

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O ANJO, A TEMPESTADE E A ESCOLA;
elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso,
o marxismo e a pedagogia progressista

Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior

GOIÂNIA - GOIÁS
1992

Comissão Julgadora

~~Carlos Roberto Gomes~~
~~[Signature]~~
~~Maria Helena Baraltes Camp~~

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O ANJO, A TEMPESTADE E A ESCOLA;
elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso,
o marxismo e a pedagogia progressista

Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Prof^a
Maria Helena Barcelos Café.

A revisão e o trabalho de edição final desta dissertação foram feitos, com muita competência, respectivamente, por Maria Lúcia Antunes de Sant'Ana e Franciney Carreiro de França, às quais sou eternamente grato.

à memória de

Maria da Glória Sant'Ana e Erwin Albert Bernad, que marcaram minha infância, em Aurilândia, com carinho, doces, música, leituras e sonhos.

à vida de

Elza Machado Sant'Ana e Horácio Antunes de Sant'Ana e Maria Helena Barcelos Café, que seguem sendo exemplos de dignidade, coerência, honestidade, dedicação e amor.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo central estudar a noção de progresso, sua influência no texto de Marx e Engels e, por esta via, sua presença na Pedagogia Progressista. Parte do pressuposto básico de que os conceitos e teorias são historicamente formulados e, portanto, devem ser analisados a partir de sua contextualização histórica, considerando suas potencialidades e seus limites. Desta forma, em primeiro lugar, define a noção de progresso, levanta o processo histórico pelo qual a mesma se estruturou e - principalmente com base em Benjamin, Adorno e Horkheimer - faz uma crítica à noção, que serve como orientadora dos passos seguintes do trabalho. Em seguida, à luz desta crítica, apresenta uma leitura de textos de Marx e/ou Engels buscando detectar como a referida noção foi absorvida pela teoria marxiana, considerando-se a época e os condicionantes que marcaram esta mesma teoria. Por fim, após situar historicamente o pensamento pedagógico ocidental e brasileiro, faz uma análise da presença da noção de progresso em textos de Georges Snyders - um dos principais formuladores da Pedagogia Progressista, de cunho marxista - com base no estudo feito dos textos de Marx e da crítica à noção de progresso.

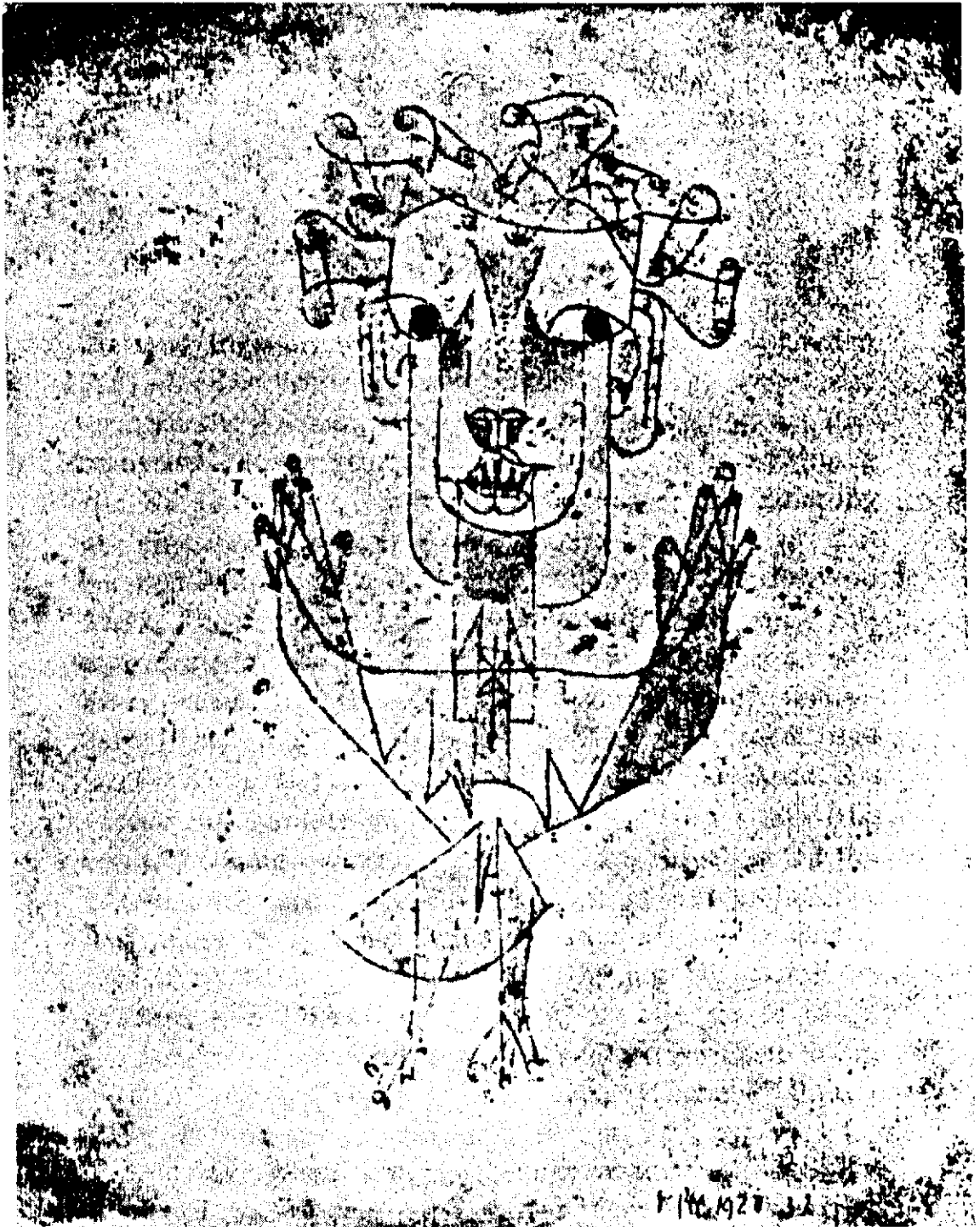
ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to study the notion of progress, its influence on Marx and Engels's text and, through this, its presence in the Progressive Pedagogy. It starts in the basic presupposition that the concepts and theories are historically formulated and so, must be analyzed from its historical contextualization considering its potentialities and limits. In this way, at first place, this dissertation defines the notion of progress, raises the historical process through which it was built and mainly founded in Benjamin, Adorno and Horkheimer, reviews the notion which works as a guide-line to the next steps of the work product. Later, in the light of this critique, it presents a reading of texts by Marx and/or Engels, trying to detect how such notion was assimilated by the marxist theory, considering the period and the determinants that marked this same theory. At last, after locating historically the Eastern and Brazilian pedagogical thought, it analyzes the presence of the notion of process in texts by Georges Snyders - one of the principal formulators of the Marxist Progressive Pedagogy - based on the study carried out in Marx's texts and the critique of the notion of progress.

SUMÁRIO

<u>TEXTOS</u>	<u>PÁGINAS</u>
INTRODUÇÃO _____	I
CAPÍTULO 1: A NOÇÃO DE PROGRESSO	
1- Definindo a noção de progresso _____	13
2- Breve Histórico da noção _____	18
3- Crítica à noção de Progresso _____	36
3.1. Walter Benjamin _____	38
3.2. Adorno e Horkheimer _____	43
4- Concluindo o Capítulo _____	52
CAPÍTULO 2: A NOÇÃO DE PROGRESSO EM MARX E ENGELS	
1- Hobsbawn e o Progresso em Marx _____	62
2- O progresso em Marx e Engels _____	68
2.1. Ideologia Alemã _____	69
2.2. Carta de Marx a P. V. Annenkov _____	75
2.3. Miséria da Filosofia _____	77
2.4. Manifesto do Partido Comunista _____	79
2.5. O 18 Brumário de Luís Bonaparte _____	81
2.6. Formações Econômicas Pré-Capitalistas _____	83
2.7. Contribuição à Crítica da Economia Política _____	86
2.7.1. Prefácio _____	86
2.7.2. O Método da Economia Política _____	87
2.8. Prefácios e carta de Marx _____	88
2.8.1. Prefácio da Primeira Edição de O Capital _____	89
2.8.2. Prefácio da Edição Francesa de O Capital _____	89
2.8.3. Carta de Marx a Zasulich _____	90

“Há um quadro de Klee intitulado ‘Angelus Novus’. Nele está representado um anjo, que parece afastar-se de algo a que ele contempla. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão prontas para voar. O Anjo da História deve parecer assim. Ele tem o rosto voltado para o passado. Onde diante de ‘nós’ aparece uma série de eventos, ‘ele’ vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula escombros sobre escombros, arremessando-os diante dos seus pés. Ele bem que gostaria de poder parar, de acordar os mortos e de reconstruir o destruído. Mas uma tempestade sopra do Paraíso, aninhando-se em suas asas, e ela é tão forte que ele não consegue mais cerrá-las. Essa tempestade impele-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu. Aquilo que Chamamos de Progresso é essa tempestade”.



PAUL KLEE, *Angelus Novus*

INTRODUÇÃO

“(...) a gente quer passar em um rio a nado, e passa: mas vai dar na outra banda é um ponto muito mais em baixo, do que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?”
Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas

A fé no progresso do homem e do mundo é uma das características fundamentais da sociedade moderna⁽¹⁾ e das visões de mundo que dela emanam. Está difundida em todas as suas esferas e é justificadora de grande parte de sua estrutura. Praticamente todas as realizações identificadas com a visão de mundo predominante desta época tinham e têm como componente básico a fé no progresso, ou o progresso como pressuposto. O processo de luta econômica, política, ideológica e cultural, que culminou nas revoluções burguesas, encontrou um motivador excelente no conceito de progresso. Os movimentos que levaram às revoluções socialistas do século XX também acreditavam ser condição indispensável para dar continuidade ao progresso da humanidade. A ciência moderna constituiu-se encontrando nesta noção um de seus elementos fundamentais. As Ciências Sociais e Culturais, ao emergirem, também utilizaram a noção de progresso como um de seus pilares. Segundo Kenneth Bock: *“(...)A idéia de progresso (...) tem sido central para a formulação da Sociologia como uma disciplina e continua a modelar profundamente as questões e perspectivas dessa ciência, e de Ciências Sociais e Culturais correlatas”⁽²⁾.*

Um grande número de teorias educacionais foram e continuam sendo elaboradas utilizando e

objetivando o progresso. Conteúdos escolares, nos mais variados tipos de instituições educacionais, vêm sendo definidos pressupondo a noção de progresso e alimentando a difusão de sua fé. Segundo Snyders, por exemplo, “(...) a escola é também (...) a necessidade de uma qualificação capaz de responder ao progresso técnico, à revolução técnica, às constantes modificações técnicas”⁽³⁾. Estados foram erigidos e governos constituídos tendo como lema o progresso (atestam-no a Bandeira do Brasil, onde pode-se ler “Ordem e Progresso”, ou o atual governo do Estado de Goiás, automeado governo de “Mutirão e Progresso”). Inúmeras políticas governamentais têm sido elaboradas com o suposto objetivo de levar a sociedade a progredir como, por exemplo, a “Aliança para o Progresso” - programa americano de “ajuda” a países pobres, nas décadas de 60 e 70. Partidos políticos no mundo todo, dos mais diferentes matizes, se apresentam como defensores do progresso humano. Movimentos sociais, desde os que visem defender o “status quo”, até aqueles que busquem transformá-lo, também se amparam nesta noção, encontrando nela um bom justificador. A noção de progresso impõe sua presença, até mesmo, nas atividades mais cotidianas. É bastante comum que escutemos a palavra progresso na rua, em casa, nas escolas, em pronunciamentos políticos, nas igrejas, nos noticiários de rádio ou TV. Em qualquer momento, nos deparamos com ela e, sem Segundo dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento, em 1988, cerca de 15% da população mundial era detentora de aproximadamente 77% de toda a renda do mundo, enquanto que cerca de 85% da população possuía apenas 22% da renda⁽⁴⁾. As grandes maiorias da Terra estão, cada vez mais, condenadas a viver em condição de penúria, miséria e fome, num quadro completamente distinto das promessas de um mundo no qual o progresso seria o símbolo da superação de todos os males. As esperanças embaladas pela fé no progresso se tornam ainda mais frágeis com a derrocada do modelo de sociedade socialista, que se tentou implantar no Leste Europeu, e com a constatação de que as mesmas práticas industrialistas e tecnificadoras do capitalismo também lá foram implantadas, sem que se considerasse as necessidades humanas e de preservação do meio. De tal forma que, hoje, “(...) a Europa do Leste apresenta problemas ambientais muito graves, bem como a ex-União Soviética (15% do território está em situação de desastre ecológico; este valor é de 13% na Polônia)”⁽⁵⁾.

