi anteriormente publicado em: LOMBARDI, José Claudinei. “A Educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular in ORSO, Paulino José; LERNER, Fidel; BARSOTTI, Paulo. A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade, São Paulo: Ícone, 2002.

Também publiquei o texto: LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO JR., Armando. (Org.) A Comuna de Paris na história. São Paulo: Xamã, 2001, p. 157 – 168.

Uma versão sintética foi publicada como: LOMBARDI, J.C.. A educação e a Comuna de Paris: Contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. Publicado em 17.03.2011. In: <<http://www.grabois.org.br/portal/especiais/150404-44365/2011-03-17/a-educacao-e-a-comuna-de-paris-contribuicao-ao-debate-comemorativo-dos-130-anos>>

riografia assinala principalmente a prolongada crise econômica, social e política da França e a não aceitação dos operários à capitulação da burguesia e do governo francês às imposições prussianas, decorrência da derrota francesa na guerra franco-prussiana de 1870–1871; o prolongado cerco da capital francesa pelas tropas prussianas e que culminaram com a imposição de um humilhante Tratado de Paz.

A tomada de Paris em 18 de março de 1871 foi marcada por uma encarniçada luta popular contra a burguesia e os donos de terra. Em conjunto com uma cruel e desigual luta, os trabalhadores instauraram um governo de caráter popular, democrático e participativo. O decreto da Comuna de Paris, publicado em 29 de março de 1871, é suficientemente esclarecedor a esse respeito:

Cidadãos,

Vossa Comuna está constituída.

O voto de 26 de março sancionou a Revolução vitoriosa. Um poder covardemente agressor os sufocou. Vocês, em legítima defesa, escoraçaram este governo que queria desonrar–vos, impondo–vos um rei.

Hoje, os criminosos que vocês não quiseram perseguir, abusam de sua generosidade, organizando um ninho de conspiradores monarquistas, bem às portas da cidade. Eles convocam a guerra civil; eles reativam toda a corrupção; eles aceitam todas as cumplicidades; eles ousam mendigar até apoio estrangeiro.

Estas manobras execráveis, nós entregamos ao julgamento da França e do mundo.

Cidadãos

Vocês acabam de constituir instituições que desafiam todas as tentativas.

Vocês são os donos do vosso destino. Fortes pelo vosso apoio, a representação que vocês escolheram vão reparar os desastres causados pelo poder destrutivo: a indústria comprometida, o trabalho parado, as transações comerciais paralisadas vão receber um impulso vigoroso.

A partir de hoje, a decisão almejada sobre os alugueis;

Amanhã, a dos prazos;  
Todos os serviços públicos serão restabelecidos e simplificados;  
A Guarda Nacional, de agora em diante, a única força armada da cidade, será organizada sem demora.  
Tais serão nossos primeiros atos.  
Os eleitos do povo, para assegurar o triunfo da República, pedem unicamente a vocês que os sustentem com a sua confiança.  
Quanto a eles, cumprirão seu dever.  
Hotel-de-Ville de Paris, 29 de março de 1871.  
A Comuna de Paris ( In: MERO, Roberto (org.). Paris, La Commune et l'assaut du Ciel. CD-Rom. Mémoire, en association avec Le Temps des Crises etc Les Amis de la Commune)

Entretanto foi breve o controle dos aparelhos de Estado pela população e no dia 21 de maio de 1871 o exército de Versalhes, principal expressão da contra-revolução burguesa, furou as barricadas e entrou em Paris, vencendo sangrentamente as massas rebeldes.

Foram apenas 72 dias nos quais a Comuna tomou um conjunto de decisões objetivando a destruição do Estado burguês e a edificação de uma sociedade autogestionária. As principais medidas tomadas foram sistematizadas no documento denominado “Proclamação da Comuna ao Povo Trabalhador de Paris”, merecendo destaque as seguintes: supressão do exército permanente e sua substituição por uma Guarda Nacional organizada como milícia popular; elegibilidade e revogabilidade permanente de todos os mandatos; estabelecimento de instituições governamentais não parlamentares, concebidas como corporações de trabalho executivas e legislativas ao mesmo tempo; instauração da separação entre a Igreja e o Estado; reorganização completa do sistema educacional e atenção às condições de vida e trabalho dos profissionais da educação; reorganização do judiciário, com juízes e magistrados eletivos e revogáveis; instauração de um governo nacional exercido por uma Assembleia Nacional de delegados das diferentes Comunas, com sede em Paris.

Estou retomando as reflexões sobre a Comuna de Paris num momento de aprofundamento das contradições e crises do modo capitalista de produção<sup>2</sup>. Para a maioria da população a história do desenvolvimento capitalista não é uma história da riqueza, da abundância e do bem estar social. Ao contrário, a miséria e a barbárie (econômica, social, intelectual e moral) constituem legado do capital à maioria da população. Correspondendo dialeticamente à espetacular acumulação, centralização e monopolização do capital, uma massa crescente de homens, mulheres e crianças vivem na mais abjeta penúria. Ao acúmulo de riqueza num pólo da sociedade, do outro lado impera a pobreza e proliferam os movimentos dos desprovidos de tudo, ou movimentos dos SEM: sem casa, sem terra, sem emprego... muitas vezes politicamente confundidos com sem propriedade... sem capital.

A profundidade da atual crise pode ser expressa pelos acontecimentos recentes e que, em tempo real, foram mostrados e acompanhados em todos os quadrantes planetários: em 11 de setembro de 2001, a Grande Águia foi ferida em seu próprio ninho. Fundamentalistas fanáticos, conclamando-se representantes do Grande Profeta, tomaram pássaros de aço, os transformaram em petardos voadores, e atingiram seqüencialmente as duas torres gêmeas e o centro de inteligência da Grande Águia malvada . Enquanto isso, tal como na mitologia grega em que a Fênix ressurge das cinzas, para espanto de uma burguesia cada dia mais encastelada e trancafiada em condomínios e edifícios de luxo, fortemente guardados, um espectro continua a rondar o mundo... a **revolução**, o **comunismo**.

