

Resenhas

SCHLESENER, Anita Helena. *A escola de Leonardo*. Política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009. 188p.

Prefaciado por Dermeval Saviani, o livro apresenta a relação entre política e educação na obras de Gramsci, com base na figura de Leonardo da Vinci. Trata-se de estabelecer uma ponte conceitual entre a Oficina de Verrocchio (século XV) e a escola unitária de Gramsci (século XX). O elo entre essas duas extremidades formativas é constituído pela Escola de Leonardo, uma metáfora esculpida teoricamente ao longo de belos capítulos. Esse texto revela um profundo conhecimento da obra de Gramsci, que tem sido o principal objeto de estudo da autora. O livro apresenta o conceito-imagem da Escola de Leonardo retomando a abordagem dialética gramsciana, constituindo-se em exemplo vivo da correlação entre teoria, prática e imaginação. Assim são contrapostos a concepção

de homem renascentista com o ideário de humanidade socialista do autor italiano, a questão da espontaneidade e do direcionamento, da disciplina e da democracia na escola, da formação de uma perspectiva cosmopolita e do engendramento da consciência nacional.

A metáfora da Escola de Leonardo torna-se uma espécie de candeeiro cuja luz possibilitou à autora revelar novos delineamentos dos conceitos chave da filosofia gramsciana, tais como o significado do ser mestre, do ensinar, do ser aluno, da escola, da política, da luta de classes, do Estado, do consenso e da hegemonia. É com tal candeeiro que Schlesener percorre a obra do filósofo italiano passando pela experiência do *L'Ordine nuovo* até as *Cartas do Cárcere*, lançando luz sobre a concepção de educação vista com base no que Gramsci falou sobre Leonardo da Vinci, sobre educação de seus sobrinhos na Itália fascista e de seus filhos na União Soviética e dos trabalhadores nas fábricas. O mesmo candeeiro é também usado para escl-

recer as tendências das políticas educacionais no Brasil.

O livro contribui para o atual debate em torno da formação humana. Com base nele, podemos retomar as principais questões educacionais da atualidade, como: em que sentido se pode falar de humanismo numa era de intenso policiamento anti-humanista por parte de autores pós-modernos? Como falar em pedagogia do modelo, de disciplina e direcionamento numa época que se reluta em aceitar definir a natureza humana? Como fugir da fragmentação e do relativismo que permeia a educação na atualidade? A obra em questão é um contraponto fundamental neste debate. Se, na perspectiva anti-humanista, a “experiência” é erigida como o princípio formativo por excelência, pois ela pressupõe a mudança contínua, a diferenciação interna constante arredia a qualquer regra ou ideal, permitindo pensar o ser apenas como devir ou estar à deriva, a noção de práxis, retomada pela autora, permite resgatar a importância

formativa da experiência sem, contudo, desfazer-se da noção de modelo. Segundo Anita Helena, a arte e a filosofia, tomadas no sentido de experiência, o que vale também para a o trabalho e a educação, “se entrecruzam porque interrogam”. A filosofia é (pensamento) errante: é movimento de vida. Assim é também o processo educacional, que não é tomado como mera diferenciação individual, “singularização”, ao longo de uma vida. A compreensão da experiência e sua relação com a formação humana é feita com base no princípio educativo do trabalho. Perante a práxis, a individualidade é tomada como conjunto de relações existentes, sendo que formar uma personalidade significa adquirir consciência de tais vínculos, e modificar a própria personalidade significa transformar o conjunto dessas relações. A identidade se configura como síntese de relações existentes e também a história de tais nexos. Isso “exige uma permanente releitura do passado e a compreensão do movimento que constitui nosso presente” (p. 80).

A autora mostra que o homem integral, pensado com base na figura de Leonardo, é “uma síntese possível a partir dos pressupostos da filosofia da práxis, herdeira da filosofia clássica alemã enquanto a realiza concretamente, herdeira das promessas do iluminismo francês, que não se realizaram no projeto burguês, e do ideário que pretende renovar a sociedade pelo trabalho, aplicando a tecnologia mais avançada (p. 60). A realização desse projeto de sociedade ousado e utópico depende da educação. Mas isso não significa dizer que a escola é o único ponto de partida para mudanças radicais, “mas sim que ela é um dos mecanismos de formação do homem, inserida em processos mais amplos de organização po-

lítica”, podendo ser também um fator decisivo para a realização de mudanças radicais (p. 123).

A construção da figura de Leonardo, feita no capítulo I, ocorre na contextualização do Renascimento, com a retomada de estudos clássicos desse período. A apresentação do conceito de homem do renascimento retoma o mundo do trabalho do período histórico em questão, mostrando os elos entre a produção intelectual (do cientista, do artista e do construtor) e a vida social no interior das Guildas e Bottegas, indicando como estas também funcionavam à maneira de escolas nas quais se desenvolviam ofícios e artes. Anita Helena mostra como a formação de personalidades capazes de desempenhar várias atividades com igual rigor e competência estava ligada ao fato de que a sociedade possibilitou “a seus filhos um conhecimento universal e concreto” sem descurar da conexão entre teoria e prática. A oficina de Verrocchio apresenta-se como o local de formação onde a atividade técnica e manual exigia também a formação humana, ética e política necessária ao próprio processo de trabalho. O valor maior dessa escola de ofício foi dado pela formação baseada no trabalho coletivo: este “não vinha com a assinatura do mestre, mas com o nome da instituição, precisamente por se tratar de uma produção coletiva” (p. 44). Conforme Gramsci, a figura de Leonardo aponta para um ideal não realizado, ou seja, o de formar elites intelectuais sem desvincular esse trabalho formativo da educação das grandes massas, cabendo à filosofia da práxis retomar essa tarefa de modo a realizar, simultaneamente, um Renascimento e uma Reforma, agora a serviço de uma nova ordem social e política

ligada à libertação dos trabalhadores da opressão capitalista.