Todo este estado de coisas nos instiga e nos motiva a aprofundar o estudo sobre a questão do progresso. Cada dia que passa, fica mais evidente que já não é mais possível que nos deixemos

embalar por uma fé ingênua de que os problemas resultantes do progresso encontrem, nele mesmo, as suas soluções. Pode-se perceber que cientistas de todas as áreas, cujo "metier" foi construído tendo o progresso como um de seus pilares, vêm se inquietando diante do rumo que a história tem tomado e com as conseqüências do "progresso da humanidade", para o qual o impulso da atividade científica moderna foi fundamental. Grupos de ecologistas e pensadores ligados a eles, assustados diante da possibilidade real, acima citada, da hecatombe final ou diante das constantes e cotidianas destruições parciais do planeta, partem para o ataque à noção predominante de progresso. Antropólogos que se primam, no contato com sociedades não ocidentais, por buscarem o ponto de vista do "outro" e assim relativizarem sua própria sociedade, fornecem munição para esta batalha. Filósofos de várias correntes vêm buscando demonstrar os perigos que a fé cega no progresso pode nos levar. Sociólogos e cientistas políticos perplexos diante da ação humana, que busca no progresso sua mola propulsora, começam a rever suas posições teóricas. Escritores e cineastas de ficção científica, em número crescente, buscam retratar um futuro onde as contradições do mundo atual não estarão resolvidas e, em alguns casos, até agravadas, como é o caso dos já clássicos "Admirável Mundo Novo" e "1984", ou dos mais recentes "Blade Runner, o Caçador de Andróides" e "O Exterminador do Futuro". Partidos políticos comprometidos com a vida e com a justiça social repensam seus sonhos e seus pressupostos. Movimentos religiosos e místicos têm surgido e se alastrado a partir de toda uma pregação da volta à vida natural e da crítica à forma moderna de viver e conceber o mundo. A reação à noção de progresso e às suas conseqüências é assumida, cada vez mais, por aqueles setores com preocupações que poderíamos chamar de humanitárias, e atinge mesmo aquelas parcelas da sociedade que há muito pouco tempo seriam definidas como "progressistas".

Desta forma, os acontecimentos deste fim de milênio nos colocam o desafio de resgatar a crítica, que já vem sendo feita a esta noção, e de aprofundá-la. Propusemo-nos, portanto, a conhecer a noção, sua história, as crises por que tem passado, as raízes de algumas críticas que têm sido elaboradas, tanto no campo da formulação teórica quanto nas lutas cotidianas existentes no interior da sociedade.

Como este estudo da noção de progresso busca ser realizado a partir de uma perspectiva comprometida com a luta por transformações sociais - que se primem pela superação da situação atual, de marginalização das grandes maiorias do mundo - e com o estabelecimento de novas relações entre os homens e destes com a natureza, é fundamental que considere as tentativas teóricas e práticas da classe trabalhadora em busca da própria emancipação e de toda a humanidade.

Sendo o progresso um conceito básico da modernidade, optamos por aprofundar a sua influência em um corpo teórico intensamente ligado à luta dos trabalhadores, e que se tornou um elemento fundamental da sociedade moderna. Esta luta busca, segundo alguns, romper com a estrutura social que caracteriza esta sociedade e, segundo outros, levar a modernidade, mesmo que através de rupturas, às suas últimas conseqüências: a teoria de Marx e Engels. Estudar esta influência se torna necessário, pois a teoria marxiana⁽⁶⁾, sem sombra de dúvida, constitui o corpo teórico que, no século XIX, levou mais longe a crítica ao capitalismo e as teorias e conceitos que este gerou e/ou consolidou. No entanto, neste fim de milênio, o correr da história e as profundas transformações por que vem passando a sociedade ocidental e o mundo como um todo exigem uma retomada crítica das teorias e práticas que têm fundamentado as lutas por transformações sociais. Esta exigência se faz mais forte para aqueles que não se conformam com a comodidade de modelos teóricos prontos, acabados, porém cada vez menos eficientes na produção de novas relações sociais, mas que, segundo a perspectiva teórica apresentada pelo próprio Marx, buscam de forma autônoma ler na dinamicidade da vida os desafios, cada vez mais complexos e diferenciados.

A sociedade moderna, por outro lado, necessitou de várias instituições para se consolidar e uma das mais importantes é a escola. Com a consolidação dos sistemas nacionais de ensino, foi necessário surgir, também, teorias que embasassem a prática neles desenvolvidas. Mais recentemente, algumas destas teorias buscaram inspiração nos corpos teóricos marxiano e marxista. Já que nos dispusemos a conhecer melhor a noção de progresso e a crítica que a ela vem sendo feita, devemos enfrentar o desafio de tentar também compreender como a noção de progresso é absorvida pelas referidas teorias pedagógicas. As inquietações geradas pelas conseqüências da concretização do progresso não podem deixar de ser refletidas, também, no âmbito da educação. O não

enfrentamento desta questão pode levar à manutenção de construções teóricas e práticas educacionais que não façam uma profunda reflexão à luz de desafios e desejos emanados da própria vida.

Esta dissertação, desta forma, pretende ser um estudo crítico da noção de progresso, da influência desta noção na elaboração teórica de Marx e Engels e da apropriação que dela faz a teoria pedagógica que busca sua filiação ao marxismo e se autodenomina progressista.

Preferimos utilizar a expressão “noção de progresso” ao invés de “idéia de progresso”, como o faz a maioria dos autores por nós consultados. Isto porque “idéia” é um termo que pode pressupor a compreensão de que existe uma idéia absoluta, eterna, imutável de progresso que se encarna na história dos homens, aí realizando-se, existindo independentemente da vontade ou da ação humana; ou, ainda, a concepção de que são as idéias que movem o mundo, de que são as idéias que fazem a história. Como acreditamos que não existem idéias absolutas e eternas, mas produções humanas que se alteram com o correr da história e que há uma relação de mútua construção entre as idéias produzidas e o mundo, podemos - parafraseando Marx e Engels, que disseram que “(...) *as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias* (...)”⁽⁷⁾ - afirmar que as relações entre os homens geram as idéias que interferem, modificando essas mesmas relações. Portanto, preferimos adotar o termo “noção” que, por ter uma conotação mais vaga, permita que lidemos com o progresso de forma mais livre, sem dogmatismos, contemplando com maior facilidade as várias facetas que assume, segundo a época ou o lugar de onde se fala.

O desenvolvimento da dissertação parte da concepção de que a noção de progresso, mesmo tendo esporadicamente aparecido em épocas mais remotas, de forma completa ou somente através de alguns de seus elementos, só tomou corpo e generalizou-se no conjunto da sociedade ocidental a partir da longa luta que levou ao fim do feudalismo e à instauração do capitalismo. Isto quer dizer que esta noção tomou corpo com o advento da modernidade, numa dialética, na qual as transformações na sociedade dão consistência à noção e a mesma reforça e impulsiona as transformações sociais. Desta forma, a noção de progresso, estando profundamente vinculada à ascensão da burguesia, torna-se eminentemente burguesa. Trabalhamos, também, com

a concepção de que a generalização da noção, por toda a sociedade ocidental e suas ramificações, só atingiu seu ápice no século XIX. Neste século, encontramos, portanto, o seu apogeu.

Neste trabalho, buscamos detectar, também, quais são as fontes de resistência tanto ao conceito quanto às práticas sociais, políticas, culturais e econômicas que se utilizam e/ou se baseiam na noção de progresso. Principalmente as resistências de teóricos e movimentos sociais que, mais recentemente, se dão conta dos rumos que o desenvolvimento e expansão do capitalismo têm tomado.

Outra concepção por nós trabalhada, portanto, admite que, após a consolidação da noção e de sua generalização no século XIX, somente na primeira metade do século XX é que a noção de progresso enfrentará suas primeiras crises de vulto. Se a reação à noção de progresso e seus efeitos já podem ser detectadas no século XIX, é no século XX que ela se consolida. Admite também que, após a crise representada pelas duas Grandes Guerras, a noção tomou novo alento: por um lado, graças ao advento da "Política de Bem-Estar Social" - implantada na Europa e nos EUA, no período pós-guerras - e à ajuda técnica e econômica aos países pobres - então denominados "em desenvolvimento" - já que os discursos oficiais propugnavam seu avanço rumo à situação vivida no chamado "Primeiro Mundo"; por outro lado, também se reforça graças ao aparente progresso social e tecnológico do bloco socialista, ao seu avanço no campo das pesquisas espaciais e à sua constante demonstração de força bélica. Esta situação fez com que a reação ao progresso se arrefecesse, podendo ser praticamente esquecida por inúmeras teorias e movimentos sociais. A reação à noção de progresso toma corpo novamente a partir das crises energéticas da década de 70, quando a questão da esgotabilidade dos recursos naturais se coloca de forma primordial; quando se constata que as promessas de superação da miséria no chamado Terceiro Mundo são totalmente falsas; e quando a miséria começa a se espalhar também pelos países ricos, evidenciando os altos índices de concentração das riquezas, peculiares ao capitalismo. Um novo impulso à reação à noção de progresso é representado pela derrocada do Leste Europeu, já no final da década de 80, pois evidencia as falhas da experiência prática de construção de uma sociedade nova, inspirada no marxismo.

Se a noção de progresso teve o seu apogeu no século XIX, naturalmente exerceu forte influência sobre uma das principais construções teóricas deste século: a teoria de Marx e Engels. O pressuposto básico deste trabalho é que os conceitos e teorias são constituídos historicamente, dentro da dinâmica contraditória da história. A reflexão e utilização dos mesmos supõe a busca de sua gênese e a superação das conotações próprias de um determinado momento histórico. Toda teoria, portanto, é historicamente situada, devendo, como diriam Adorno e Horkheimer, atribuir “(...) à verdade um núcleo temporal, em vez de opô-la ao movimento histórico como algo imutável”⁽⁸⁾. Buscando, assim, evitar a petrificação dos conceitos e teorias, partimos da hipótese de que Marx e Engels, durante praticamente todo o período em que elaboraram o cerne de sua teoria (como a maioria dos teóricos de seu tempo) não conseguiram romper com a noção vigente de progresso, absorvendo vários de seus elementos. Isso ocorreu, pois as condições concretas para a crítica à noção ainda eram incipientes e, como que, ofuscadas pelo brilho das promessas que o acelerado processo de desenvolvimento técnico-industrial colocava no horizonte. O mesmo pode ser exemplificado através de trecho do Manifesto do Partido Comunista, no qual os autores, ao se referirem à burguesia, afirmam:

“A burguesia, durante seu domínio de Classe, de apenas cem anos, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando da terra como por encanto - que século anterior teria suspeitado que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social?”⁽⁹⁾.