---

<sup>2</sup> Gostaria de registrar que também a formação social brasileira está sofrendo profunda crise que, marcando a continuidade do golpismo, num Estado marcado pela aparência democrática, mas de fato imperando o autoritarismo das elites nacionais e internacional. Neste momento está em plena continuidade um golpe de Estado iniciado após as eleições de 2014 pelas forças conservadoras derrotadas, instaurado como um impeachment com a mera aparência de Constitucional, quando de fato apenas a forma jurídica foi respeitada pelo Legislativo, com o respaldo do órgão máximo do Judiciário brasileiro.

Relembrar a Comuna de Paris recoloca na ordem-do-dia a possibilidade de tomada revolucionária do poder pelos trabalhadores e a implementação efetiva “de um governo do povo e pelo povo”, conforme as palavras usadas por Marx.

Ao contrário do que a aparente “Glorificação do Capital” tende a ideologicamente apregoar, não chegamos ao “Fim da História”, num estado em que a única alternativa que sobreviveu vitoriosa foi o capitalismo. Para além de uma visão histórica harmônica, marcada pela “ordem e progresso”, pela eternização das relações capitalistas, a história da humanidade caracteriza-se por um processo de transformação que tem na contradição seu conteúdo fundamental. Em nossos dias, ao mesmo tempo em que há uma clara e crescente imposição do neoliberalismo e de suas estratégias de desmonte do Estado Nação, das políticas públicas de bem estar social, enfim de combate às conquistas históricas do movimento organizado dos trabalhadores, não há dúvida quanto a ocorrência do acirramento das contradições e o pipocar de movimentos sociais em todos os quadrantes do planeta. Não há um único lugar que esteja livre da ameaça proporcionada pelos desprovidos de tudo e que nada mais têm a perder. A direita tem se mantido organizada e faz qualquer metamorfose para manter-se hegemonicamente no poder. Ao poder da burguesia, também temos presenciado a passagem envergonhada de personalidades a partidos da esquerda para o centro; da defesa de movimentos de acirramento das contradições para uma pregação da conciliação; do vislumbrar da revolução para a busca de um “terceiro caminho”... enfim, do comunismo para a social-democracia.

Nesses tempos em que caricaturalmente nos colocam na condição de estudiosos da remota antiguidade, de defensores da atualidade paleolítica de últimos “dinossauros”, politicamente é importante anunciar que não é preciso abdicar de posições pelo temor das caricaturas novidadeiras, pois novo na história não é a defesa do capital, mas seu combate. Ao exercício do poder da burguesia e à barbárie, a nova alternativa continua sendo a revolução.

Feitas estas observações introdutórias, buscarei neste texto analisar a contribuição da Comuna de Paris no que diz respeito à educação e ao ensino. Essa análise, contudo, implica em não se perder de vista que esta durou apenas 72 dias e que a educação, como as demais medidas tomadas, objetivaram a destruição dos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado burguês e a edificação de uma sociedade autogestionária.

Tinha conhecimento da importância da Comuna de Paris, obtida através dos escritos de Marx, principalmente *A Guerra Civil na França*. Esse escrito, assim como outros textos conjunturais do autor, foram extremamente importantes para “penetrar ... o caráter, o alcance e as consequências inevitáveis dos acontecimentos históricos”, para usar conhecida expressão de Engels em sua “Introdução” à reedição desse conjunto de escritos (ENGELS, F. “Introdução à Guerra civil na França”, p. 41). Mas a importância dos acontecimentos da Comuna de Paris para a educação só ficaram realmente perceptíveis depois que busquei entender as propostas e encaminhamentos educacionais da Comuna no quadro de desenvolvimento histórico da educação pública, notadamente a realização desse processo na França.

No presente texto as observações centrar-se-ão sobre três aspectos: 1) a construção histórica da educação pública, notadamente sobre o desenvolvimento da escola pública na França; 2) na caracterização das deliberações e encaminhamentos da Comuna sobre educação e, mais especificamente, sobre a escola; 3) nas análises e propostas de Marx sobre a educação e que, seguramente, ultrapassam a Comuna.

Não há condições para uma análise mais acurada sobre as várias questões imbricadas com as transformações históricas da educação, notadamente para buscar estabelecer os ensinamentos da história para os tempos atuais. É um exercício extremamente importante para os educadores, a busca urgente de uma resposta à mercantilização da educação e à tomada empresarial da escola. Nisso reside a importância em se resgatar a contemporaneidade dos ensinamentos legados pelo marxismo no âmbito educacional.

## Notas sobre a construção da educação pública na França

Tal como Luzuriaga (1959, p. 1), entendo que a educação, como um dos processos sociais e culturais entre os homens, existiu em todos os povos e em todas as épocas. Aquilo porém que entendemos como educação pública – aquela criada, dirigida e mantida pelas autoridades oficiais do Estado moderno – é de origem relativamente recente, confundindo-se com a própria história da transformação e desenvolvimento do capitalismo, nos quadros históricos da modernidade.

Luzuriaga destaca quatro momentos (fases) que caracterizam o desenvolvimento da educação pública:

1. educação pública religiosa. Diferentemente da educação medieval, organizada ao amparo da Igreja, a partir do século XVI os reformadores buscaram nas autoridades oficiais sustentação e desenvolvimento de suas ideias e crenças. O objetivo da educação “...continua sendo a formação do fiel, do cristão, mas com caráter mais secular, nacional, e posto que eminentemente religiosa, tem o sentido cultural do Renascimento” (Idem, *ibidem*).

2. Com o processo de secularização do Estado, a educação passou a ser organizada para seus próprios fins, culminando no século XVIII, época da “ilustração” e do “despotismo esclarecido”, com a educação pública estatal. Passou a objetivar a formação do súdito, em particular a do militar e do funcionário, tendo um caráter eminentemente disciplinar e intelectual (Idem, p. 2).

3. Em fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, os representantes do povo construíram a educação pública nacional, que passou a ter por objetivo a formação do cidadão, a educação cívica e patriótica do indivíduo, tendo um caráter essencialmente popular, elementar, primário.

4. Com o avanço da participação do povo no governo da nação, foi surgindo a educação pública democrática, característica do nosso tempo. “Seu objetivo é a formação do homem completo, no

máximo de suas possibilidades, independentemente da posição econômica e social... trata de proporcionar o maior grau possível de cultura ao maior número possível de homens” (LUZURIAGA, 1959, p. 2).