No Capítulo II, é abordada a dimensão política da educação. Depois de um acurado estudo do método gramsciano, feito à luz da metáfora do “canteiro de obras”, que se constitui, por si só, numa leitura obrigatória para quem estuda Gramsci, a autora discute o significado político da formação de uma nova civilização na obra do filósofo sardo. A ponte com o Renascimento é feita com base na retomada de Maquiavel que passa a ser, assim como Marx, um dos principais interlocutores de Gramsci para definir a política, caracterizada a partir da correlação entre poder e desigualdade social. O sentido da educação, tanto na perspectiva capitalista quanto na ótica dos trabalhadores, é apresentado juntamente com a discussão do Príncipe e do Estado. Mostra-se que a educação não se restringe ao espaço da escola, sendo seu significado abrangente marcado pelo pressuposto de que ela faz parte da luta das massas trabalhadoras na redescoberta de sua identidade e na conquista de sua autonomia. Nesse sentido, acentua-se não tanto a pedagogia, mas a política, destacando a educação como um processo de interação com outros (o homem, bem como sua formação, compreendido como bloco histórico) e de busca de transformações sociais, sem o que não se pode compreender o surgimento do “homem-coletivo” no lugar do “homem-massa”.

No capítulo III, “Na senda de Leonardo: política e educação”, é mostrada a relação ensinar-aprender como arte. São definidos termos como mestre, aluno e ensino. A partir da retomada da experiência do *L'Ordine Nuovo*, a escola é pensada em sua cor-

relação com uma “nova gestão social”: conhecer-se significa “distinguir-se, sair do caos”, no sentido de tornar-se um elemento de uma nova ordem social. Isso se refere ao compromisso de uma educação que se enraíze na vida operária, de uma escola que se identifica com o sistema geral dos Conselhos. Assim, a escola única é proposta para realizar o princípio educativo do trabalho, segundo o qual se faria a mediação entre o presente e o passado para construir o futuro. A escola única, à luz da metáfora leonardiana, torna-se o coroamento de uma perspectiva humanista de formação integral do homem, desde que se entenda este como ser que “pode controlar seu destino”, que pode “fazer-se” ou pode “criar a sua vida”, definição que – longe de ser uma resposta a uma pergunta genérica – refere-se a uma questão prática.

“A educação nas cartas do Cárce-re” é o título do capítulo V. Depois de um estudo das características da escrita presente nas cartas, a autora detém-se na abordagem de teorias pedagógicas, com base nas quais define o sentido da “espontaneidade” e da “disciplina” para Gramsci. Mostra-se que a disciplina democrática, contraditoriamente, permite que, no processo pedagógico, se conquiste a “consciência da própria personalidade” e a afirmação livre do educando no mundo (p. 135). A abordagem do que o filósofo escreveu sobre a educação dos sobrinhos e dos filhos permitiu discutir a “educação do educador”. O estudo das cartas sobre a educação do filho mostra o quanto a figura de Leonardo marcou a concepção de educação de Gramsci. A educação ganha uma dimensão integral, segundo a qual engenharia e poesia, arquitetura e literatura, filosofia e matemática, teoria e prática, trabalho e descoberta,

reflexão e experiência tornam-se inseparáveis na formação humana.

No Capítulo VI, “Indagações sobre política e educação”, Anita Helena mostra que a “escola de Leonardo” não é meramente uma entidade poética e fantasiosa, mas que ela é viável, estando a serviço de transformações políticas que vão na contramão do que vem sendo feito nas políticas educacionais no Brasil, ajudando a superar um “modelo de interpretação funcional que possibilitou ajustar as classes subalternas ao projeto político e econômico liberal” (p. 160). Diante disso, são discutidos o dilema da escola pública brasileira e as atuais políticas educacionais no Brasil, sobretudo aquelas que tentam viabilizar o atual Plano Nacional de Educação. No mesmo capítulo, a autora mostra que é possível que a escola não se restrinja a mera fornecedora de instrumentos para o aluno desempenhar uma profissão, no caso competências bem específicas, mas pode criar condições para “torná-lo capaz de reconhecer suas raízes culturais e os valores que transcendem seu tempo, a fim de compreender a sua inserção no mundo” (p. 163). Mas tal escola só pode surgir como expressão das lutas dos trabalhadores, como formação política e cultural independente, sem o que não seriam mesmo capazes de intensificar sua união e reacender o entusiasmo pela criação de uma nova civilização. Em que sentido a Escola de Leonardo pode ser a escola para João, Pedro, Maria...? Perante essa questão, mostra-se como a escola única proposta por Gramsci é referência inelutável para a formação integral genuína.

Sidney Reinaldo da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná,
Mestrado e Doutorado em Educação
E-mail: sreinald@uol.com.br

SOARES, Leôncio e FÁVERO, Osmar (Orgs.). *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. 353p.

No caso brasileiro, o mais denso período histórico da educação popular é aquele que vai aproximadamente de 1958 a 1964. Nele foram criados vários movimentos de educação e cultura popular: Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE), surgido no Rio de Janeiro e que se desdobrou em vários CPCs estaduais; Movimento de Cultura Popular (MCP), inicialmente implantado no Recife, depois estendido para outras cidades de Pernambuco; Movimento de Educação de Base (MEB), de abrangência nacional, com atuação no meio rural; Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, de Natal (RN); e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, certamente a experiência de maior repercussão. Para alguns estudiosos, a educação popular é um fenômeno estabelecido e datado na história da educação de alguns países da América Latina, tendo o Brasil como foco de origem. Outros, no entanto, atribuem a ela uma história mais longa, mais fecunda, mais polêmica e bastante diversificada, em que os acontecimentos de 1958 a 1964 constituem apenas o seu momento mais notável até então. Seja como for, as duas posturas atribuem aos movimentos de educação e cultura popular do período lugar e importância de destaque; a evidência de que deixam sinais de sua presença que não podem ser ignorados.