Fica evidente que as condições concretas em que viviam, possibilitavam que Marx e Engels deixassem-se encantar com as promessas do progresso e não conseguissem romper com a visão dominante de que o modo de produção e de organização da vida existente na Europa, seria a forma mais avançada, jamais conseguida por toda a humanidade. Esta deveria ser, praticamente, o único referencial para a elaboração de propostas de construção de uma nova sociedade.

Trabalhamos, também, com a hipótese de que a noção de progresso continua presente em várias correntes do marxismo, ainda existentes, e em várias construções teóricas, das mais variadas áreas do saber, que mantêm algum vínculo com o marxismo. Supomos que toda a crise da noção de progresso, no período das duas Grandes Guerras, influenciou muito pouco uma parte significativa dos teóricos marxistas, e que os mesmos só começam a questionar os seus pressupostos teóricos mais recentemente, pois os acontecimentos que marcam este fim de milênio vêm abalando qualquer tipo de dogmatismo.

Faz-se necessário ressaltar que se assumimos uma postura crítica em relação a Marx, a Engels e ao marxismo, buscamos fazê-lo com referencial nas lutas dos trabalhadores e dos setores de esquerda, que não se intimidam diante de argumentos dogmáticos, daqueles que mantêm uma relação quase que religiosa frente aos textos clássicos do marxismo, à medida que os tratam como textos sagrados que não podem ser revistos, pensados e repensados, como se contivessem, neles mesmos, a revelação da verdade final. Não queremos cair no erro que Marx e Engels atribuíram, em seu "Manifesto do Partido Comunista", aos seguidores daqueles que denominaram de socialistas utópicos:

"(...) se os fundadores destes sistemas eram revolucionários em muitos aspectos, as seitas formadas por seus discípulos são sempre reacionárias, pois se apegam às velhas concepções de seus mestres apesar do ulterior desenvolvimento histórico do proletariado"⁽¹⁰⁾.

Assim, não é nossa intenção contribuir para a tendência crescente de desqualificação dos textos de Marx e Engels e muito menos "jogá-los na lata de lixo da história" Mas temos claro que não só o proletariado, como também a sociedade em geral passaram por inúmeras transformações neste século. É deixar de reconhecer os limites de qualquer teoria concebida no século passado é uma atitude que só pode levar a práticas anacrônicas, inadequadas para a realidade atual, o que não contribui em nada para o enfrentamento com as posturas conservadoras/reacionárias, mesmo no que se refere ao campo exclusivamente acadêmico. O momento atual e os acontecimentos que vêm marcando este fim de século exigem um grande trabalho de busca de compreensão da realidade em que se está inserido, e de busca de alternativas para esta mesma realidade. Isto só poderá ser feito a partir de um esforço que tenha por pressuposto a liberdade de pensamento e a análise crítica dos referenciais que, até recentemente, eram muito pouco questionados. Com este trabalho, buscamos contribuir com esta tarefa, ainda que de forma modesta, diante do gigantismo da mesma.

Para tanto, tratamos o texto marxiano como uma significativa contribuição teórica, historicamente situada e, como tal - por mais genial que tenha sido - influenciada pelos limites da época em que foi concebida e pelos limites que os conhecimentos desta época impunham.

Seguindo a via do estudo da relação entre teoria marxiana e progresso, chegamos ao estudo da relação entre a teoria pedagógica, que busca sua filiação ao marxismo e se autodenomina progressista, e a noção de progresso. Este percurso se fez necessário a partir da percepção de que no século XX, junto com as graves crises pelas quais o capitalismo passou, surgiram inúmeras crises na fé no progresso do mundo e da humanidade. No entanto, muito pouco destas crises atingiu as teorias pedagógicas no geral e, até mesmo neste final de século, quando a noção de progresso parece sofrer sérios golpes, as teorias pedagógicas e, em especial, a autodenominada progressista têm se mantido afastadas desta discussão. Desta forma, esta dissertação visa trazer, para o campo da pedagogia, a discussão de um tema que é basilar também nas construções teóricas deste setor do conhecimento humano e que, na maioria das vezes, tem sido absorvido sem uma crítica mais profunda, não levando-se em conta suas conseqüências, tanto para o nível da formulação teórica quanto para o da prática escolar. Assim, podemos ter como mais uma hipótese de trabalho a compreensão de que essas teorias absorveram, via marxismo, vários elementos da noção de progresso e, ainda, que a influência desta noção é fundamental na construção de práticas escolares nelas inspiradas.

Esta dissertação é um trabalho de pesquisa bibliográfica, tendo a sua execução feita a partir de livros, textos, artigos sobre a noção de progresso, de Marx, do marxismo e de teoria pedagógica.

No Capítulo I, buscamos conhecer a noção e os seus elementos, além de trabalhar com as várias posições a respeito da origem da noção de progresso e, o que nos interessa mais de perto, situar a época em que o conceito se difunde, passando a ser assumido por parcelas cada vez maiores da sociedade. Isto feito, partimos para os pontos de resistência à noção. Nosso enfoque se detém, com maior intensidade, na reação crítica ao progresso, buscando elementos teóricos que, no confronto com seus efeitos práticos, permitam uma tomada de posição frente ao conceito e levem a propostas de uma nova percepção da questão. Neste capítulo, trabalhamos, no que se refere à

noção, seus elementos e sua história com Keneth Bock, Nisbet, Bobbio e outros dicionários de filosofia, ciências sociais, política e sociologia. Quanto à crítica ao conceito, privilegamos Walter Benjamin, em suas “Teses sobre Filosofia da História”, e Adorno e Horkheimer, no livro “Dialética do Esclarecimento”.

No Capítulo 2, buscamos comprovar, em textos marxianos, a presença de elementos da noção de progresso e confirmar a tese de que sua influência se faz presente na teoria marxiana como um todo, demonstrando como esse conceito, basicamente burguês, passa por um processo de rearticulação e consegue penetrar em um corpo teórico oposto àquele, no qual a noção encontrou as condições para se difundir. Como trabalhamos a hipótese de que Marx e Engels não conseguiram romper com os elementos fundamentais da noção de progresso, absorvendo-os, preferimos apresentar o estudo dos textos marxianos após a crítica à noção, feita já no Capítulo I, mesmo sabendo que esta crítica foi realizada posteriormente, no século XX. Isto se fez necessário pois lemos os textos marxianos à luz da teoria crítica de Benjamin, Adorno e Horkheimer. Assim, seguimos uma sugestão do Próprio Marx, segundo a qual “*A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco*”⁽¹⁾. No Capítulo 2, trabalhamos basicamente com textos marxianos (“A Ideologia Alemã”, “Carta de Marx a P.V. Annenkov”, “Miséria da Filosofia”, “Manifesto do Partido Comunista”, “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, “Formações Econômicas Pré-Capitalistas”, “Contribuição à Crítica da Economia Política”, “O Capital” - Prefácios, “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”).

O Capítulo 3 tem como tema central a influência que a noção de progresso exerce sobre a teoria pedagógica que busca sua filiação ao marxismo e autodenominam-se progressista. Para tanto, parte de um breve histórico das teorias pedagógicas e de seu processo de constituição, a nível do ocidente como um todo e, posteriormente, seus reflexos no Brasil. Isto feito, centra o trabalho na obra de Georges Snyders, pois percebermos ser ela um marco na recente construção da teoria educacional, além da forte influência que tem exercido na elaboração teórica no Brasil. Através do estudo de três de seus livros - “Pedagogia Progressista”, “Escola Classe e Luta de Classes” e “A Alegria na Escola” - demonstramos como o autor busca se vincular ao marxismo e como, por esta via,

absorve a noção burguesa de progresso, sem fazer nenhuma crítica mais contundente à mesma, construindo sua teoria educacional a partir dos pressupostos básicos desta noção.

Na Conclusão, retomamos a crítica da noção de progresso assumida no Capítulo I e, à luz desta crítica, problematizamos as teoria pedagógica progressista na tentativa de esboçar propostas para uma nova construção teórica. Ao fazê-lo, destacamos a importância que a noção de progresso teve na construção da época moderna e da sociedade dela resultante; reafirmamos a necessidade de conhecê-la, de entender que tipo de influência ela exerce, para, assim, buscar a construção de novas relações entre os homens e destes com a natureza. Afirmamos a necessidade de continuar a repensar os pressupostos fundantes de nossa visão de mundo, para que se possa pensar uma prática social e educacional realmente diferenciada.

NOTAS

- (1) Entendemos por sociedade moderna aquela que emerge na Europa e se difunde pelo mundo a partir do processo que levou ao fim do feudalismo e à estruturação e consolidação do capitalismo. Podemos adotar, como marcos definidores da sociedade moderna, as Revoluções Industriais da Inglaterra e a Revolução Francesa de 1789, considerando-se, porém, que na gestação destas revoluções é que se gera a modernidade. Diferentemente da historiografia tradicional, que divide a história por idades e afirma estarmos vivendo a Idade Contemporânea; diferentemente também daqueles que anunciam a pós-modernidade, trabalhamos com os pressupostos de que a época moderna ainda não deu seus últimos suspiros e de que ainda vivemos sob a égide do "modus vivendi" por ela instaurado.
- (2) Kenneth BOCK. Teorias do progresso, desenvolvimento e evolução. In: Tom BOTTOMORE, Robert NISBET. História da análise sociológica. Trad. Waltensir DUTRA. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p 66.
- (3) Georges SNYDERS. Escola, classe e luta de classes. Trad. Maria Helena ALBARRAN. Lisboa, Moraes, 1977. p 102. Nesta dissertação trabalhamos com várias obras publicadas em Portugal ou que, mesmo tendo sido publicadas no Brasil, por serem antigas, possuem uma ortografia diferenciada da atualmente vigente no país. Nas citações destas obras, tomamos o cuidado de mantê-las tal como se encontram no original consultado.
- (4) Secretariado Nacional da CPT. Solidários a serviço da criação. In CPT. Justiça social e preservação do ambiente; desafios da luta pela vida. São Paulo, Loyola, 1992. Cadernos de Estudos da CPT no. 5. pp 10 e 11.
- (5) Luiz Pinguelli ROSA. Por uma visão realista. Teoria & Debate; Revista Trimestral do Partido dos Trabalhadores. São Paulo, n. 17, pp 41-45, 1. trim. 1992. p 45.
- (6) Adotamos aqui a diferença entre teoria ou textos marxianos - do próprio Marx, com ou sem a colaboração de Engels - e marxistas - de seus seguidores.
- (7) Karl MARX, F. ENGELS. A Ideologia alemã. Trad. José Carlos BRUNI, Marco Aurélio NOGUEIRA. 5 ed. São Paulo, Hucitec, 1986. p 56.
- (8) Theodor M. ADORNO, Max HORKHEIMER. Dialética do esclarecimento; fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de ALMEIDA. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985. p 9.
- (9) Karl MARX, F. ENGELS. Manifesto do partido comunista. st. 7 ed. São Paulo, Global, 1988. pp 80 e 81.
- (10) Idem, p 106.
- (11) Karl MARX. Contribuição à crítica da economia política. Trad. Maria Helena Barreiro ALVES. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983. p 223.