Outra interpretação do mesmo processo, sem a preocupação tipológica de Luzuriaga, foi recentemente publicada por Franco Cambi. Para este último, o fim do quatrocentos fecha um longo ciclo histórico – a “época medieval” – e inicia-se outro, talvez ainda inconcluso, e designado como “época moderna” ou simplesmente modernidade (CAMBI, 1999, p. 195). Estimulada pelas transformações em curso, também a educação foi se renovando, adquirindo as características da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado e voltada à formação do homem-cidadão. Nas palavras do autor:

No curso do século XVII, estimulada não só pela revolução cultural e educativa do humanismo, pelas tensões da Reforma e da Contra-Reforma, pela crise da tradição escolástica, assim como pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno.... a escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição de escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão... como ocorria na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da Igreja. [...] (CAMBI, 1999, p. 304-305).

A análise de Cambi é de que a escola moderna teve seu nascimento no transcorrer do século XVII, processo que aprofundou-se ao longo do século XVIII e que culminou na Revolução Francesa, a partir de 1789, com a criação de um sistema de educação nacional e pública. Esse sistema educacional constituir-se-á em modelo para os demais países e portal para a escola contemporânea:

[...] a onda que atinge a escola e a educação na França, após, 1789, irá delineando soluções bastante inovadoras e orgânicas, também articuladas segundo modelos e itinerários ora mais ora menos radicais. [...] Na França, entre a Revolução e o Império, nasce um sistema

educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto (CAMBI, 1999, p. 365).

A Revolução Industrial e a Revolução Francesa, de 1789, marcou para Cambi (1999, p. 377–381), portanto, o nascimento da época contemporânea: o fim do Ancien Régime e de suas estruturas e organizações medievais de sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da suposta organicidade entre as classes; o início de um processo de permanentes e seguidas revoluções econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Acompanhando as transformações da totalidade da vida social, a contemporaneidade foi dotando a educação de uma crescente centralidade na vida social. A esse respeito observa Cambi:

[...] Tanto as tensões revolucionárias quanto as transformações radicais da industrialização, tanto os processos de “rebelião das massas” quanto as instâncias de democracia promovem uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social, onde se ativam tanto integrações quanto inovações, tanto processos de reequilíbrio social quanto processos de reconstrução mais avançada ou de ruptura. [...] (CAMBI, 1999, p. 381).

As diferenças de periodização entre Luzuriaga e Cambi não constituem objeto de análise no presente trabalho. O importante a reter é que ambos identificam um processo de construção de educação pública e que este coincide, em suas linhas gerais, com a emergência e com as transformações do modo capitalista de produção. Esse processo não foi marcado por um desenvolvimento linear da educação pública, mas acompanhou e materializou, em linhas gerais, o contraditório processo de organização e lutas sociais e políticas entre as classes e frações de classe.

O fundamental é o reconhecimento de ambos que a Revolução Francesa, ao expressar o rompimento político com o Ancien Régime, instaurou um novo processo de transformação da educação e que marcou época. Buscando entender melhor esse processo, tomando por base a clássica obra de Luzuriaga sobre a educação pública, é imprescindível um rápido e sintético mergulho histórico-educacional sobre a França.

Destaca Luzuriaga que a educação pública na França só começou, propriamente, no século XVIII. Até então a educação estava em mãos das congregações religiosas, principalmente a Companhia de Jesus, para o ensino secundário, e os Irmãos da Doutrina Cristã, para o ensino popular primário (LUZURIAGA, 1959, p. 31).

No século XVIII, a educação pública na França passou por dois momentos essenciais: o primeiro foi marcado pela “ilustração” e dominado pelos representantes da Enciclopédia e, não, pelos reis do despotismo esclarecido como em outros países. Esse primeiro movimento da educação pública foi puramente teórico estando entre seus representantes personalidades políticas como La Chalotais, Rolland, Turgot, e pensadores, como Montesquieu, Diderot e Rousseau (LUZURIAGA, 1959, p. 31–38).

O segundo movimento deu-se com a Revolução Francesa, quando a educação pública sofreu efetivamente mudança radical. Essa transformação foi assim registrada:

[...] À educação estatal da Ilustração e do Despotismo esclarecido, isto é, à educação do súdito para o Estado, a uma educação heterônoma imposta pelos príncipes e dirigida essencialmente para uma classe social, a burguesia, segue-se a educação nacional, a educação do cidadão para si mesmo e para a nação, uma educação ditada pelos representantes do povo, autônoma portanto, e dirigida a todas as classes sociais, especialmente a popular. Se a educação estatal tinha sobretudo caráter intelectual e instrumental, a nacional é de caráter cívico e patriótico; e se aquela era cumprida como dever, esta é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão

(LUZURIAGA, 1959, p. 40).

Para Luzuriaga foi somente com a Revolução Francesa que teve início uma educação propriamente pública e nacional. A Revolução, porém, não teve tempo ou condições para implementá-la, mas deixou assentadas as bases para seu posterior desenvolvimento. Nas discussões, projetos e decretos levados a cabo no processo revolucionário, encontra-se a substância da educação do ponto de vista nacional (LUZURIAGA, 1959, p. 40–41). Destaca, na sequência, o importante papel da educação em todas as grandes fases do processo revolucionário francês – Estados Gerais, Constituinte, Assembleia Legislativa e Convenção (Idem, p. 41).

Na Constituição de 1791 a educação foi proclamada pela primeira vez como assunto nacional, conforme artigo lavrado nos seguintes termos:

“Será criada e organizada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita no que toca ao ensino indispensável para todos os homens e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em uma relação com-binada com a divisão do reino” (apud LUZURIAGA, 1959, p. 45).

A legislação revolucionária estabelecia três dos caracteres essenciais da educação pública: ser criada pelo Estado, ser universal e ser gratuita. Faltava outro caráter essencial: a obrigatoriedade.

Ficou mais conhecida entre os educadores o Relatório e projeto de decreto elaborado por Condorcet (1743–1794) e apresentado na Assembleia Legislativa (1791–1792), que se seguiu à Constituinte. Seu famoso Rapport, foi apresentado à Assembleia em abril de 1792 e não chegou a ser discutido, mas ficou conhecido como ponto de referência de todos os projetos e reformas posteriores.