Incluída na Coleção Educação para Todos, das edições MEC/UNESCO, a coletânea de documentos referentes ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, reali-

zado em setembro de 1963 no Recife, trata-se de fonte documental de indiscutível importância. Representa o resgate de um momento emblemático da história da educação popular no Brasil e constitui-se como obra de referência para os pesquisadores, em particular os historiadores da educação. O Encontro ocorreu por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, no intuito de reunir representantes dos movimentos de alfabetização e cultura popular que ocorriam ainda dispersos pelo país, e buscar contribuições para conceber uma coordenação nacional para a educação de adultos.

Ele foi importante na história da educação de adultos porque deu visibilidade à vitalidade e à diversidade dos movimentos de educação e cultura popular, e permitiu conhecer e avaliar os caminhos até então percorridos, com a participação de 78 organizações. Ademais, serviu à reflexão sobre as possibilidades de avanço, concorrendo para a constituição da Comissão Nacional de Cultura Popular e das diretrizes para o Plano Nacional de Alfabetização. Gestou-se ali uma coordenação pela qual a força dos movimentos sociais procurava assumir a forma de política educacional de abrangência nacional. Mais do que isso, o I Encontro legitimou uma nova compreensão do conceito e da importância da educação de jovens e adultos, os quais foram compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo.

Os originais da documentação do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular foram reunidos e preservados pelo professor Osmar Fávero. Apenas as conclusões haviam sido publicadas em 1963, em um Caderno da UNE, e um ou outro relatório foi divulgado. Depois de décadas guardados, todos os relatórios, os informes, as teses e as resoluções do Encontro estão à disposição do público.

A documentação reunida em livro foi organizada em módulos. Primeiro, os “Antecedentes”, documentos preparatórios do I Encontro Nacional. Em seguida, “Relatórios e informes”, “Teses” e “Resoluções” do evento. Por último, o módulo “Cadastro das organizações de alfabetização e cultura popular” que participaram do Encontro. Também constam do livro uma “Introdução” de Vicent Defourny, em que o representante da UNESCO no Brasil fala do direito à memória, um “Contexto”, contendo breve histórico sobre o I Encontro Nacional escrito por Leôncio Soares, um dos organizadores do livro, e “Anexos”, com o discurso de encerramento do colóquio, poesias e reprodução de algumas matérias jornalísticas sobre o evento.

Ainda que vários dos documentos tenham natureza burocrática, seu conteúdo é o registro de um processo de construção de uma *pedagogia da participação popular*, cujo foco é a *conscientização*, no sentido da formação de consciência, e a *politização*, em termos de organização e mobilização das camadas populares. Dos documentos produzidos para e no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular emergem teorias de educação, práticas educativas, tensões políticas e ideológicas, atividades artístico-culturais, atores sociais engajados em transformar a sociedade brasileira por meio da educação e da cultura. Em outras palavras, evidencia-se o espaço amplo e polissêmico de germinação de ideias e ações dos movimentos de educação e cultura popular atuantes no início dos anos de 1960.

A análise do *corpus* documental preservado do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular é um campo aberto para a criação histórica. Possibilita aos pesquisadores, em especial os historiadores, reconstruir toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como uma dimensão

política no trabalho pedagógico e, enfim, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural desenvolvido pelas organizações de alfabetização e cultura popular participantes do evento. Os documentos reunidos no livro são um convite à pesquisa e um exemplo da necessidade e da relevância de se preservar e tornar públicas fontes de um período importante da história da educação, que foi violentamente interrompido e reprimido pela ditadura militar.

O livro se inscreve na preocupação do professor Osmar Fávero, um dos organizadores, de assegurar a preservação do patrimônio documental relativo à educação brasileira, em especial às campanhas de alfabetização dos anos de 1940-1950 e aos movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960. Nesse sentido, merece destaque a produção de um DVD, em 2008, designado *Educação popular (1947-1966)*, que compreende um acervo documental dos projetos, programas, propostas e materiais didáticos das campanhas de alfabetização e educação popular do período em questão. O conteúdo do referido DVD pode ser acessado no endereço: <www.forumeja.org.br>. O livro *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular* está sendo distribuído gratuitamente para bibliotecas universitárias e centros de documentação e pesquisa em educação de jovens e adultos. Está disponível também para *download* em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolecacao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913>.

Cabe assinalar que a coletânea ora oferecida ao público representa também uma valiosa contribuição para o campo de pesquisa e reflexão pedagógica da educação de jovens e adultos. Para os muitos sujeitos e instituições envolvidos ou interessados

nesta temática, sua atualidade está no diálogo que se pode travar em torno das questões que moveram o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, procurando entender até que ponto as propostas atuais significam avanços ou repõem perspectivas e experiências superadas.

Amália Dias

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora substituta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: amaliadias@gmail.com

Marcos César de Oliveira Pinheiro

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor de história na rede municipal de ensino de Rio das Ostras (RJ). *E-mail: mcezarufrj@uol.com.br*

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. 324p.

Pedagogia social no Brasil: antecedentes, inspirações, *statu quo* e tendências

Indistinta, inconclusa e indébita ciência, cujo objeto é o homem em coatuação com seus pares. Assim é a pedagogia social na primeira obra brasileira encarregada de introduzir seu percurso histórico e evolutivo, suas raízes teórico-metodológicas, suas áreas de atuação e de expansão e, em especial, seu potencial perante desafios socioeducacionais que reverberam nos quarteirões à margem das (des)calçadas escolas do mundo. Intitulada *pedagogia social*, a obra congrega 18 autores,

nacionais e estrangeiros, interessados em compartilhar suas vivências, seus estudos e seus encaminhamentos para a Educação em/com/da e para a sociedade.

Interessante notar que estes 18 autores se conhecem, mantêm relações acadêmicas e trabalhos em conjunto, configurando o que Thomas S. Kuhn (2000, p. 221)¹ conceitua como comunidade científica.