CAPÍTULO I - A NOÇÃO DE PROGRESSO

I- DEFININDO A NOÇÃO DE PROGRESSO

*“Fazer durar o que passa, adiantar ou atrasar a hora presente, apoderar-se dos segredos da morte para lutar contra ela, servir-se de fórmulas naturais para ajudar ou frustrar a natureza, dominar o mundo e o homem, refazê-los, talvez criá-los...”
Marguerite Yourcenar. A obra em negro*

Visando responder à pergunta sobre o que é a noção de progresso, recorreremos, inicialmente, a alguns dicionários da área das Ciências Sociais e de Filosofia. Ao fazê-lo, nos deparamos com uma primeira dificuldade: progresso é uma palavra tipicamente polissêmica, isto é, que possui vários sentidos, que vão desde as acepções de uso mais cotidiano até aquelas usadas no meio universitário/científico. Para sermos fiéis aos objetivos deste trabalho, nos detivemos naquelas definições cuja conotação se insere neste último caso.

O “Dicionário de Política”, organizado por Norberto Bobbio, apresenta a seguinte definição:

“A idéia de progresso pode ser definida como a idéia de que o curso das coisas, especialmente da civilização, conta desde o início com um gradual crescimento do bem-estar ou da felicidade, com uma melhora do indivíduo e da humanidade, constituindo um movimento em direção a um objetivo desejável. (...) É na concretização deste objetivo na história que se acha a medida do Progresso”⁽¹⁾.

Já no “Diccionario de Filosofia” de Nicola Abbagnano, progresso é apresentado como um termo que designa, dentre outras coisas, “(...) la creencia de que los hechos en la historia se desarrollan en el sentido más deseable, realizando una perfección creciente. (...) la palabra designa no solamente un balance de la historia pasada sino también una profecía para el porvenir”⁽²⁾.

O “Dicionário da Ciências Sociais”, de Alan Birou, define progresso como sendo, simplesmente, a “(...)acção de avançar, marcha, desenvolvimento, (...)significa, etimologicamente um avanço e quando se trata de um fenómeno qualitativo, um melhoramento”⁽³⁾.

O “Dicionário de Ciências Sociais” publicado pela Fundação Getúlio Vargas diz:

“Na acepção comum, progresso indica qualquer movimento no sentido de uma perfeição desejada e se prende, portanto, a valores éticos previamente definidos; passou a designar um processo histórico de aperfeiçoamento geral, necessário e irreversível das sociedades e como tal, representou poderosa ideologia nos tempos modernos, inspirando vários movimentos sociais e correntes de pensamento”⁽⁴⁾.

O exame destas definições revelam alguns pontos comuns. Em todas elas, o termo progresso assume o sentido de melhora, de avanço para uma situação desejável. Esta concepção de avanço pressupõe a aceitação da humanidade como todo único, que caminha na mesma direção, e estabelece uma profunda ligação entre progresso e história. Contudo, essas definições só nos permitem ter um ligeiro vislumbre do alcance da noção aqui estudada. Segundo Kenneth Bock, esta é

“(...) uma noção aparentemente simples e direta, que, num exame mais detalhado, nos envolve em alguns dos mais complicados problemas do moderno pensamento social do Ocidente. (...) O que a princípio parece ser apenas mais uma expressão ingênua de um futuro melhor para o homem na sociedade - atitude de otimismo - acaba sendo uma teia complexa e sutil de idéias com consequências metodológicas e substantivas, de alcance muito maior para a ciência e a filosofia sociais”⁽⁵⁾.

Buscando aprofundar melhor o estudo da noção, com vistas a obter uma acepção mais globalizante que nos servisse como referencial, priorizamos os trabalhos dos sociólogos americanos Robert A. Nisbet e Kenneth Bock⁽⁶⁾.

Tanto Nisbet quanto Bock escrevem a partir de uma postura teórica claramente ligada ao funcionalismo norte-americano e seus estudos são realizados a partir da ótica da defesa da idéia de progresso. Ao empreenderem suas pesquisas, encontram nos vários autores estudados posições bem variadas, que vão desde a plena aceitação do progresso como um conceito científico e de seus efeitos na sociedade, até à rejeição de sua cientificidade e à ligação da noção com a decadência moral. Os dois autores apontam o inglês J. B. Bury, cujo livro "The Idea of progress: An Inquiry into Its Origin and Growth", publicado em 1928, em Londres, como um dos primeiros e principais estudiosos do tema. Para Bury, segundo citação encontrada no texto de Bock, a noção de progresso é a crença de que a *"(...) civilização moveu-se, está se movendo e se moverá numa direção desejada"*⁽⁷⁾, e, de acordo com citação encontrada na "História do Progresso" de Nisbet *"(...) a idéia de progresso acredita que a humanidade avançou do passado - a partir de alguma condição original de primitivismo, barbárie, ou até nulidade - continua agora avançando e deverá ainda avançar através do futuro que possa ser previsto"*⁽⁸⁾. Assim, Bury, que desenvolveu extensos estudos afirmando a importância científica dessa "idéia", a vê como sendo, ao mesmo tempo, a síntese do passado e a profecia do futuro.

Para Arthur O. Lovejoy, em seu "Primitivism and Related Ideas in Antiquity", citado por Nisbet, a idéia representa

"(...)uma apreciação não só do processo histórico em geral, como também da tendência predominante que se manifesta nela (... o que leva à crença na...) tendência inerente à natureza e ao homem de atravessar uma seqüência regular de etapas de desenvolvimento no passado, presente e futuro, sendo as etapas mais recentes superiores às mais antigas - mesmo levando-se em conta alguns atrasos e retrocessos"⁽⁹⁾.

Reconhecendo a importância da noção para as ciências sociais, porém apontando alguns problemas quanto ao seu uso, Frederick J. Teggart, segundo Bock, em seu "Theory and Process

of History”, publicado no ano de 1941, afirma que “(...) as dificuldades que o humanista tem de enfrentar no momento presente surgem de sua aceitação da idéia de progresso como o conceito orientador no estudo do homem”⁽¹⁰⁾. O momento a que se refere é o da II Guerra Mundial, quando são, mais efetivamente, sentidos os efeitos nefastos do progresso.

Numa posição contrária ao reconhecimento de cientificidade da idéia de progresso, segundo Bock, o professor Bierstedt observa “(...) que o progresso pode não ser absolutamente um problema sociológico, que a idéia de progresso dificilmente será mesmo uma idéia, e a fé no progresso é mais uma questão de otimismo do que de fato ou verdade”⁽¹¹⁾.

Segundo Nisbet, assumindo postura de total rejeição ao progresso, “(...) Em seu *A Study of History*, o falecido A. J. Toynbee acredita ser tão próxima a correlação entre o progresso tecnológico e a decadência moral que o aparecimento do primeiro pode ser usado como um modo bastante preciso de prever o segundo”⁽¹²⁾.

No entanto, apesar de reconhecer as diferenças e discordâncias existentes em torno do tema, Nisbet assume uma posição francamente favorável à cientificidade da noção de progresso em sua perspectiva burguesa e, em vários momentos de seu livro, apresenta elementos que a compõe. Selecionamos alguns trechos nos quais a concepção de progresso de Nisbet se explicita.

Nisbet fala do progresso como sendo a

“(...) noção de que a humanidade tem avançado vagarosa, gradual e continuamente desde uma condição original de despojamento cultural, de ignorância, e de insegurança até etapas de civilização cada vez mais elevadas, e que esse avanço deverá, com alguns possíveis retrocessos, continuar no presente e pelo futuro afora”⁽¹³⁾.

Afirma também que a idéia de progresso contém

“(...) a presunção de continuidade, de graduação, de naturalidade, e até mesmo de inexorabilidade (... dos ...) estágios de desenvolvimento. A idéia não deve ser concebida como sendo relacionada com um mero acidente ou um capricho; ela deve

ser concebida como constituindo uma parte do verdadeiro esquema das coisas no universo e na sociedade. O avanço do inferior para o superior deve parecer tão real e certo como qualquer outro aspecto das leis da natureza”⁽¹⁴⁾.

ainda segundo o autor, esta noção é composta pelos seguintes elementos:

“(...) a crença no valor do passado; a convicção da nobreza e até mesmo da superioridade da civilização ocidental; a aceitação do valor do crescimento econômico e tecnológico; a fé na razão e no tipo de conhecimento científico e acadêmico que só pode derivar da razão; finalmente, a fé na importância intrínseca e no infável ‘valor’ da vida neste mundo”⁽¹⁵⁾.

Para os fins deste trabalho, podemos reunir os elementos destas três citações de Nisbet e obter uma definição da noção de progresso composta das concepções de que: a humanidade se desenvolve lenta, gradual e continuamente, por etapas, sendo cada etapa superior à que a antecede; o passado deve ser valorizado como genitor do presente e é possível a previsão de um futuro inexoravelmente melhor; o avanço do inferior para o superior é uma lei, o que permite inferir que a civilização ocidental é superior às demais; deve ser valorizado positivamente o desenvolvimento econômico e tecnológico, bem como a ciência e a razão ocidental; e por fim, existe nesta vida um valor que lhe é intrínseco.

Esta definição é a que utilizaremos como ponto de referência para as análises e críticas a serem desenvolvidas neste trabalho. Nela podemos observar a nítida presença de uma perspectiva linear e evolucionista da história, além de seu caráter etnocêntrico, cientificista e racionalista. É o que poderíamos denominar de a noção burguesa de progresso.

Na busca de entender melhor estas características da noção, apresentaremos, em linhas gerais, como os autores, com os quais estamos trabalhando, concebem a origem e o desenvolvimento da mesma.

2- BREVE HISTÓRICO DA NOÇÃO

“(...)eu começo a sentir a embriaguez a que essa vida agitada e tenembrosa me condena. Com tal quantidade de objetos desfilando diante de meus olhos, eu vou ficando aturdido. De todas as coisas que me atraem, nenhuma toca meu coração, embora todas juntas perturbem meus sentimentos(...)”

Jean-Jacques Rousseau. A nova Heloísa

Quando buscamos detectar em que época surgiu a noção de progresso, nos deparamos com uma grande polêmica e com, pelo menos, duas posições gerais claramente perceptíveis. De um lado, estão aqueles que concebem o progresso como sendo uma noção tipicamente moderna e, de outro, aqueles que buscam sua origem em épocas mais remotas: no princípio do cristianismo, na Antiguidade Clássica e até entre os antigos egípcios. Sem a intenção de exaurir a polêmica, passamos a apresentar, em linhas gerais, os principais argumentos que a caracterizam.