O Rapport de Condorcet condensa toda a concepção pedagógica da Revolução Francesa: a universalidade, a igualdade, a oficialização da educação. Fiel à concepção liberal não chegou a reconhecer a obri-

gatoriedade. Foi também ele quem introduziu no ensino o princípio do laicismo, defendendo que “a religião seja ensinada nos templos pelos ministros dos diversos cultos e que o lugar da religião seja ocupado, na escola, pela moral e pelo direito natural e racional”. Apesar de defensor da educação nacional, defendeu a autonomia desta das autoridades oficiais do Estado, temeroso de que as autoridades imponham um dogma político partidário. (LUZURIAGA, 1959, p. 45–46). Para garantir a independência da educação, propôs Condorcet que a administração do ensino fosse confiada ao próprio corpo docente, organizado em uma Sociedade Nacional de Ciências e Artes, diretamente subordinada a autoridade do Parlamento, através de uma Diretoria de Instrução nomeada por essa sociedade. A essa Sociedade ficaria, também, reservada a nomeação dos professores (LUZURIAGA, 1959, p. 47).

Apesar das propostas de Talleyrand e de Condorcet, nem a Assembleia Constituinte nem a Assembleia Legislativa foram suficientes para implementar transformações na educação pública francesa. Essa tarefa coube à Convenção que, apesar do caos em que viveu, deu os primeiros passos nessa direção. A Declaração dos direitos do homem e do cidadão, incluía a instrução como uma necessidade de todos os homens, cabendo à razão pública colocá-la ao alcance de todos. Em sua redação de 29 de maio de 1793 assim ficou redigido: “A instrução é necessidade de todos e a sociedade a deve igualmente a todos os seus membros”. Na redação de 23 de junho desse mesmo ano assim ficou: “A instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas as forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (apud LUZURIAGA, 1959, p. 48).

Durante o período da Convenção (1792–1795), em meio a guerras externas, guerra civil e convulsões internas, foram aprovados vários projetos e reformas para a educação nacional. Entre esses projetos, o mais conhecido foi apresentado por Lepelletier de Saint-Fargeau (1760–1793) entre julho e agosto de 1793. No projeto de Lepelletier foi proposta uma instrução geral para todos, adequada às necessidades de

todos, verdadeira e universalmente nacional; voltada ao atendimento de todos os meninos e meninas que devem ser educados em comum, à custa do Estado; devem receber a mesma roupa, o mesmo alimento, a mesma instrução, os mesmos cuidados; a educação escolar deve ser obrigatória e gratuita e, para a manutenção da educação, propõe a criação, pelo Estado, de um imposto; ao final, reconhece ainda o princípio do laicismo (LUZURIAGA, 1959, p. 49). O projeto de Lepelletier não foi aprovado, mas passou à história por sua perspectiva revolucionária em defesa de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica.

Passado o furor jacobino, a Convenção voltou a adotar medidas cada vez mais moderadas. Foi dessa época uma importante disposição: a de criar as primeiras escolas normais francesas, reconhecendo-se pela primeira vez em França, a necessidade de uma preparação pedagógica do magistério, como já se havia dado na Alemanha. (LUZURIAGA, 1959, p. 50).

O último projeto da Convenção, de fevereiro de 1795, limitou a presença do Estado na educação, reconhecendo “a liberdade da educação doméstica, a liberdade dos estabelecimentos particulares e a liberdade dos métodos de ensino”; suprimiu, ainda, a gratuidade da escola primária, com a exigência de uma contribuição escolar dos alunos. Voltava a Convenção aos primeiros tempos, os liberais da Revolução. Um balanço preliminar permite verificar que a Revolução Francesa, além das ideias em prol de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica, introduziu mudanças substantivas na organização escolar com a criação das escolas normais, das escolas centrais, da Escola Politécnica, do Conservatório de Artes e Ofícios, do Instituto Nacional de Música, etc.

No movimento de desenvolvimento da educação nacional, entende Luzuriaga (1976, p. 180) que o século XIX teve características próprias que o distinguem do século XVIII. Apesar de ter começado em fins do século XVIII, na Inglaterra, com os novos descobrimentos técnicos e o emprego de novas fontes de energia, a Revolução Industri-

al desenvolveu-se no século XIX e deu nascimento a uma quarta classe social, o proletariado que, junto e ante a burguesia, provocou uma paulatina extensão do sufrágio universal e maior participação do povo nos assuntos públicos e, portanto, nos educacionais. Ainda que a educação pública nacional tenha começado na França com a Revolução de 1789, sua efetivação ficou reservada para o século XIX. Assim registrou Luzuriaga esse processo:

[...] Nesse século, desenvolveu-se a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, por apoderar-se da educação e da escola, para seus fins. Em geral, pode-se dizer que foi uma luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação; venceu este e em cada país foi organizada uma educação pública nacional.

Do século XIX procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério.

No que tange à educação secundária, também fica fundada, nas linhas gerais, sem alcançar, contudo, o desenvolvimento da primária, por limitar-se a uma só classe social, a burguesia, e por ser considerada apenas como preparação para a Universidade. Esta, por seu lado, adquire novo caráter como centro de alta cultura e de investigação científica, ante o sentido puramente confessional e docente das épocas anteriores (LUZURIAGA, 1976, p. 180-181)

Na França, passado o movimento da Revolução, seguiu-se a tendência autoritária e monopolizadora do Império napoleônico. Antes mesmo do período totalitário de Napoleão, porém, a França passou por um momento intermediário, representado pela lei de 1802, do Consulado. No que diz respeito à educação primária, essa lei buscou

conciliar os interesses do Estado com os das autoridades locais, na prática entregando esse nível de ensino às últimas, autorizando a arrecadação de contribuições escolares e suprimindo as subvenções do Estado às escolas primárias; não tratou da obrigatoriedade do ensino; abriu a possibilidade de ter escola primária comum entre vários municípios; a escolha dos mestres passou a ser prerrogativa dos conselhos municipais e da inspeção os subprefeitos administrativos. No ensino secundário apoiou suas instituições públicas, substituindo as “escolas centrais” pelos liceus, submetendo todas as escolas secundárias à aprovação e inspeção do Estado, criando, para tanto, uma administração centralizada.