Com indícios de nascimento que remontam à Grécia Antiga, a pedagogia social, cujas práticas talvez sejam mais reconhecíveis no Brasil na égide da educação não formal, dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e dos programas e projetos sociais públicos e privados alimentam expectativas de possibilitar outra educação que intervenha, satisfatoriamente, nos problemas educacionais resultantes das radicais mudanças da contemporaneidade. Assim, a pedagogia social enquanto práxis direciona atos educativos para o contexto social, o que torna, segundo uma das autoras, Sanna Ryyänänem, a investigação das características de cada contexto o pré-requisito para implementar uma intervenção sociopedagógica.

Resultante do projeto de pesquisa “Recuperação de fontes seriais para a historiografia da criança institucionalizada”, subsidiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), esta obra evidencia as categorias e variáveis centrais na concepção de pedagogia social, cuja origem remonta a da pedagogia institucional como prática das instituições totais. Com base em criteriosa seleção

¹ KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

de textos e conferências apresentados nos I e II Congresso Internacional de pedagogia social, somados a artigos escritos com vistas a essa edição, a obra em questão, não obstante a declarada ausência de unidade teórica e conceitual, traz um panorama da terminologia, do campo de trabalho, do perfil do profissional e da profissão em países europeus e latinos. Para tal, a coletânea está organizada em cinco partes.

Na primeira, oito autores estrangeiros: Hans-Uwe Otto, Bernd Fichtner, Geraldo Caliman, Sanna Ryyänänem, Manuel Loureiro, Steven Casteleiro, Susana Torio López e Jorge Camors, delineiam a tessitura da pedagogia social em seus países, a saber: Alemanha, Itália, Finlândia, Portugal, Espanha e Uruguai. Suas reflexões e resgates históricos são também oportunos para entender o quanto a própria história do Brasil é marcada, sociopedagógicamente, pelas abordagens interventivas da pedagogia social. Apesar de os organizadores da obra vislumbrarem a legitimação da pedagogia social enquanto profissão no Brasil, Hans-Uwe Otto, teórico renomado da pedagogia social contemporânea e primeiro parceiro do Brasil na Alemanha, entende que sua prosperidade não está diretamente atrelada à existência de uma profissão dedicada a ela e sim a uma maneira de pensar e a um campo de estudo. O fato é que no Brasil talvez essa luta seja realmente necessária, vez que temos milhares de brasileiros laborando em intervenções pedagógicas no social em diversas áreas – dentre elas artes, cultura, saúde, meio ambiente, direitos humanos – sem ter seu trabalho regulamentado, reconhecido e justamente remunerado como profissão e muito menos como área de formação inserida na educação básica ou superior. Não obstante esse e ou-

tos dissensos, os autores da coletânea comungam do entendimento de que a pedagogia social pode contribuir para (re)edificação de uma sociedade em situação de vulnerabilidade.

A segunda parte da obra volta o seu olhar para o contexto brasileiro. Certos pontos, quais sejam, referências às experiências e teorias estrangeiras da pedagogia social, fronteiras e frentes da educação escolar e da educação social e arestas reais e almejadas para a pedagogia social no Brasil, são recorrentes em todos os textos. Nessa seção, são problematizadas questões sobre: 1) o trabalho realizado nos vários campos de atuação da educação não formal, da educação comunitária e da educação popular; 2) a imprescindibilidade da educação social em razão da exclusão social de indivíduos das condições mínimas de sobrevivência; 3) as limitações da política educacional e da educação escolar no que tange a lidar com os problemas da educação no país; 4) o esboço de uma proposta de pedagogia social vinculada a uma vertente libertadora; 5) a articulação entre a educação social e as diversas acepções de participação; 6) as implicações da Constituição Federal de 1988 e do Código de Menores, bem como da Doutrina de Proteção Integral, introduzida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e 7) a experiência da Alemanha na consolidação da legislação, assistência e formação de mão de obra especializada formada pela pedagogia social.

Com o firme propósito de ajudar a (re)afirmar os campos de atuação, de formação e de pesquisa da pedagogia social no Brasil, os organizadores da coletânea exemplificam, na terceira parte da obra, a educação; a infância e adolescência; a juventude;

o sistema penitenciário; e o terceiro setor, organizações não governamentais, projetos, programas sociais e as áreas prioritárias para a intervenção da pedagogia social no país. Para a área de educação, os organizadores apontam, dentre outras, a necessidade de ampliar o leque de formação do futuro pedagogo nos atuais cursos de pedagogia, com vistas a responder aos seguintes desafios: 1) otimizar o currículo a fim de formar profissionais capazes de trabalhar com a complexidade dos problemas sociais recorrentes no processo de ensino-aprendizagem; 2) implementar oportunidades para a capacitação e o aperfeiçoamento profissional; 3) ajudar na implantação de creches, pré-escola e escola em tempo integral, sendo necessário, para isso, definir o papel da educação tida como não formal em relação à educação formal; 4) fornecer meios e agentes para executar as seguintes legislações: Constituição Cidadã, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei de Execução Penal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além disso, eles apontam as implicações do descaso para com a função social da escola pública brasileira, que não prepara seus profissionais para dar conta de novas atribuições. Quanto à área da infância e adolescência, os autores, ao reconhecer o potencial do ECA no que concerne às suas medidas de proteção e socioeducação, criticam a falta de execução das mesmas. Para a juventude, julgam importante a criação de uma proposta e de uma instância para abarcar os problemas sociais decorrentes dessa faixa etária, a saber, 15 a 24 anos. No que tange ao sistema penitenciário, é questionada a qualidade da formação dos mediadores dos obje-

tivos da educação com os da pena e da prisão, e, para a última área, delegam a urgente necessidade de regularizar a formação e a profissão dos trabalhadores dessa área.