Bury, segundo Bock, quando tratava a questão, *“(...) identificava a idéia de progresso como um produto rigorosamente moderno que surgiu no século XVII e atingiu sua expressão plena no século XVIII. Contrastou-a com a idéia dos ciclos característica da antiguidade greco-romana e com a idéia medieval européia da Providência”*⁽¹⁶⁾. Para Bury, a incompatibilidade da idéia de progresso com a idéia dos ciclos greco-romana está no fato de que o progresso pressupõe um avanço contínuo da sociedade, numa perspectiva linear de tempo, rumo a um futuro mais perfeito, no qual qualquer retrocesso, se acontecer, é um fenômeno momentâneo, esporádico e de pequeno alcance; enquanto que, para o mundo antigo, o tempo seria circular, com o revesamento de períodos em que a sociedade passaria por fases de ascenso e prosperidade, seguidas por fases de retrocesso e declínio. Quanto à idéia medieval de providência, a incompatibilidade se dá na medida em que a perspectiva do progresso pressupõe que o ser humano tenha surgido, na face da terra, numa época mais remota do que aquela apresentada pela Bíblia, e prevê um desenrolar indefinido da história humana rumo à perfeição, confrontando-se tanto com a perspectiva criacional, quanto com a apocalíptica, de final

dos tempos⁽¹⁷⁾.

Discutindo essa questão, Nisbet afirma que também Augusto Comte, em seu “Filosofia Positiva” de 1830, é da opinião de que entre os antigos não se conhecia a idéia de progresso, e que desse mesmo entendimento compartilham John Baillie (“The Belief in Progress”), F. M. Cornford (“The Unwritten Philosophy”), W. R. Inge (“Romanes Lecture”), R. G. Collingwood (“Idea of History”) e ainda Hannah Arendt, para quem, antes do século XVII, não teria havido nada parecido com a noção de progresso da humanidade⁽¹⁸⁾.

Em concordância com essa concepção, no Dicionário de Bobbio, encontramos a afirmação de que a idéia de progresso é

“(...)relativamente recente. (...) No mundo clássico não achamos senão concepções esporádicas, dela parcialmente próximas. Encontra-se, de fato, o sentido de marcha do universo e também, se bem que raramente, o sentido de gradualidade desse processo(...); mas, a maior parte das vezes, ele se refere ao passado, enquanto (...) esta idéia exige uma meta bem definida e o sentido de um melhoramento futuro. Isso falta geralmente nos antigos”⁽¹⁹⁾.

Também, Abbagnano afirma, categoricamente, que o sentido de progresso, anteriormente apresentado, “(...) fue desconocido en la Antigüedad Clásica y en la Edad Media”⁽²⁰⁾.

Numa posição mais moderada, Becker & Barnes, no livro “História do Pensamento Social”, acreditam que apesar de não haver, na antigüidade, uma situação que possibilitasse o surgimento de uma sólida doutrina do progresso, havia exceções:

“Houve, todavia, pelo menos duas exceções a esta regra geral. Uma o protesto social de alguns egípcios que escreveram até perto do fim do terceiro milênio A.C., e que atacavam as injustiças da época e manifestavam a esperança num futuro melhor. Ligada a esta se encontra a esperança messiânica dos judeus, principalmente como é desenvolvida durante os dias da perseguição que se seguiu às conquistas Babilônicas, Assírias e Gregas da Palestina. Houve também, sem dúvida, certa noção de progresso nas reformas do famoso Amenotep IV (Akhnaton) do Egito”⁽²¹⁾.*

Nisbet é muito mais incisivo. Diante da dúvida quanto a possibilidade de se encontrar a idéia de progresso no pensamento clássico greco-romano e medieval, afirma que a “(...) resposta a esta pergunta é um enfático sim(...)”⁽²²⁾. Para ele, “(...) Nenhuma idéia, por si só, foi mais importante, ou talvez tão importante quanto a idéia de progresso na civilização ocidental, durante quase três mil anos”⁽²³⁾. Embora reconhecendo que no período clássico a perspectiva de progresso não era absoluta e que “(...) havia quem estivesse convencido de que a decadência, e não o progresso, era o verdadeiro retrato da história do homem(...)”⁽²⁴⁾, afirma que

“(...)Através dos trabalhos acadêmicos especializados de estudiosos eminentes do Classicismo como Ludwig Edelstein, M. I. Finley, W. K. C. Guthrie, Eric R. Dodds - para não deixar de lado estudos anteriores de Frederick J. Teggart, Arthur O. Lovejoy, George Boas - chegamos a verificar que os gregos e os romanos, ao contrário do que mantem a interpretação convencional, `tinham` uma concepção nítida de um passado longo, `viam` uma progressão mensurável das artes e ciências e da situação do homem na terra e `referiram-se`, em sua época, a um futuro no qual a civilização teria se projetado muito além do que ela era então”⁽²⁵⁾.

E mais, concebiam a história como uma sucessão de etapas, cada uma mais avançada que a outra, produzindo várias dessas sucessões⁽²⁶⁾. Visando fortalecer esta concepção, Nisbet recorre a Edelstein - para quem a primeira declaração da idéia de progresso teria sido feito pelo filósofo pressocrático Xenófones no século VI a.C. - quando este diz que “Os deuses não revelaram ao homem todas as coisas do começo, mas os homens, através da sua própria busca, encontram, no decurso do tempo, aquilo que é melhor”⁽²⁷⁾.

Com o intuito de comprovar sua tese, Nisbet faz um extenso estudo a fim de demonstrar os sinais da concepção de progresso em autores como Hesíodo, Ésquilo, Protágoras, Tucídides, Platão, Aristóteles, Epicuro, Zeno, Lucrécio, Sêneca.

No que se refere à época dos primeiros cristãos e da Idade Média, Becker & Barnes partem de uma posição completamente contrária à presença da noção de progresso. Segundo eles,

“(...) os cristãos (...) pouco interesse dedicam à teoria do progresso. Aceitaram a doutrina hebraica da Queda, e colocaram pois o melhor período da civilização

humana no passado remoto; a perfeição existiria no início e jamais seria reconquistada em grau apreciável (...) nem por um momento admitiram que qualquer condição secular próxima do paraíso pudesse ser atingida na terra. (...) Em lugar de uma teoria laica do progresso mundano, os cristãos construíram uma elaborada escatologia; aguardavam o iminente dia do juízo em que a terra acabaria. (...) Talvez o primeiro sintoma duma sisão do progresso do Mundo na cristandade possa ser identificado numa curiosa carta escrita por Roger Bacon pouco depois dos meados do século XIII (... em que ...) traçou um quadro muito vivo do futuro progresso técnico (...)⁽²⁸⁾.

Numa perspectiva contrária a esta, segundo Nisbet, John Bailie, "(...) só encontra os primeiros indícios da idéia de progresso a partir do início do Cristianismo"⁽²⁹⁾.

De acordo com o Dicionário de Bobbio, entre os primeiros cristãos encontra-se o clima preparatório para que a idéia desponte, pois para eles "(...) a história do mundo tem uma direção e um guia, ambos ultraterrenos"⁽³⁰⁾.

Nisbet, para quem a idéia de progresso acompanha todo o processo de formação e desenvolvimento da Sociedade Ocidental, afirma que

"Os pensadores clássicos cristãos deram prosseguimento ao que os pensadores clássicos pagãos haviam estabelecido. (...E que...) os filósofos cristãos - começando com Eusébio e Tertuliano, até chegar a uma permanente e magistral formulação com Santo Agostinho - enriqueceram a idéia de progresso com novos atributos que estavam fadados a dar-lhe uma força espiritual desconhecida de seus predecessores pagãos. (...) atributos tais como a visão da unidade de todo o gênero humano, o papel da necessidade histórica, a imagem do progresso, o desenrolar através de largos períodos de um desígnio presente desde o início da história do homem, e finalmente (...) uma confiança no futuro que gradualmente cresceria e orientar-se-ia mais para este mundo em comparação com a visão do 'próximo' mundo. A estes atributos deve-se acrescentar mais um: a ênfase na perfeição gradual, acumulativa

e espiritual da humanidade (...) ⁽³¹⁾”.

Segundo Nisbet,

“Existem (...) duas fontes vitais do Cristianismo como religião mundial e como filosofia da história. A primeira é Judia. Dos Judeus, os cristãos obtiveram a concepção de história como sagrada, como guiada por Deus e conseqüentemente como ‘necessária’. Também dos Judeus, e mais especialmente das correntes de milenarismo que se faziam presentes tanto antes como depois do advento da religião cristã, veio a fé numa futura idade de ouro terrena (...). A outra fonte do Cristianismo é grega. Os seguidores de Cristo (...) aprenderam as idéias (...) gregas como o crescimento natural, a mudança concebida como potencialidade se tornando atualidade, o estabelecimento de etapas de avanço do conhecimento e da humanidade, e o valor divino que podia ser atribuído a esse avanço” ⁽³²⁾.

Através destes argumentos, o autor busca fundamentar sua tese de que a idéia de progresso está presente em todo o desenrolar da civilização ocidental. E com base em estudos feitos dos filósofos cristãos, como, por exemplo, Santo Agostinho, em sua “Cidade de Deus”, Nisbet afirma que é uma falácia dizer que o cristianismo “(...) só se interessa pelo espiritual e que é governado primordialmente pela fé no mundo eterno” ⁽³³⁾.

Kenneth Bock, diante desta polêmica aparentemente inexpressiva, afirma que a

“(...) simples questão de onde a idéia de progresso pode remontar, ou quais poderiam ser suas origens, é tediosa (...) Mas há outro aspecto dessa questão que não deve ser obscurecido dando-se uma atenção total ao problema de se os gregos acreditavam na melhoria, ou se o significado da história só pode ser percebido com o advento da visão cristã. Qualquer que seja a resposta dada a essas perguntas, é útil tomarmos conhecimento do fato de que tanto os gregos como os primitivos Padres da Igreja tinham idéias claras sobre o processo de mudança com o tempo e sobre como devem ser estudados. Essas idéias persistem na tradição intelectual ocidental e são básicas para a moderna idéia de progresso” ⁽³⁴⁾.

Tanto Nisbet - quando afirma enfaticamente a existência da idéia de progresso nos mundos greco-romano e medieval - quanto Bock - que, de forma mais moderada, também reconhece sua presença aí, mesmo que esporadicamente, são profundamente coerentes com sua defesa da idéia de progresso; pois, se admitissem que a mesma tivesse aparecido somente na modernidade, estariam retirando de sua história a perspectiva de acúmulo evolutivo, isto é, estariam negando a possibilidade de um aparecimento e consolidação progressivos da noção.

De nosso lado, podemos aceitar que a noção de progresso tenha aparecido em épocas mais remotas, com alguns de seus elementos presentes no pensamento antigo e medieval. Porém, não resta dúvida de que esta noção assuma sua forma mais elaborada, somente, com o advento da época moderna. Em outras palavras, aceitamos que esta noção venha sendo gestada desde o aparecimento da civilização ocidental. No entanto, seu pleno amadurecimento acontece juntamente com a consolidação da modernidade, o que nos permite falar da "moderna noção de progresso", que é o objeto central deste trabalho. É necessário esclarecer que aceitar o aparecimento de elementos da noção de progresso na antigüidade clássica ou no feudalismo não implica em concordar com a mesma noção de história de Nisbet e Bock, mas, sim, entender a civilização ocidental como um todo, que não é único e nem eterno, mas que ainda não se esgotou e tem elementos que persistem através do tempo. Não, contudo, sem sofrer mudanças, às vezes profundas.