O passo decisivo para o monopólio da educação, foi dado pela lei de 10 de maio de 1806, completada pelo decreto de 1º de maio de 1808, já em pleno período napoleônico. Essas duas leis implicaram na mais completa subordinação da educação às ideias políticas dos governantes (LUZURIAGA, 1959, p. 59). Na Lei de 1806 Napoleão criava a “Universidade Imperial”, entendida como a totalidade da instrução pública e não somente o estabelecimento de ensino superior, exclusiva e monopolisticamente submetida ao governo imperial. O caráter monopolizador e autoritário da educação nacional, foi reforçado pelo decreto de 17 de março de 1808 e que estabeleceu que “O ensino público, em todo o Império, é confiado exclusivamente à Universidade. Nenhuma escola, nenhum estabelecimento qualquer de instrução pode organizar-se fora da Universidade Imperial, e sem autorização de seu chefe. Ninguém pode abrir escolas, nem ensinar publicamente, sem ser membro da Universidade Imperial e graduado por uma de suas faculdades” (apud LUZURIAGA, 1959, p. 59)

A Universidade passava a ser composta por uma série de instituições: desde as faculdades universitárias, propriamente ditas, até as escolas primárias, as “petites écoles”. O principal retrocesso, porém, estava na concepção mesmo das bases educacionais, que estabeleciam fidelidade à religião católica, ao Imperador, devendo formar cidadãos fiéis à religião, à pátria e à família” (LUZURIAGA, 1959, p. 60). A or-

ganização educacional, inspirada na disciplina militar, também estabelecia a maior centralização e autoritarismo possível, obrigando inclusive a todos os membros o uso de uniforme. A educação napoleônica levou a proposta de estatismo ao máximo, impondo uma concepção monopolizadora e totalitária de ensino. Suas propostas educacionais, não passaram da legislação e mal chegaram à realidade em seu tempo, por falta de meios econômicos e de interesse na aplicação.

A Restauração (de 1815 a 1830) não melhorou grandemente a situação da educação pública francesa, conservou a Universidade Imperial e lhe colocou à testa um “Conselho Real de Instrução Pública”. Ao par deste, criou comitês cantonais encarregados da inspeção das escolas. Concedeu modesta subvenção do Estado às escolas primárias, tomadas como modelo para a formação do magistério. Autorizou a volta ao ensino das ordens religiosas que a Revolução havia suprimido e que Napoleão voltou a readmitir vagarosamente (LUZURIAGA, 1959, 61).

A educação pública francesa mudou radicalmente com o advento da Monarquia de julho (entre 1830 a 1848). Seu grande idealizador foi o historiador Guizot (1787–1874), duas vezes ministro da Instrução Pública, entre 1832 e 1836. As reformas educacionais implementadas por Guizot foram inspiradas e aconselhadas pelo filósofo Victor Cousin (1792–1867), então enviado à Alemanha para estudar as condições da educação pública. Em seu regresso publicou Cousin um “Relatório” no qual propôs: a introdução da obrigatoriedade escolar na França (imposta pela Convenção em 1793, mas abolida pouco depois); a criação de escola em cada município; a necessidade de preparação para o magistério, sugerindo a criação de escolas normais em todos os departamentos; finalmente, à imitação das “Bürgerschulen” alemãs, sugeriu a criação de escolas primárias superiores, para as classes burguesas cujos filhos não vão para a universidade.

Com base nas ideias de Cousin, preparou Guizot sua célebre lei de 1833. Determinou essa lei que todo município era obrigado a manter escolas primárias e todas as povoações de mais de 6.000 habitantes

escolas primárias superiores. Para a administração e inspeção das escolas a legislação de Guizot determinava a criação de comitês locais, de distrito e de departamento, integrados pelas autoridades municipais, por ministros dos diversos cultos e representantes dos moradores. Para o exercício da docência a lei fixou um soldo mínimo, exigindo dos professores o título de escola normal e impondo as mesmas obrigações aos mestres leigos e aos religiosos. A lei, todavia, não introduziu a obrigatoriedade escolar recomendada por Cousin e não preceituou a gratuidade total do ensino primário, só concedendo-a aos que não efetivamente não puderem pagar pelo ensino elementar. Embora Guizot não tenha implementado o laicismo no ensino primário, reconheceu a liberdade religiosa e o respeito à consciência (LUZURIAGA, 1959, p. 61–64).

Guizot introduziu também outras reformas importantes na educação pública francesa. Organizou as escolas normais... prevendo a freqüência às escolas normais dos professores em exercício e que por elas não haviam passado. Criou o primeiro periódico pedagógico oficial da Europa, o Manuel général de l'Instruction primaire. Também o ensino médio e o superior tiveram grande desenvolvimento durante a monarquia de Luís Filipe e a administração de Guizot, notadamente os liceus e a Escola Normal Superior, encarregada de formar o professorado do ensino médio.

Não há dúvidas que foram inúmeros os avanços da educação sob Luiz Filipe, apesar tom moderado e marcadamente liberal monárquico da lei de 1833. Somente com a revolução de 1848 e a subsequente República e que voltaram a aparecer na França, mesmo que por pouco tempo, as ideias reformadoras da Revolução Francesa. No quadro desse novo momento de ebulição revolucionária, foi o ministro Hippolyte Carnot (1801–1888) quem apresentou ao Parlamento um projeto de lei que, apesar de ter sido aprovado, continha as ideias essenciais da Terceira República quanto à educação: as de gratuidade, obrigatoriedade e laicismo do ensino primário. Foi sob a administração de Carnot que foram introduzidas algumas medidas importantes

no ensino, notadamente a criação das “escolas maternais”, em substituição das antigas “Salles d’asile”, de caráter caritativo, e a organização de uma escola normal para as professoras dessas escolas (LUZURIAGA, 1959, p. 65–67).

Como se sabe, teve vida efêmera a República e, com a reação subsequente ao movimento revolucionário de 1848 e a eleição de Luís NAPOLEÃO para presidente da República, novamente mudou totalmente a educação. Foi aprovada em 1850 uma nova legislação que recebeu o nome do ministro que a apresentou, Falloux (1811–1886). De acordo com Luzuriaga (1959, p. 67) essa lei foi resultado de uma campanha empreendida pelos elementos católicos e reacionários, adversários do laicismo e temerosos do socialismo. Na lei de 1850 rompe-se radicalmente a estrutura da educação francesa, criando-se Conselhos acadêmicos nos departamentos, dando neles grande representação aos bispos e outros eclesiásticos; os departamentos foram autorizados a suprimir as escolas normais, quando conveniente; autorizando numerosas congregações religiosas, como os jesuítas, a retomar o ensino; finalmente, suprimindo a gratuidade do ensino, voltando a estabelecer contribuições escolares.