Na penúltima parte da obra, os organizadores propõem soluções para alguns dos questionamentos que emergem das partes anteriores: a impropriedade do termo educação não formal para designar as práticas de educação popular, social e comunitária; a fragmentação epistemológica das áreas do conhecimento e de suas respectivas ações e políticas; e a confusão conceitual na aplicação da terminologia “educador social, popular e comunitário”. Essas soluções situam a pedagogia social como teoria geral da educação social, bem como define a pedagogia escolar e a pedagogia social como áreas de concentração de uma área do conhecimento, as ciências da educação, as quais se distinguem, não por uma suposta relevância, e sim pelo espaço e contexto de intervenção. Na mesma linha, os organizadores esboçam tanto uma proposta de curto, médio e longo prazo para as áreas de formação da pedagogia social nos níveis técnico, de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, quanto linhas de pesquisa que abranjam os domínios sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico.

Na última parte, por sua vez, os organizadores disponibilizam cinco marcos normativos da pedagogia social, quais sejam: Declaração de New York, Declaração de Barcelona, Declaração de Montevidéu, Carta da Pedagogia Social e Código Deontológico da Profissão de Educador Social em Portugal. Em linhas gerais, as idéias de tais documentos reiteram o desejo dos autores da coletânea de enraizar a pedagogia social no mundo.

Destemidos diante das correntes e prospectivas dificuldades de adentrar a pedagogia social nos departamentos de ensino e pesquisa das universidades, assim como nas políticas públicas não assistencialistas, as quais constituem as únicas esferas brasileiras que resistem a respirar a imprescindibilidade da pedagogia social enquanto ciência e profissão, os organizadores e colaboradores desta coletânea desafiam todos a investigar, investir e incentivar o calçamento de uma ciência da educação que, afinal, “é de todos e por todos”, nas palavras da professora Maria Figuera, citada na obra por seu pioneirismo na pedagogia social espanhola.

Daniella de Souza Bezerra

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, doutoranda em educação na Universidade de São Paulo.

E-mail: daniellabezerra@usp.br

BOSI, Alfredo. *Ideologia e contraideologia: temas e variações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 448p.

Ideologia (e contraideologia), utopia e mitologia: abordagens e discussões teóricas

A ideologia [...] não é reflexo do vivido, mas um projecto de agir sobre ele. Para que a acção tenha qualquer possibilidade de eficácia, é preciso que não seja demasiado grande a disparidade entre a representação imaginária e as “realidades” da vida. Mas a partir daí, se o que se diz e o que se escreve é entendido, novas atitudes cristalizam e vêm modificar a forma pela qual os homens compreendem a sociedade de que fazem parte. (Duby, 1994, p. 21)

Deste modo, Georges Duby (1919-1996), em seu livro *As três ordens*, distinguia o que estaria entendendo por “ideologia” (e “sistemas ideológicos”) em sua pesquisa, ao mesmo tempo em que tomava certa distância quanto à maneira pela qual o termo fora definido no marxismo, como “uma falsa consciência da realidade”, fruto da vontade das “classes dominantes”, que impunham suas formas de agir e pensar às massas, sem que estas ao mesmo tempo tivessem vontade ou decisão, pois, se encontravam apáticas no interior do sistema, em função do efeito das ideologias em suas mentes. Adiante, o autor indicará ainda que: “Os sistemas ideológicos não se inventam. Existem, difusos, aflorando apenas a consciência dos homens. Nunca imóveis. Elaborados na memória dos homens, intrinsecamente, através de uma lenta evolução, imperceptível, mas cujos efeitos se descobrem de longe em longe, efeitos que no conjunto se deslocam e que podemos reconstruir” (Duby, 1994, p. 81). Dado que as ideologias só se conformam na realidade, quando se assemelham a ela, e na medida em que sua repetição, sobre os corações e as mentes das pessoas, estabeleça-se mediante uma relação entre grupos e indivíduos, e essas relações se cristalizem em novas atitudes na sociedade, esta não seria apenas um reflexo deste vivido, mas uma ação direta sobre ele.

Mais preocupado com seu itinerário no interior do pensamento marxista, Leandro Konder (2002) procurou analisar de que modo o termo foi pensado antes e depois de Karl Marx (1818-1883), e a quais desdobramentos (nos campos da política, da arte, da história, da linguagem, da ética, da psicanálise) o conceito (de ideologia) perpassaria no século passado. Para ele:

Não existe imunidade contra a ação sutil da ideologia: ela pode se

manifestar tanto na percepção sensível como na análise e na reflexão; pode aparecer tanto na pretensão à universalidade como na resignação à particularidade. O pensamento pode se perder tanto na abstração como na empiria. A sensibilidade pode falhar sendo intensa ou enfraquecida. [...] O empenho desmistificador é valioso, mas não garante a eficácia da desmistificação. [...] A questão da ideologia, quando é reconhecida e enfrentada, exacerba a desconfiança e relativiza os conhecimentos constituídos. Isto é, com certeza, profundamente necessário para o avanço do conhecimento. Mas, para complicar mais as coisas, a distorção ideológica pode se infiltrar na própria desconfiança ou mesmo na relativização. A exacerbação da desconfiança e o exagero da relativização podem acarretar certo esvaziamento no esforço do conhecimento, certa desmobilização na práxis. A ideologia pode estar no excesso como na insuficiência; no que falta como no que sobra. (Konder, 2002, p. 257-259)

Por que, onde “há conhecimento há ideologia” e onde “há ideologia há algum conhecimento” (p. 259).

De “instrumento de interpretação da vida intelectual, por meio da análise da experiência e da esfera dos sentidos” (a que Destutt de Tracy a conferiu) à “falsa consciência” da realidade (como a definiu Marx e Engels, em *A ideologia alemã*), até “visão de mundo” e “estilo de pensamento” (como a interpretou Karl Mannheim, em *Ideologia e utopia*), a ideologia tem feito um itinerário confuso, turbulento e arredio. Seja para o estudioso que tenha sua base teórica no marxismo ou não (como já vimos). Por suas estreitas ligações com os jogos do poder e da política o termo tem caído, cada vez mais, em desuso no vocabulário

acadêmico – ainda que sua eficácia interpretativa continue válida (Eagleton, 1997).