Segundo Kenneth Bock, "*A moderna teoria do progresso tomou forma na Querela entre os antigos e os modernos*"⁽³⁵⁾. Esta Querela teria surgido no Renascimento Italiano do Século XVI e sua questão básica era se as obras de arte e literárias modernas alcançavam, ou não, um grau de perfeição maior que as obras dos antigos gregos e romanos. Um intenso debate travou-se entre os defensores da superioridade das obras clássicas e os defensores das obras modernas. Este debate evoluiu e na segunda metade do século XVII, principalmente na França e na Inglaterra, a grande questão era se o conhecimento dos modernos era mais completo que o dos antigos. Francis Bacon, René Descartes, Pascal, Fontenelle defendiam a superioridade do saber moderno, tendo como grande argumento a constatação de que o ser humano não sofreu, desde a Antigüidade, grandes alterações físicas e mentais e, de que através do tempo, houve um acúmulo de conhecimentos. Isto permitiria ao homem moderno ter uma gama muito maior dos mesmos, podendo assim elaborar

um saber cada vez mais perfeito.

Para que possamos entender melhor esta “Querela” e como, através dela, toma corpo a moderna noção de progresso, devemos entender o que estava acontecendo em termos sócio-político-econômico-culturais na época em que a mesma aconteceu. Isto se faz necessário, pois partimos do princípio de que qualquer noção, idéia, conceito ou teoria surge numa relação direta com todas as outras esferas da vida, e não no campo isolado e acéptico das idéias perfeitas. Os fenômenos intelectuais são influenciados e influenciam, permanentemente, os outros aspectos das relações sociais.

Esta “Querela”, na qual vai tomando forma a moderna noção de progresso, acontece na mesma época em que a modernidade dá seus primeiros passos, em que está sendo gestada a sociedade burguesa e o modo de produção que lhe é próprio - o capitalismo. No século XVI encontramos o pleno ressurgimento do comércio europeu, as grandes navegações vão de “vento-em-polpa”, novos mundos são descobertos, o universo começa a ficar cada vez mais acessível, o Renascimento nas artes e na cultura se difunde pelo continente. Na Europa, as relações sociais começam a ser alteradas e as condições para que surja a manufatura e, mais tarde, a indústria mecanizada vão se concretizando. Segundo Berman,

“(...) do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem idéia do que as atingiu. Elas tateiam desesperadamente mas em estado de semicegueira, no encalço de um vocabulário adequado; têm pouco ou nenhum senso de um público ou comunidade moderna, dentro da qual seus julgamentos e esperanças pudessem ser compartilhados”⁽³⁶⁾.

Neste momento de incertezas e mudanças, a Europa vai invadindo e dominando o mundo, o colonialismo vai se efetivando e a justificativa da colonização como atividade missionária com o objetivo de conversão dos pagãos - usada principalmente por portugueses e espanhóis - se mostra, cada vez mais, um mero disfarce para as intenções econômicas e de dominação. Sua inconsistência gera a necessidade de que novas justificativas sejam elaboradas. O contato com outras regiões,

outras culturas, outros povos, por vezes, totalmente diferenciados, gera uma certa perplexidade e a necessidade de que a diferença seja explicada. Além disso, na própria Europa as relações de produção se alteram cada vez mais: novas classes sociais vão surgindo, novas formas de organização da sociedade e novas estruturas de poder aparecem. Surge, também, uma nova racionalidade que, tendo suas raízes nos mundos greco-romano e medieval e em acordo com a crescente busca do lucro, desenvolve uma percepção da vida que aceita como natural a exploração e dominação das classes sociais subalternas e dos povos não europeus, e passa a ver a natureza como um inesgotável reservatório de matéria-prima e/ou depósito de dejetos resultantes da atividade econômica. Emerge, assim, a racionalidade moderna, que concebe o ser humano como algo definitivamente separado da natureza, que deve ser dominada, subjugada, para que possa servir aos desígnios dos homens. A cidade é o grande símbolo dessa fase. Berman fala no “turbilhão da vida moderna” que

“(...) tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistema de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão”⁽³⁷⁾.

É neste clima, consolidado no final do século XVIII, tendo a Revolução Francesa de 1789 como emblema maior, que se pôde elaborar, através de nomes como Turgot e Condorcet, a

concepção social e cultural de progresso. Já não se pode mais falar somente em progresso na literatura, artes e nos conhecimentos, como ocorreu até meados do século XVIII. Agora, em pleno Iluminismo, a humanidade passa a ser vista como um todo que se desenvolve linearmente, etapa após etapa, para uma situação cada vez melhor. E a Europa passa a ser vista como o mais avançado tipo de sociedade existente, pois o avanço, apesar de inexorável, não acontece em todas as sociedades ao mesmo tempo. Nas palavras de Bock,

“(...) os europeus, quando confrontados com um mundo povoado por sociedades radicalmente diferentes, encerrando culturas perturbadoramente diferentes, negaram de forma característica a realidade básica dessas diferenças e as interpretaram como representações de fases do desenvolvimento da sociedade ou cultura como tal”⁽³⁸⁾.

Assim, os europeus se atribuem a tarefa de difundir o progresso pelo resto do mundo, ainda repleto de culturas tidas como atrasadas, ineficientes, retrógradas. Esta concepção de progresso, cujas características já apareciam de forma mais ou menos esporádica em outros momentos da história, passa a ter maior consistência, ganha legitimidade científica, passa a ter contornos cada vez mais precisos e seus elementos vão ficando cada vez mais nítidos.

Pela época em que surgiu a moderna concepção de progresso, pelas características que foi assumindo, e pelo uso que dela foi feito, podemos concluir que estamos diante de uma noção tipicamente burguesa, pois toma forma e se desenvolve no processo de gestação e desenvolvimento da burguesia, e passa a desempenhar um papel ideológico de fundamental importância para a implantação e difusão, pelo mundo, do sistema capitalista - o sistema econômico burguês.

Esta noção, já plenamente formulada no século XVIII, se expande, atingindo seu ápice no século XIX - século de consolidação do capitalismo. Todo o século XIX é embalado pela fé no progresso, que se faz presente nas mais variadas correntes do pensamento e influencia as mais variadas ações e comportamentos humanos; ela é um componente da época, um elemento de seu clima, está suspensa no ar respirado por todos e são pouquíssimas as vozes dissonantes. No auge da implantação do capitalismo, obtem-se uma fé que se tornará um justificador e um motor fundamental. Podemos encontrar no Fausto de Goethe⁽³⁹⁾, nos IV e V atos, o protótipo do homem

crente no progresso, do homem realizador do progresso. Segundo Berman, nestes atos, Fausto "(...) conecta seus rumos pessoais com as forças econômicas, políticas e sociais que dirigem o mundo; aprende a construir e a destruir"⁽⁴⁰⁾. É o homem que, diante das forças da natureza, não se conforma em deixá-las sem que estas se submetam aos seus interesses e necessidades. Todos os esforços e todos os sacrifícios, sem medida, deverão ser feitos em nome do progresso, como ilustra o seguinte trecho do Fausto de Goethe:

*"Golpes sob o sol ressoavam,
Mas em vão; em noite fria
Mil luzinhas enxameavam,
Diques vias no outro dia.
Carne humana ao luar sangrava,
De ais ecoava a dor mortal,
Fluía ao mar um mar de lava,
De manhã era um canal"⁽⁴¹⁾.*

É este espírito, chamado por Berman de fáustico, que se embrenha por todos os cantos do século XIX. Grandes obras, grandes construções, avanços enormes nos transportes e nas comunicações, independentemente do preço que se pague por isso.

A ciência moderna - que surgiu par-e-passo com a moderna noção de progresso através de seus grandes inventos, de suas principais pesquisas, de seus grandes teóricos - oferece condições para que o progresso acelere. A fé de que a sociedade inexoravelmente caminha para dias melhores encontrou, na ciência, uma grande aliada. Praticamente, todos os cientistas da época entusiasmam-se com o progresso. Passou-se a crer que, com o desenvolvimento da ciência, todos os mistérios seriam resolvidos, tudo seria clareado e uma nova época surgiria. Augusto Comte, o grande sacerdote da ciência, elabora isto de forma bastante acabada, concebendo a época do domínio da ciência (que ele chama de estado teórico positivo) como sendo mais avançada que as anteriores, marcadas pelos estados teóricos teológico e metafísico. Com o advento da ciência moderna, seria possível eliminar toda a superstição, todo o misticismo, toda a opinião⁽⁴²⁾. Desta forma, difundiu-se a esperança de que as contradições que as novas relações sociais e de trabalho pudessem gerar,

seriam solucionadas pela ciência. Isto justificava toda a ação que levasse à eliminação das sobrevivências e resquícios de outras épocas, que pudessem representar um entrave para o pleno progresso do mundo. Qualquer resistência corre o risco de ser eliminada.

Com o processo de industrialização, surgiram novas formas de reação ao capitalismo. A indústria forçou a concentração de grandes massas nas cidades, aglutinando-as nas unidades produtoras e possibilitando a emergência de um novo agente social: o proletariado. No século XIX, vários movimentos, correntes e partidos proletários já atuavam a pleno vapor: é o século da Comuna de Paris; dos socialistas, anarquistas e comunistas; do aparecimento da Associação Internacional do Trabalho (Internacional Socialista); é o século em que surgem várias correntes teóricas ligadas aos trabalhadores e, dentre elas, a formulação de Marx e Engels.

Se alguns dos movimentos de cunho socialista ou libertário eram refratários ao progresso, pregando a volta à vida natural ou a implantação de sociedades de tipo camponesa, a corrente crítica ao capitalismo que mais se fortaleceu e deu a tônica do movimento de trabalhadores a partir do final do século XIX - o marxismo, bem como seus inspiradores, Marx e Engels - esteve envolta pelo clima de confiança que imperava então. Segundo Bock,

“Apesar de toda a sua surpreendente originalidade, Marx não deixou de ser afetado pelo clima intelectual de sua época (...). Embora existam provas de que Marx nada queria com uma noção tão afável e burguesa, sua preocupação e sua esperança com o que considerava abertamente como uma melhoria provável na situação humana o colocam pelo menos num grupo, amplamente definido de autores que acreditam no progresso como uma melhoria”⁽⁴³⁾.

Tom Bottomore, por seu lado, afirma que *“Há uma concepção de progresso claramente subjacente à teoria da história de Marx, embora não seja explicitada integralmente em nenhum momento”⁽⁴⁴⁾*. Nisbet, porém, defende que a presença da idéia de progresso em Marx é evidente, e busca comprová-lo citando vários textos do autor.⁽⁴⁵⁾

Na verdade, o que é evidente é o interesse que tem uma perspectiva linear da história em enquadrar Marx como mais uma das etapas de desenvolvimento da noção de progresso. Trabalhamos com a hipótese de que Marx realmente tenha sofrido a influência desta noção, mas o fazemos a partir de perspectiva muito diferente daquela dos autores aqui citados. Por hora, não nos deteremos mais nesta discussão. Dedicamos a ela todo o Capítulo 2, quando a retomaremos, aprofundando-a.

Contudo, no século passado, a unanimidade em torno da noção de progresso não foi absoluta. Se no século XX, a crise da noção de progresso se generalizou, como veremos adiante, as raízes do atual ceticismo e mesmo do repúdio à noção e de suas premissas básicas podem ser encontradas já no século anterior. De acordo com Nisbet, os fundamentos da crítica atual ao progresso estariam em autores como Tocqueville, Burckardt, Schopenhauer, Nietzsche dentre outros, apesar de terem sido vozes isoladas no meio de seus contemporâneos. Esses autores, ao atacarem a noção de progresso como um todo, ou alguma de suas premissas em separado, estariam, segundo Nisbet, criando as condições para que se gerasse o mal-estar intelectual disseminado em nosso século⁽⁴⁶⁾.