Ao movimento reacionário representado pela lei Falloux, seguiu-se outro, de significação liberal, representado pelo ministro e historiador Victor Duruy (1811–1894), autor da lei de 1867 e outras reformas que deram novo alento à educação pública. A lei de 1867 voltou a estabelecer a obrigação dos municípios em criar e manter escolas, abrindo possibilidade para a gratuidade; estabeleceu ordenados para os professores; tornou obrigatórias as disciplinas história e geografia nas escolas primárias; submeteu as escolas particulares à inspeção do Estado; criou as chamadas “Caixas escolares”, destinadas a prestar auxílio aos alunos pobres e, sobretudo, organizou as escolas femininas e as rurais. Em disposições, o ministro Duruy criou os cursos de adultos, incentivou o ensino da agricultura, estimulou a educação física, melhorou a situação das escolas normais e facilitou o aperfeiçoamento do magistério em exercício. Restabeleceu o concurso para o

magistério; criou o chamado “ensino especial”, destinado à formação de profissionais não universitários; implantou, no ensino superior, a Escola Prática de Altos Estudos, com cátedras e laboratórios (LUZURIAGA, 1959, 67–69).

Somente para finalizar esta rápida incursão sobre as origens da educação pública e sobre a realização desse processo na França, é importante resgatar o caráter pendular da educação ao longo da história, acompanhando os vaivéns do contraditório processo das lutas entre as classes e frações de classe, notadamente entre burguesia e proletariado. Quando instauram-se processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classe populares participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando, em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passada o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida pela ideologia liberal.

É nesse quadro que se pode entender a crise instaurada na sociedade francesa com a guerra franco-prussiana de 1870–1871, bem como a violenta luta popular contra a burguesia e os donos de terra e que culminaram com a tomada de Paris pelos trabalhadores e a instauração de um governo de caráter popular, democrático e participativo – a Comuna de Paris.

## A comuna, a educação e a escola

Em vista das observações feitas no item anterior sobre a educação, é preciso perguntar: como a Comuna encaminhou a questão educacional? Antes de mais nada, deve-se lembrar, que a Comuna foi um movimento iniciado em 18 de março de 1871, culminando com a tomada do poder e o controle da cidade pelos trabalhadores, numa continuidade de longa tradição revolucionária. Entre 30 de abril a 05 de maio de 1871, a Comuna tomou um conjunto de decisões e medidas, sistematizadas no documento denominado “Proclamação da Comuna ao Povo Trabalhador de Paris”. Pela importância e repercussão posterior junto ao movimento operário internacional, merecem destaque as seguintes medidas:

- a) supressão do exército permanente e sua substituição por uma Guarda Nacional organizada como milícia popular;
- b) elegibilidade e revogabilidade permanente de todos os mandatos;
- c) estabelecimento de instituições governamentais não parlamentares, concebidas como corporações de trabalho executivas e legislativas ao mesmo tempo;
- d) instauração da separação da Igreja e o Estado;
- e) reorganização da educação;
- f) reorganização do judiciário, com juízes e magistrados eletivos e revogáveis;
- g) instauração de um governo nacional exercido por uma Assembleia Nacional de delegados das diferentes Comunas, com sede em Paris.

A redefinição dos objetivos educacionais e da escola consta do Artigo XI da Proclamação, estando assim redigida:

“Artigo XI – É abolida a ESCOLA “velha”. As crianças devem se sentir como em sua casa, aberta para a cidade e para a vida. A sua única função é a de torná-las felizes e criadoras. As crianças decidem a sua

arquitetura, o seu horário de trabalho, e o que desejam aprender. O professor antigo deixa de existir: ninguém fica com o monopólio da educação, pois ela já não é concebida como transmissão do saber livre, mas como transmissão das capacidades profissionais de cada um.”

Além das resoluções tomadas, não se pode esquecer que também foram adotadas medidas para o atendimento de reivindicações de caráter fundamentalmente social, notadamente: proibição do trabalho noturno nas padarias; proibição do trabalho de menores; moratória para a cobrança das dívidas; supressão das multas e retenções salariais; estabelecimento de um salário mínimo; expropriação de fábricas abandonadas e seu funcionamento por cooperativas operárias de produção; expropriação de grandes empresas.

Apesar dos limitados 72 dias de existência, a Comuna tem sido referência necessária para todos os estudiosos e militantes que objetivavam a superação revolucionária do modo capitalista de exploração. Mesmo no âmbito da pesquisa que têm por objeto de estudo a educação, muitos são os ensaios e estudos que analisam as medidas tomadas pela Comuna no que diz respeito à educação e à escola. Como não há interesse em construir uma crítica historiográfica sobre o assunto, mas resgatar as grandes bandeiras educacionais da Comuna, serão tomadas as observações feitas por Karl Marx sobre o assunto .

Uma primeira observação a destacar é que as medidas educacionais da Comuna foram detalhadamente registradas e analisadas por Marx no Primeiro Esboço de “A Guerra Civil na França”. Apesar de ser uma citação longa, o resgate do trecho a seguir é pleno de significância por si mesmo.

Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. sejam administrados gra-

tuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril).

Diante dos desastres que se abateram na França durante esta guerra, diante de seu afundamento nacional e de sua ruína financeira, a classe média sabe que não será a classe corrompida daqueles que tratam de converter-se nos amos da França, a que vai trazer bem-estar, mas sim que será, somente, a classe operária, com suas viris aspirações e seu poder.

Sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado 'à espera de bons lugares e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho.

Os professores da escola de medicina evadiram-se e a Comuna designou uma comissão tendo em vista fundar universidades livres que já não sejam parasitas de Estado; esta deu aos estudantes que passaram nos exames a possibilidade de praticar independentemente do título de doutor (o título será conferido pela Faculdade).