No interior destas aguerridas contendas políticas e intelectuais, o novo livro de Alfredo Bosi,² *Ideologia e contraideologia*, traz uma contribuição significativa, na medida em que procurou pensar de que modo são formadas as ideias que se conformam em ideologias (como o liberalismo, o desenvolvimentismo, o individualismo, o evolucionismo etc.), e como estas mesmas ideologias coexistem com propostas contraideológicas, que, em certas ocasiões, são movidas por investidas “utópicas” (que propõem caminhos alternativos para o futuro) e “mitológicas” (que se inscrevem em análises sobre o passado e o presente). De fato, a percepção das questões “míticas”, é a menos discutida no conjunto do texto. Para ele, a “ideologia é sempre modo de pensamento condicionado, logo relativo [...] mas pode enrijecer-se sempre que transponha a estreita faixa que a separa de um pensamento determinista (2010, p. 11). Dado que:

A ideologia está sempre a meio caminho entre a verossimilhança e a mentira. A verossimilhança torna plausível o que a fala enganadora tenta passar por verdadeiro. [...] a ideologia contenta-se, via de regra, com a justificação final do vencedor. (p. 394-95)

² Professor emérito da Universidade de São Paulo, é autor, entre outros, de: *História concisa da literatura brasileira*; *Dialética da colonização*; *Céu, inferno*; *Machado de Assis – o enigma do olhar*; *Brás Cubas em três versões*; *Literatura e resistência* e *O ser e o tempo da poesia*, além de organizador de várias outras obras, como *Cultura brasileira*.

Em vista disso, a contraideologia se refere ao polo oposto, porque seu “esforço argumentativo [...] consiste em desmascarar o discurso astucioso, conformista ou simplesmente acrítico dos forjadores ou repetidores da ideologia dominante” (p. 394). Nesse aspecto, as “utopias [...] recebem sinal positivo quando assumem a linguagem realista e combatente das contraideologias” (p. 380). Não por acaso, a “imaginação utópica alimentou a primeira contraideologia sistemática dos tempos modernos” (p. 17), apesar do contraditório “significado etimológico do termo utopia, que vale *nenhum lugar*”. Mas, a verdadeira motivação de Thomas More, ao escrever seu livro *Utopia*, foi justamente “imaginar uma sociedade que fosse em tudo o oposto da Inglaterra rural do seu tempo” (p. 16). Como o autor articula esses mecanismos num sistema, que demonstra a pluralidade das ideias, sua formação e inserção na sociedade, e que é o ponto alto do livro, é o que passamos a resumir. Como tal, não há como reconstituir em sua totalidade, a complexa trama que perfaz o enredo do livro.

O início de sua discussão encontra-se justamente na passagem da civilização do Ocidente medieval para os chamados “tempos modernos”, em que se circunscreveria o Renascimento (da cultura e das artes), a Reforma (protestante) e a Contrarreforma (católica) dos séculos XV e XVI. Em que houve intenso diálogo entre o discurso religioso e o discurso científico. Forjando-se, para ele, “na pré-história do processo à ideologia, [onde] encontramos ora o *discurso utópico*, ora o *discurso satírico*, e, às vezes, uma combinação de ambos” (p. 18). Das discussões científicas, ao debate político e econômico organizado pelo liberalismo:

A oposição aos componentes ideológicos do Antigo Regime aprofunda-se quando o objeto

de controvérsia passa do contexto econômico e político às discussões culturais e propriamente simbólicas vigentes no século XVIII francês. Refiro-me à relevância de sua *polêmica pedagógica* e à originalidade do seu *pensamento religioso*. Em ambas as esferas Rousseau difere sensivelmente do discurso dos enciclopedistas, seus companheiros na difusão das Luzes até um certo momento, pois é sabido que os *philosophes*, sobretudo Diderot e Voltaire, o acolheram na primeira fase da sua entrada na luta contra os males do regime, renegando-o depois, quando ficaram patentes as divergências de doutrina. A perseguição que lhe moveu Voltaire nos últimos anos de sua vida dá um triste exemplo de intolerância no campeão da ideia de tolerância. (p. 33, grifos do autor)

Ao mesmo tempo, o autor destaca os diferentes polos interpretativos a que o discurso sobre o progresso científico e material estava se pautando no período; tencionando entre a “linha reta” pensada por Condorcet,³ em seu *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano* (de 1794), o olhar “cíclico” indicado por Vico, em sua *A ciência nova* (de 1725, revista em 1744), para interpretar o processo histórico, e a

³ Que, para ele: “A linha reta de Condorcet, redesenhada pelo positivismo de Comte, ora prosseguiu eufórica, ora foi violentamente rompida pela onipotente vontade de poder dos Estados, povos e tribos em todo o mundo; e, contra o propósito generoso [...] dos *philosophes*, o seu pensamento corre o risco de ser treslido e transforma-se naquela caricatura da ideologia burguesa que tudo justifica em nome do progresso” (p. 50).

“espiral dialética” de Hegel, proposta na *Fenomenologia do espírito*, na qual este perscrutou o(s) caminho(s) para o desenvolvimento do Estado nacional alemão.⁴ Portanto:

A filosofia moderna, da Renascença às Luzes, detectou modos de pensar que lhe pareceram errôneos: ora fruto de preconceitos etnocêntricos (é o sentido do relativismo antropológico de Montaigne); ora fruto de maus hábitos cognitivos herdados da tradição e das convenções sociais (os *ídola* de Bacon); ora de submissão ao poder no bojo de contextos sociais iníquos (as denúncias de Rousseau); ora simplesmente desvios da razão imanente na história das nações, tais como afloram nas flechas de Vico ou de Hegel lançadas contra certas tendências culturais de seu tempo. (p. 61)

Mas, ao ser vislumbrada como um conjunto de propostas, formadas no interior de um pensamento sistemático, as ideologias – com as definições de Destutt de Tracy e de Marx e Engels⁵ –

⁴ “Não se deve, portanto, ver no desenho hegeliano da História um *eterno retorno*: os povos diferem entre si nos seus fins e nas suas contingências. Nem é justo caracterizá-lo como uma *evolução linear*, pois a rememoração conserva, superando, o sentido das civilizações pretéritas. O que se ajusta àquela sentença pela qual, a rigor, para o Espírito não há passado” (p. 59).