A concepção que marca todo o trabalho de Nisbet é eivada de idealismo. Para este autor, toda a crise atual da noção de progresso tem suas origens na produção intelectual. O problema fundamental do progresso, segundo Nisbet, é a “(...) perda de suas premissas essenciais”⁽⁴⁷⁾, resultante do ataque teórico que estas sofreram. Discordando desta perspectiva, concebemos que já no século XIX, alguns autores começavam a constatar os sérios problemas que a fé no progresso coloca para as sociedades humanas, e não só a fé no progresso como as ações sociais e políticas que se desenvolveram em íntima relação com esta fé, gerando-a e sendo geradas por ela. Assim, a questão do progresso se coloca como prática social que encadeia e é desencadeada por concepções teóricas. Por isso, atribuir a alguns teóricos a responsabilidade por todo um clima de descrédito em relação à uma fé, anteriormente, bastante vigorosa, é no mínimo uma simplificação.

Nietzsche, em “A Origem da Tragédia”, uma de suas primeiras obras, afirma que

“(...) a cultura socrática já a custo sustenta, com as mãos a tremer, o cetro de sua infalibilidade, pois sente-se abalada (...) pelo receio das suas próprias consequências*

que começava pressentir pouco a pouco, e porque ela própria já tem a mesma confiança ingênua como autora no valor eterno de seus fundamentos. (...) uma cultura, baseada no princípio da ciência, começa a degenerar quando se torna 'ilógica', quer dizer, quando começa a recuar perante as suas consequências"⁽⁴⁸⁾.

Nietzsche certamente pode fazer esta afirmação, porque já era possível perceber na sociedade, na cultura, os traços de suas contradições, os problemas que esta mesma cultura enfrentava. Assim, não é o comportamento intelectual de alguns autores que, com exclusividade geraram o "mal estar" em que vivemos, mas o mesmo nasce da gama de relações sociais, das quais faz parte esta mesma produção teórica.

É, contudo, num clima em que o entusiasmo para com a noção de progresso era majoritário que aproximamo-nos do século XX. As esperanças se renovam e ocupam todos os espaços. Embalados pela crença em dias melhores, os seres humanos constroem, destroem, lutam, vivem e morrem. Tanto os que dominam e oprimem quanto os que resistem à opressão estão envoltos pela mesma fé: caminha-se inexoravelmente para a perfeição, independentemente do nome que se dê a ela. Isto é muito bem retratado pelo hino, que Fausto canta ao progresso:

*“Do pé da serra forma um brejo o marco,
Toda a área conquistada infecta;
Drenar o apodrecido charco,
Seria isso a obra máxima, completa.
Espaço abro a milhões - lá a massa humana viva,
Se não segura, ao menos livre e ativa.
Fértil o campo, verde; homens, rebanhos,
Povoando, prósperos, os sítios ganhos,
Sob a colina que os sombreia e ampara,
Que a multidão ativa-intrépida amontoara.
Paradisiaco agro, ao centro e ao pé;
Lá fora brame, então, até à beira a maré.
E, se para invadi-la à força, lambe a terra,
Comum esforço acode e a brecha aberta cerra.*

*Sim! da razão isto é a suprema luz,
 A esse sentido, enfim, me entrego, ardente:
 À liberdade e à vida só faz jus,
 Quem tem de conquistá-las diariamente.
 E assim, passam em luta e em destemor,
 Criança, adulto e ancião, seus anos de labor.
 Quisera eu ver tal povoamento nôvo,
 E em solo livre ver-me em meio a um livre povo⁽⁴⁹⁾”.*

No entanto, o século XX reservava amargas surpresas para os entusiasmados crentes no progresso. O avanço do capitalismo e da concorrência internacional que o caracteriza, levando à disputa pelos novos mercados e pelas fontes de matéria prima, geram uma guerra sem precedentes na história. Da Primeira Grande Guerra sai uma Europa arrasada e destinada a conviver com seríssimas crises econômicas, políticas e sociais. No entanto, dois fatos marcam o período entre guerras e terão importância fundamental nos futuros desdobramentos da fé no progresso. De um lado, os Estados Unidos da América vão consolidando sua liderança sobre o mundo capitalista e despontando como os verdadeiros herdeiros desta fé. No outro extremo, aconteceu a vitória da revolução bolchevique na Rússia, que levou à formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, fato que alimentou a fé no progresso nas hostes socialistas. No entanto, a emergência do fascismo na Itália e de sua versão germânica - o nazismo - na Alemanha, fatores importantes para que se detonasse a II Grande Guerra, foram motivos de novos baques na noção de progresso. No processo da guerra, começam a surgir críticas mais conseqüentes à noção, pois fica evidente que a fé de que a humanidade só caminha para estágios de maior perfeição é profundamente frágil.

Após a guerra, temos a consolidação da bipolarização do mundo : os EUA confirmam sua liderança sobre o bloco capitalista e conseguem imprimir um ritmo de recuperação da economia de seu bloco, e mesmo de crescimento, sem precedentes. A Europa Ocidental se reconstrói, bem como o Japão. As políticas de bem-estar social tomam força, e a fé no futuro se reacende. Do outro lado, a URSS se fortalece, aumenta o número de países com governos socialistas e economia planificada, e, sob o comando de Stalin, o novo bloco passa a medir forças, desde o campo bélico

até o espacial, com os países capitalistas. No processo que passou a ser conhecido como “Guerra Fria”, grandes investimentos - por parte dos principais países capitalistas - passam a ser feitos nos países pobres, que são, então, denominados “em desenvolvimento”, visando neutralizar os possíveis focos de expansão do socialismo⁽⁵⁰⁾. É uma fase de grande desenvolvimento econômico, de expansão da indústria e do consumo. Novo alento é dado à noção de progresso, e praticamente caem no esquecimento as críticas feitas à esta noção durante a Segunda Grande Guerra. Quem critica esta noção, tanto na perspectiva capitalista quanto na socialista, tende a ser visto como pregador do caos, profeta do retrocesso, inibidor do futuro.

Continua presente no mundo, contudo, em função da Guerra Fria, um certo clima de instabilidade e medo: os conflitos do Oriente, após a reestruturação do Estado de Israel, passam a ser palco de novas tensões; as lutas de libertação nacional na Ásia e na África e os conflitos da América Latina são momentos em que os dois grandes blocos mundiais podem medir suas forças; o temor de uma terceira grande guerra continua a perturbar o sono de um mundo que, ainda assim, parece ir irremediavelmente para frente.

Desde meados do século, no entanto, começavam-se a detectar novos problemas que viriam a perturbar, de forma bastante séria, a fé no progresso: os problemas ecológicos. A racionalidade moderna, presente nos países capitalistas e socialistas, que vê a natureza como uma inesgotável fonte de recursos e/ou um grande depósito de detritos oriundos das atividades de produção e consumo, não pode considerar os limites e a finitude que caracterizam o planeta. Além disso, as promessas de que a ciência seria capaz de produzir soluções plausíveis para os problemas por ela gerados, se mostraram totalmente infundadas. Desta forma, surgem novos movimentos de contestação à racionalidade moderna e ao progresso. O sinal para estes movimentos é dado pela publicação, em 1962, do livro “Primavera Silenciosa”, da bióloga Rachel Carlson, o

“(...) qual provava que os pesticidas usados na agricultura eram os responsáveis pelo desaparecimento de inúmeras espécies, e pássaros estavam ameaçados de extinção, inclusive a águia, símbolo dos Estados Unidos. Esta obra soou como um alarme sobre os rumos e conseqüências inesperadas da tecnologia científica e veio engrossar o caudal daqueles que criticavam a irracionalidade da ciência

moderna(...)⁽⁵¹⁾.

Outro fato que contribuiu muito para aumentar as preocupações com o progresso e seus efeitos no meio ambiente foi, no final da década de 60, “(...) o desastre ecológico na Baía de Minamata, no Japão (quando pescadores e moradores foram seriamente contaminados por mercúrio vertido pelas indústrias locais)⁽⁵²⁾”. Inúmeros outros desastres ecológicos vão se espalhando pelo mundo: espécies animais e vegetais entram em extinção em função da ação humana; ecossistemas inteiros são ameaçados de destruição; as bombas atômica, de neutrons, de hidrogênio, ameaçam de extinção a própria espécie humana. Toda esta situação faz com que surjam os mais variados movimentos de reação à guerra; ao autoritarismo, tanto capitalista como comunista; ao cientificismo; à exploração da natureza e do homem. Ainda na década de 60, o

“(...) pacifismo antinuclear, somado à crítica à ciência moderna, à crítica ao produtivismo e consumismo, à rebeldia diante de um Estado autoritário e belicista, veio desembocar no movimento ‘hippie’ e sua contracultura, que revaloriza as filosofias orientais milenares (que concebem a natureza como sagrada) e enaltecia os estilos de vida de etnias e culturas não-urbanas, tradicionais, dominadas, tais como os indianos, os índios, os camponeses, os ciganos. O movimento ‘hippie’ (... é ...) antiprogressista (...)⁽⁵³⁾.

Também, na década de 60, podemos citar como movimentos de contestação da racionalidade vigente: o estudantil, que desembocou no “Maio de 68”, na França; a “Primavera de Praga”, na Tchecoslováquia; o existencialismo, no campo da produção intelectual.

Todos estes movimentos, de certa forma, sofreram sérias derrotas. As forças defensoras da ordem em vigor fizeram-se mais fortes e tivemos, durante a segunda metade da década de 70 e toda a década de 80, o império do conservadorismo. No entanto, os desastres nucleares das usinas atômicas de Three Miles Island e Chernobyl geram pânico. Bem mais recentemente, desastres como o acidente radiológico com o Césio 137, em Goiânia, vão evidenciando os perigos a que os homens e mulheres do século XX estão sujeitos. Toda esta situação, ao colocar em xeque a existência da espécie humana, afeta profundamente a fé no futuro, a fé no progresso.

Além disso, o processo de crise econômica e social, que se fortalece neste final de século, torna-se um novo golpe na noção de progresso. A década de 80 conseguiu desmascarar o mito do desenvolvimento nos países do Terceiro Mundo. Nenhum desses países conseguiu ascender ao "status" de Primeiro Mundo, o que fazia parte das promessas dos anos 60. Os índices de fome e pobreza, na grande periferia do planeta, tendem a crescer cada vez mais. A África é um continente em decomposição. A Ásia, com excessão da China, do Japão e dos chamados Tigres Asiáticos, se caracteriza pela estagnação econômica e expansão da miséria. A América Latina, que parecia tão promissora economicamente na década de 70, vem sofrendo, em algumas áreas, até de decréscimo econômico, além do abalo de suas frágeis democracias, como são os casos recentes do Peru e do Haiti.

Os países do bloco socialista se mostraram incapazes de competir com o processo de desenvolvimento tecnológico do capitalismo e, com a queda do Muro de Berlim, ruíram muitas das esperanças de construção do progresso via socialismo.