A comuna não deve ser uma instituição parlamentar mas sim um corpo dinâmico, executivo e legislativo ao mesmo tempo. Os policiais devem estar a serviço da Comuna e não serem instrumentos de um Governo central e, como os funcionários de todos os corpos da Administração, serem nomeados e destituídos sempre pela Comuna; todos os funcionários, de maneira igual aos membros da Comuna, devem realizar seu trabalho com salários de operários. Da mesma forma, os juízes devem ser eleitos, destituídos e responsáveis. Em todas as questões da vida social, a iniciativa há de partir da Comuna. Em uma palavra, todas as funções públicas, inclusive as mais estranhas propostas pelo Governo central, devem ser assumidas por agentes da Comuna, e colocados consequentemente sob seu controle.

É absurdo afirmar que as funções centrais – não só as funções do governo do povo, mas também as necessárias para satisfazer os desejos gerais e ordinários do país – não devem estar asseguradas. Estas funções teriam subsistido, porém os próprios funcionários não podiam – como no velho aparato governamental – colocarem-se acima da sociedade real, porque estas funções deveriam estar asseguradas por agentes da Comuna e serem executadas, portanto, sob seu efetivo e constante controle.

A função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo central a seus auxiliares. O exército permanente e a polícia do Estado, instrumentos físicos da opressão, devem ser eliminados. Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar-se-á acessível para todos como também livrar-se-á da pressão governamental e dos prejuízos de classe.

Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentaram graças a eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade. (K. Marx, Primeiro Esboço de “A Guerra Civil na França”. In: MARX & ENGELS. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1983, p.92–94)

Com o texto de Marx fica reafirmado o caráter que a educação assumiu na Comuna: pública, gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Ademais, a educação é apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado.

Ao contrário da educação ser meramente tratada de forma mecânica, ela é vista como uma importante ferramenta de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da REVOLUÇÃO.

Apesar de não fazer nenhuma referência sobre a Comuna de Paris, Luzuriaga afirma que as grandes reformas da educação pública francesa só ocorreram “depois da derrota francesa na guerra franco-prussiana de 1870, e com a proclamação da Terceira República” (LUZURIAGA, 1959, p. 69). Destaca esse autor que a França, na busca por refazer sua vida social e política, fez da educação seu principal instrumento, adotando uma série de projetos que recordam os da Revolução Francesa de 1789.

Essa reorganização não ocorreu imediatamente após a derrota da Comuna, mas somente em 1879, com a nomeação de Jules Ferry (1832–1893) como ministro da Instrução Pública. Começou Ferry com reformas pontuais que desembocaram nas grandes leis escolares: a de 11 de junho de 188 estabeleceu as condições para o exercício do magistério; a de 16 de junho de 1881, restabeleceu a gratuidade da educação primária, ao suprimir as contribuições escolares na escola pública, assim como o pagamento da pensão nas escolas normais; a de 28 de março de 1882, que estabeleceu ao mesmo tempo a obrigatoriedade escolar e a laicidade em todas as escolas primárias (LUZURIAGA, 1959, p. 69–72)

## **A proposta marxiana de educação e a politecnia**

As observações de Marx sobre a educação na Comuna de Paris não são suficientes para explicitar uma concepção pedagógica ou educacional. Como outros aspectos da obra marxiana, pode-se afirmar que Marx e Engels não desenvolveram de forma acabada uma teoria da educação e do ensino, no conjunto da vasta obra, porém, encontram-se os principais elementos que configuram uma indubitável concepção marxista da educação.

Algumas obras de Marx e Engels são referências mais que obrigatórias sobre o assunto e sobejamente conhecidas, quais sejam:

- 1845–46 – A ideologia Alemã – Vol. 1, Parte I, de K. Marx e F. Engels
- 1847 – Princípios do Comunismo, de F. Engels
- 1848 – Manifesto Comunista, de K. Marx e F. Engels
- 1867 – O Capital – Cap. XIII, de K. Marx
- 1871 – A Guerra Civil em França, de K. Marx
- 1875 – Crítica ao Programa de Gotha, IV, de K. Marx

Além dessas, somente para efeitos de registro, convém assinalar que foi somente com a Revolução de Outubro que, historicamente, deu-se a construção de uma concepção teórica e de uma prática educacional marxista e revolucionária. Sem querer entrar na polêmica quanto ao que é ou não ortodoxo, são inúmeros os nomes que se vinculam ao desenvolvimento de uma concepção revolucionária de educação: Lenin, Krupskaja, Blonski, Pistrak e Makarenko. Ao nome desses revolucionários, também é preciso mencionar Bebel, Jaurès, Klara Zetkin, Liebknecht, Gramsci, Langevin, Vygotsky, Wallon e Sève. Há, ainda, muitos embates em torno da produção de outros autores mais contemporâneos, entre os quais estou a lembrar de Althusser, Baudot & Establet, Bordieu & Passeron e Manacorda, entre outros.

A questão da educação em Marx deve ser trabalhada como outras: como histórica e socialmente determinadas. Os escritos de Marx e Engels, posto que os entendo como completamente inseparáveis, não são reveladores de uma pedagogia abstrata, mas como uma dimensão que deve ser analisada no interior do processo de transformação histórica, desde suas determinações materiais, e enquanto parte do projeto comunista de homem e de sociedade. Marx e Engels não produziram uma obra pedagógica, evidentemente. Mas na ampla e complexa obra produzida não se pode deixar de reconhecer a existência de uma crítica e de uma perspectiva ou projeto explicitamente pedagógicos.

Bem observa Manacorda que a atenta investigação filológica das formulações marxianas sobre a educação e ensino mostram que estas formam um todo com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade (MANACORDA, 1969, 21)

Embora não seja fácil uma síntese sobre um assunto que tem produzido vasta literatura, pode-se delinear os principais aspectos da teoria marxiana de educação nos seguintes traços gerais:

a) Defesa de uma educação pública, gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças, de modo a assegurar a abolição do monopólio cultural e do conhecimento.

b) Combinação da educação intelectual com a produção material, ou usando a formulação de Marx, combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo. O objetivo de tal medida era a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

c) A educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional: inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a auto-realização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, também uma profunda transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação da ciência e da produção.

d) Também as relações no interior da escola precisam se transformar da competição para a cooperação e o apoio mútuo. Uma tal transformação pressupõe, por sua vez, uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno e uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade.