⁵ Para estes, segundo o autor, “o ideólogo quer convencer o interlocutor de que seus argumentos foram construídos em nome e por meio da razão universal. A sua validade receberia força das ideias dominantes, tidas por assentes” (p. 72). E mais: “A falsa consciência pode manter-se sempre que o homem dominado introjeta as razões do dominador,

passaram a figurar também como uma ação sobre a prática, com vistas a mudar o comportamento e a própria realidade, ou ainda a moldá-la de tal forma a assuergi-la como uma “falsa consciência”. Ao passar em revista as metamorfoses do termo no pensamento marxista, e fora dele, o autor destaca de que modo a ideologia, tida como forma de percepção da “falsa consciência”, das “visões de mundo” e dos “estilos de pensamento”, torna-se ela própria parte desse itinerário, envolvido pelos jogos do poder, nas contendas políticas dos séculos XIX e XX.⁶ Ou,

confirmando, nesse caso, a observação de Marx segundo a qual a ideologia do oprimido reproduz a do opressor. Mas nem sempre e fatalmente é assim, desde que a consciência do homem dominado tenha subido a ponto de pôr em dúvida ou contestar a ordem que o rebaixa. Nesse quadro matizado, a ‘mentalidade popular’ poderia ser ora decalque da ideologia dominante, ora o seu avesso e a sua desmistificação” (p. 75). Mesmo assim: “O conceito marxista de ideologia tem, em todo caso, o mérito de aguçar a percepção do caráter mistificador (voluntário ou não) da falsa consciência. É na justeza desse conceito suspeito que se comprova a verdade da dialética histórica. Tendo em vista que as doutrinas políticas não são meros e vazios artefatos mentais, elas engendram-se da práxis dos seus atores. As ideologias veiculam necessidades materiais e aspirações reais, mas estruturalmente parciais. Em razão dessa parcialidade, as ideias dos grupos dominantes raramente estão sós: defrontam-se com motivações e interesses que lhes são contrários, verdadeiros antídotos da retórica do poder” (p. 76).

⁶ De acordo com o autor: “O primeiro deriva da *Ideologia alemã* de Marx e Engels: por ideologia entende-se um pensamento que legitima o poder da classe

mais precisamente, como destacou Paul Ricoeur, que o autor toma de empréstimo:

A ideologia apareceria, de início, como simples *resposta à necessidade que todo grupo social tem de dar a imagem de si mesmo*, isto é, uma necessidade de representar-se para si e para o outro. [...] A lembrança deve ser mantida coletivamente, e o discurso que a consagra é o primeiro e necessário grau de identificação nacional ou grupal. A ideologia, nesse caso, verbaliza, interpreta o passado e o integra no presente sem que se possa afirmar que represente nessa instância fatalmente um processo de distorção ou embuste. (p. 135, grifos do autor)

Ainda assim, a “*ideologia* [do ponto de vista epistemológico] *seria, de todo modo, uma interpretação fechada do real*, que em vez de abrir-se, obstrui novas possibilidades de compreensão” (p. 136). Em razão disso:

A utopia não é, pois, o sonho que não se realizará jamais, mas

dominante e justifica como naturais e universais as diferenças entre as classes socioeconômicas e os estratos políticos. Ideologia, neste caso, é basicamente manipulação, distorção, ocultação.

A segunda acepção foi construída pelo historicismo e pela sociologia do saber, tendo por inspirador Dilthey e continuadores, entre si bastante diversos, Max Weber, Scheler e o próprio Mannheim. Ideologia seria sinônimo de visão de mundo, concepção do homem e da História, estilo de época; em suma, complexo de representações e valores peculiar a um determinado país ou a uma determinada cultura” (p. 419).

o pensamento que se opõe radicalmente à forma que a sociedade assume aqui e agora. Para o ideólogo da classe dominante, utopia é simplesmente o projeto dos seus adversários radicais. Em contrapartida, para o revolucionário, assim tachado de utópico, ideologia é o pensamento secretado na classe dos donos dos bens e do poder. Para o conservador, utopia é palavra negativa, que desclassifica o adversário; para o revolucionário a pecha recai de preferência no termo “ideologia”. Ideologia e utopia enfrentam-se simetricamente como *racionalizações viciosas do outro*, aquele interlocutor surdo e incapaz de exercer sobre si mesmo a crítica que lhe vem de fora. [...] As ideologias pretendem garantir o presente brandindo, às vezes, as armas de um certo passado. As utopias, ao contrário, querem desestabilizar o presente com os olhos postos no futuro. (p. 138-139, grifos do autor)

A maneira como indica as relações tênues da “religião” estarem, quase sempre, entre a “alienação” e a “desalienação”, não deixa de ser uma outra forma, também esclarecedora, de demonstrar as tensões entre “ideologia” e “contraideologia”. As quais foram ainda percebidas, por ele, ao analisar a trajetória política e intelectual de Simone Weil (1909-1943), e a maneira pela qual a autora destacou os processos de alienação, estranhamento e inconformismo das classes trabalhadoras, mediante a ação dos discursos do poder.