Como em outras partes do mundo, também aqui no Brasil a teoria educacional marxista tem alentado os debates e gerado várias propostas e práticas pedagógicas. Entre essas merece destaque a sistematização e difusão entre nós da pedagogia histórico-crítica. Para Dermeval Saviani, sem sombra de dúvidas o principal elaborador e referência dessa concepção, a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo. Sobre o assunto assim escreveu o autor:

Em relação à posição política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade [...] (SAVIANI, 1991, 87).

Estando referida ao desenvolvimento histórico da sociedade, cumpre a educação uma função fundamentalmente política. Articulando a elaboração marxiana com os ensinamentos de Gramsci, Saviani entende que a principal função política da educação é de socialização do conhecimento.

[...] conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ... que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 1987, 92).

Entendendo que é no âmbito da escola que a função política da educação se realiza, registrou Libâneo a importante contribuição da escola no cumprimento da função que lhe é própria, qual seja: a transmissão – assimilação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade.

[...] a contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana (LIBÂNEO, 1987, p. 75).

Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes (SAVIANI, 1991, p. 105). Neste sentido, precisa o educador romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática numa perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas em assumir na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo.

## **Considerações finais**

É sempre difícil fechar um texto que mais abriu discussões que encaminhou respostas. Há, indubitavelmente, muita controvérsia sobre o papel da educação para a sociedade e para os indivíduos. Estamos vivendo um acelerado processo de transformações sociais, notadamente com a integração crescente dos conhecimentos científicos e tecnológicos aos processos produtivos. Face a um tal quadro, é impossível deixar de reconhecer a importância de uma profunda discussão sobre o papel da educação na reprodução social e, contraditoriamente,

sobre o potencial revolucionário da educação no desenvolvimento social.

Em tempos de defesa apologética do particular, do fragmentário, do microscópico, da ideia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficarmos na retaguarda. Precisamos resgatar as armas teóricas desde uma perspectiva que vislumbre a materialidade, a totalidade histórico-social, a objetividade e a racionalidade revolucionária.

À eternização capitalista dada por uma perspectiva teórica defensora do fim da história, é preciso demonstrar que as aceleradas transformações em curso desvelam um processo de constante recomeçar de uma história marcada pela contradição.

Quanto mais o desenvolvimento capitalista coloca aos homens o fantasma da barbárie, mais e mais é preciso colocar e recolocar na ordem do dia a perspectiva da REVOLUÇÃO.

Para além de uma escola mistificadora e conformista, precisamos como educadores acreditar no futuro, submetendo o presente a uma profunda, radical e rigorosa crítica que, desvinculando-se de tudo o que é antiquado e caduco, colabore com o processo de construção do novo. Para concluir, gostaria de registrar a recomendação do conhecido filósofo e educador polaco Bogdan Suchodolski:

[...] Diz muito mais e muito bem da nossa juventude. Todavia, estas definições não são correctas porque exprimem acerca da juventude uma apreciação estática; a juventude tornar-se-á melhor ou pior consoante o modo como seremos capazes de organizar as suas actividades concretas no meio em que vive... para que se torne apta a realizar as tarefas futuras e conforme o que soubermos fazer para facilitar o desenvolvimento interior dos jovens. É o único modo de desenvolver as forças criadoras da juventude, de a libertar das peias provocadas pela desilusão que a leva a afirmar “nada se pode fazer, portanto não vale a pena fazer o quer que seja”. É o único processo para limitar as tendências dos jovens a basearem a sua vida na exclusiva satisfação das necessidades materiais, é o único recurso para lutar contra um cinismo que é hoje, na maior parte das vezes, uma for-

ma de protesto contra o que está mal na vida, mas que corre o risco de se tornar o pior dos males (SUCHODOLSKI, 1992, p. 130).

Numa época em que a educação se transforma aceleradamente numa mercadoria e a escola passa a se constituir num dos promissores negócios de nosso tempo, é hora de retomarmos as bandeiras de defesa de uma EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA, LAICA, OBRIGATÓRIA E UNIVERSAL.

Em lugar de uma escola onde “professores fingem que ensinam” para “alunos que fingem que aprendem”, centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos socialmente necessários.

## Referências

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ENGELS, F. Introdução à Guerra civil na França. In: MARX, K. e F. Engels. **Obras Escolhidas** – Volume 2. São Paulo : Alfa–Omega, s/d, p. 41–51

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro : Rocco, 1992.

LIBÂNEO. José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico–social dos conteúdos**. São Paulo : Loyola, 1987.

LISSAGARAY, Hippolyte Prosper Olivier. **História da Comuna de 1871**. São Paulo: Ensaio, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei. “A Educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In ORSO, Paulino José; LERNER, Fidel; BARSOTTI, Paulo. **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**, São Paulo: Ícone, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO JR., Armando. (Org.) **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 157 – 168.

\_\_\_\_\_. **A educação e a Comuna de Paris: Contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos**. Publicado em 17 mar. 2011. In: <<http://www.grabois.org.br/portal/especiais/150404-44365/2011-03-17/a-educacao-e-a-comuna-de-paris-contribuicao-ao-debate-comemorativo-dos-130-anos>>. Acesso em: 06 jul.2020

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 180–183

\_\_\_\_\_. **História da Educação Pública**. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1959, p. 1–4

MANACORDA, M.A.. **Marx y la pedagogía moderna**. Barcelona – España : Oikos–tau, 1969

MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo : Editora Moraes, 1983, p. 92–94

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa, Portugal : Moraes Editores, 1978.

MARX, K.. A guerra civil na França. In: MARX, K. e F. Engels. **Obras Escolhidas – Volume 2**. São Paulo : Alfa–Omega, s/d, p. 39–103

\_\_\_\_\_. Primeiro Esboço de “A Guerra Civil na França”. In: MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983, p. 92–94

MERO, Roberto (org.). Paris, La Commune et l’assaut du Ciel. CD–Rom. **Mémoire, en association avec Le Temps des Crises etc Les Amis de la Commune**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. São Paulo : Cortez, 1991.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa – Portugal : Livros Horizonte, 1992.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de Classes**. 10ª ed. – São Paulo: Cortez: Campinas: Autores Associados, 1990.