Após descortinar os jogos entre “ciência” e “ideologia” (e que não deixam de ter também uma fronteira consideravelmente tênue), o autor passa a ver o projeto “fáustico”, que estaria entre o “mito”, do bem e do mal, e a “ideologia”, do progresso contínuo, pois, o “que a caracteriza[ria] é sua

dependência direta da imagem de um tempo linear em que cada momento é sempre um avanço em relação ao anterior, a partir de uma concepção cada vez menos convincente de que o que vem depois é sempre melhor do que o que veio antes” (p. 199). Por sua vez:

Essa marcha para frente, que coexiste e lida com o retorno do mesmo da Natureza, é a forma hegeliana do desenvolvimento, nem só círculo, nem só linha reta ascendente, mas uma combinação de figuras em movimento a que chamamos espiral. (p. 200)

Nesse caso, o termo “ideologia” pode ser adotado aqui tanto no significado forte e valorativo de *justificação do poder* como na acepção descritiva e historicista de *visão de mundo* peculiar a uma determinada época” (p. 202).

Ao voltar-se para as conexões e intersecções entre Brasil e Europa, o autor revê as relações entre centro e periferia, desfazendo as concepções simplistas que estabelecem uma mera relação de “cópia” de uma para a outra, e primando mais por demonstrar a relação dialética que se forma entre elas. Daí a importância de analisar a *ideologia do desenvolvimentismo*, e a maneira pela qual foi apropriada no país, particularmente, nas décadas de 1940 e 1950. Destaca de que modo foi interpretado pela direita e pela esquerda, e de que forma apareceria nos textos de Celso Furtado e de Padre Lebre. Não foi por acaso, que do *desenvolvimentismo*, apropriado pelo discurso político no século XX, o autor passou a dar atenção ao *liberalismo*, e às suas acepções, no discurso político do século XIX. De igual modo, fez uma análise comparativa entre a maneira como foi pensado na Europa e no Brasil. Para tanto, resume as trajetórias de Bernardo Pereira de Vasconcelos, Joaquim

Nabuco, Perdigão Malheiro e Tavares Bastos, e como cada um deles se apropriou do discurso liberal oitocentista. Feito isso, o autor faz uma volta do *liberalismo* para o *neoliberalismo*, e as diferentes formas introjetadas pelo “Estado-providência”.

O autor fecha seu percurso, indicando de que maneira a literatura apreende as “visões de mundo” e os discursos políticos de uma época. E elege Machado de Assis, para demonstrar de que modo um escritor de contos e romances, no século XIX, absorveu esses diferentes discursos (liberais, progressistas, conservadores, evolucionistas) e os projetou em seus personagens. Em suas palavras:

Desconfiando de toda doutrina que se arvorasse em dar esperanças para o destino do gênero humano, o autor das *Memórias póstumas* se apartava, discreta mas firmemente, das correntes filosóficas e das ideologias políticas dominantes na segunda metade do século XIX. Os intelectuais brasileiros que estavam chegando à maturidade (então, em geral, precoce) entre os decênios de 1860 e 1870 tinham à sua disposição pelo menos três vertentes doutrinárias: o liberalismo democrático, monárquico ou republicano (que Nabuco batizaria de “novo liberalismo”), o positivismo e o evolucionismo. Naquela altura já se verificava razoável sincronia entre a nossa vida intelectual e as correntes europeias de pensamento.

O Machado que emerge das crônicas dos anos 1860 optou pela primeira corrente que selaria a sua militância jornalística, no começo francamente inconformista, depois matizada por jocosidades de superfície. Será provavelmente correto afirmar que o liberalismo democrático de Machado em seus anos de maturidade era coerente, mas

abstinha-se de toda e qualquer adesão partidária, mostrando-se avesso a atitudes públicas que denotassem sentimentos radicais.

No campo das principais doutrinas filosóficas do tempo, nem o positivismo nem o evolucionismo o atraíram. Pelo contrário, a concepção progressiva e progressista da história da humanidade, partilhada pelos discípulos de Comte e Spencer, parecia-lhe um contrassenso digno de irrisão. (p. 414)

O que o faz supor duas tendências, a rigor “contraideológicas”, na trajetória de Machado: “o liberalismo democrático da sua juventude, cujo ponto alto são as suas manifestações abolicionistas, e o moralismo pessimista, que o distingue nitidamente das correntes contemporâneas, o republicanismo jacobino, o positivismo e o evolucionismo” (p. 421). Apesar de instado pelas “filosofias do progresso”,⁷

⁷ As filosofias do progresso, moeda corrente durante a vida de Machado, ancoravam-se na hipótese da vigência

Machado teria, para o autor, sabido contorná-las e, ao mesmo tempo, compreender parte de suas limitações.

Posto o problema nestes termos, o autor sintetiza de forma primorosa o complexo percurso, na História, dos termos ideologia, contraideologia e utopia, além de ressaltar as relações e contradições que se estabelecem entre cada um deles. Muito embora, parte desse percurso seja seguido de acordo com a “visão de mundo” e o “estilo de pensamento” que o autor construiu ao longo de sua carreira, e a partir dele conforme discussões, análises e críticas a outros autores e interpretações (como o seu contínuo diálogo com Roberto Schwarz). Mas, afinal, o campo dos

de uma qualidade positiva e cumulativa do tempo. Agindo no cerne dos seres, o tempo vital e o tempo histórico tinham arrancado o homem da sua primitiva animalidade e o elevavam, à custa de embates biológicos e sociais, ao grau de civilização de que o século XIX dava cabal exemplo. A evolução da espécie e a sobrevivência dos mais aptos substituíam o papel milenarmente atribuído à Providência (p. 416).

jogos “políticos” e “ideológicos” não se faz em meio a esse tipo de “valores” e “atitudes”?

Referências bibliográficas

DUBY, Georges. *As três ordens, ou o imaginário do feudalismo*. Tradução Maria Helena Costa Dias. 2. ed. Lisboa/Portugal: Estampa, 1994.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Tradução Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Boitempo; Editora UNESP, 1997.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Diogo da Silva Roiz

Professor dos cursos de História e de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na unidade de Amambai, é doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), *campus* de Franca. *E-mail*: diogosr@yahoo.com.br ou diogosr@uems.br