No entanto, segundo Robert Kurz, o que parecia ser a vitória final do capitalismo sobre o socialismo é somente, mais um capítulo da crise do sistema mundial de produção de mercadorias, que após passar pelo Terceiro Mundo na década de 80, promover a derrocada dos regimes do Leste Europeu, atinge bairros e regiões inteiras dos países ricos. Isto pode ser comprovado pelos exemplos extremos dos conflitos de rua, de conotação racial mas com fundo econômico, que eclodiram em Los Angeles, em maio de 1992, e se espalharam por grande parte dos EUA⁽⁵⁴⁾. O acelerado processo de desenvolvimento tecnológico vem se mostrando um instrumento de aumento da concentração de rendas e um elemento de exclusão das grandes maiorias da população mundial. O atual modelo de desenvolvimento econômico, majoritário no mundo, tende a constituir uma sociedade mundial unificada, com níveis tecnológicos altíssimos, porém de acesso extremamente restrito. Portanto, uma sociedade de grandes massas de excluídos, sem acesso ao produto para o qual todos contribuíram, e todos pagam os tributos de sua realização.

Estas tenebrosas perspectivas nos levam a concentrar nossos esforços na releitura da crítica feita ao progresso no período da segunda Grande Guerra, especialmente nas obras de

Benjamin e Adorno e Horkheimer, buscando resgatar elementos que nos permitam aprofundar a crítica à noção de progresso, à luz dos novos desafios que este fim de milênio nos coloca. Sem a pretensão de encontrar as respostas finais para o problema, é possível que a recuperação das advertências, feitas então, possa nos abrir pistas para melhor entender o fenômeno progresso e nos municiar na busca de alternativas, cada vez mais urgentes.

3- CRÍTICA À NOÇÃO DE PROGRESSO

*“Os rios tresandam óleo e alcatrão e refletem, em vez de estrelas,
os letreiros das firmas que transportam utilidades!”*

Mário Quintana

O clima generalizado de confiança no progresso da humanidade que marcou o século XIX sofreu, como já vimos, profundos abalos desde o início do século XX. Segundo Nisbet, o ceticismo, em relação ao progresso, toma corpo neste século, atingindo tanto os intelectuais quanto a milhões de pessoas⁽⁵⁵⁾. As promessas redentoras do progressismo passaram a ser contestadas na medida em que não conseguiram superar todos os problemas para os quais se diziam solução e, ainda, se tornou fonte de um sem número de novos problemas. A ciência, que prometia acabar com todos os mitos, elucidar todos os mistérios, esclarecer o mundo, se constitui em um novo mito, e, por fim, se revela enquanto tal. As promessas de paz transformam-se na I Grande Guerra e as esperanças na democracia, no horror diante do totalitarismo. É um mundo aturdido, que vê a ascensão do facismo e do nazi-facismo, de um lado, e do stalinismo, de outro, e a eclosão da II Grande Guerra. Tudo isso não pôde deixar de servir de eco para algumas vozes questionadoras que vinham do século passado. Tudo isso não podia deixar de gerar um clima de desconfiança, diante da fé cega no progresso da humanidade.

Buscando aprofundar um veio, pelo qual a crítica à noção de progresso se deu nesta época, trabalhamos com três autores identificados como pertencentes à Escola de Frankfurt: Walter Benjamin, do qual utilizaremos as suas “Teses sobre a Filosofia da História”⁽⁵⁶⁾ e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, que juntos escreveram “Dialética do Esclarecimento”⁽⁵⁷⁾, que também utilizaremos como base teórica.

É no clima da II Grande Guerra que Benjamin, Adorno e Horkheimer escrevem as obras com que trabalhamos. Os três, de origem judia, escreveram seus trabalhos no exílio, pois eram perseguidos em sua terra natal, a Alemanha, então governada pelos nazistas.

Benjamin escreveu suas "Teses" em 1940, quando estava exilado em Paris, no mesmo ano de sua morte, na fronteira da Espanha com a França, onde se suicidou, temendo ser apanhado pelas forças de Hitler e para não atrapalhar o grupo do qual fazia parte e que empreendia uma fuga para os EUA. A sua reflexão tem como referência concreta o processo de ascensão do nazismo e as políticas travadas pelas forças democráticas e pelos trabalhadores, frente a este fato, principalmente através de seu partido mais significativo (Partido Social-Democrata). Políticas, estas, que se demonstraram totalmente ineficazes e historicamente equivocadas. Nesta reflexão, levanta importantes considerações sobre a fé no progresso da humanidade e sobre a concepção de história que dela resulta, inclusive nos meios de trabalhadores.

Adorno e Horkheimer concluíram o "Dialética" em maio de 1944, quando estavam exilados nos EUA e o fazem sob a perplexidade diante dos rumos tomados pela Europa e pelo mundo, que caracterizavam um evidente retrocesso no processo de construção de justiça, da igualdade e da liberdade.

Poder-se-ia afirmar que os textos de Benjamin e Adorno e Horkheimer foram escritos em situação de tensão não comum, já que foram elaborados na época em que aconteceu a pior guerra que se tem registro na história e que os autores estavam exilados e, por isso, sob forte emoção, o que levaria à distorção na leitura da realidade e coisas assim. No entanto, além de ser necessário destacar a importância histórica das obras, não compartilhamos da concepção segundo a qual a construção do conhecimento só possa acontecer em clima de absoluta "objetividade". Acreditamos, por outro lado, que conhecer a vida é estar em profunda relação com ela, e que quem o faz são seres humanos concretos, com desejos, emoções, frustrações. Refutamos, portanto, a perspectiva positivista do conhecimento neutro, acético, desprovido de vida.

Adorno e Horkheimer, em prefácio à uma nova edição de 1969, reafirmaram o conteúdo do livro, mesmo ressaltando que "*Não nos agarramos sem modificações a tudo o que está dito no livro. Isso seria incompatível com uma teoria que atribui à verdade um núcleo temporal, em vez de opô-la ao movimento histórico como algo imutável*"⁽⁵⁸⁾. Desta forma, o que pretendemos fazer é buscar, em obras historicamente situadas, elementos que contribuam para a compreensão dos graves problemas que nos são colocados hoje, muitos deles se constituindo em desdobramentos daqueles então

presentes. Neste trabalho, serve como inspiradora a colocação feita por Adorno e Horkheimer em 1969: *“O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história”*⁽⁵⁹⁾.

3.1- Walter Benjamin

*“O futuro, nós não o descobrimos como Cristóvão Colombo descobriu a América. Não nos cabe descobri-lo, mas inventá-lo.”
Roger Garaudy. Palavra de homem*

Ao analisar o processo de ascensão nazi-facista, Benjamin busca demonstrar que a fé no progresso é um dos elementos responsáveis pela gestação de uma concepção da história, que deixou os trabalhadores alemães desarmados para enfrentar o embate com as forças do totalitarismo. Segundo essa concepção, o progresso é inevitável, a história caminha inexoravelmente para a realização das transformações necessárias à construção da felicidade na terra, de tal forma que é plenamente possível prever um futuro socialista: *“(...) à idéia de felicidade inelutavelmente se associa à idéia de salvação. O mesmo ocorre com a concepção de passado que a história converte como coisa sua. O passado arrasta consigo um índice secreto que o remete à salvação”*⁽⁶⁰⁾. Essa confiança, quase cega na salvação, casou-se com a crença absoluta no processo de industrialização e no trabalho capitalista, como motores das transformações que levariam ao socialismo, sem considerar suas conseqüências imediatas para a vida dos trabalhadores. Na tese XI podemos ver como Benjamin percebe este fato:

“(...) Não há nada que tenha estragado mais o operariado alemão do que a opinião de que ele estava navegando a favor da correnteza. O desenvolvimento técnico era por ele considerado o caimento da correnteza com a qual pensava navegar. Daí havia apenas um passo até a ilusão de achar que o trabalho na fábrica, situado na corrente do progresso técnico, representava um êxito político. (...) Joseph Dietzgen anunciava: ‘o trabalho representa a Terra Prometida da nova era. (...) No (...) aperfeiçoamento do trabalho (...) é que agora consiste a riqueza que pode realizar aquilo que até hoje nenhum Salvador conseguiu fazer’. Esta concepção do

marxismo vulgar quanto ao trabalho não se detém suficientemente na questão de saber como o produto desse trabalho atinge os próprios trabalhadores à medida que eles não podem dispor dele. Ela só quer tomar conhecimento dos progressos na dominação da natureza e não das regressões da sociedade. Já revela os traços tecnológicos que, mais tarde, passam a ser encontrados no facismo. (...) Como a partir de então o trabalho passa a ser entendido, ele acaba levando à exploração da natureza, que, com ingênua arrogância, passa a ser contraposta à exploração do proletariado. (...) Ao conceito corrompido do trabalho pertence, como seu complemento, aquela natureza que, conforme Dietzgen se expressou, 'está' aí de graça⁽⁶¹⁾.

Nesta Tese, Benjamin faz uma denúncia ao que denomina materialismo vulgar: vertente do materialismo que assume uma concepção tipicamente evolucionista, ao acreditar que os processos de progresso técnico e de implantação da indústria são, necessariamente, motores para a construção de uma nova sociedade; que assume a racionalidade burguesa da produção e contrapõe o mundo da técnica à natureza; que enxerga a natureza somente como objeto de exploração para suprir as necessidades da técnica, da indústria. Nesta Tese, há uma crítica a esta concepção da natureza, ao admitir que é bastante semelhante àquela assumida pelos facistas. Os equívocos nas concepções de trabalho e de natureza acabam por legitimar a ação predatória tanto sobre o trabalhador quanto sobre o meio ambiente, independentemente do sistema de produção em que esta se dê.

Na base da confiança ingênua no trabalho e da visão deturpada da natureza está a fé no progresso, a crença de que progresso e bem estar social são duas coisas indissociáveis e de que o primeiro, necessariamente, mesmo que não de imediato, gera o segundo. É esta fé que, para Benjamin, deve ser criticada, na busca de uma reflexão que, "(...) no momento em que os políticos nos quais os adversários do facismo haviam depositado as suas esperanças estão por terra (...) procura livrar o rebento político deste século das enrolações em que o envolveram"⁽⁶²⁾. Isto, depois de ter afirmado que a chance do facismo "(...) reside, não em última instância, em que seus adversários se voltem contra ele em nome do progresso como norma histórica"⁽⁶³⁾. No entanto, foi embalada pela certeza da

inexorabilidade dos avanços na sociedade que a socialdemocracia tentou fazer o enfrentamento político com o nazismo. A tese XIII busca apresentar os elementos que compõem essa certeza e aponta os passos para sua crítica:

“A teoria socialdemocrata, e ainda mais a sua práxis, era determinada por uma concepção de progresso que não era realista, mas que tinha uma pretensão dogmática. O progresso, tal como ele se configurou nas cabeças dos socialdemocratas, era, primeiro, um progresso da própria humanidade (e não só de suas possibilidades e conhecimentos). Segundo, ele era infinito (correspondendo a uma infindável capacidade de aperfeiçoamento da humanidade). Terceiro, ele era considerado como essencialmente inelutável (como algo que avançava por si mesmo, percorrendo um caminho direto ou em forma de espiral). (...) Mas (...) a crítica precisa transcender todos esses predicados e voltar-se para algo que é comum a todos eles. A concepção de progresso do gênero humano ao longo da história é algo inseparável da concepção de que esta transcorra num tempo homogêneo e vazio. A crítica da concepção desse processo precisa constituir o fundamento da crítica à própria concepção de progresso”⁽⁶⁴⁾.

Aqui, o autor começa a oferecer as bases para que se faça a crítica do historicismo. No entanto, antes que partamos para “transcender” os predicados do progresso apontados por Benjamin, façamos um exercício de comparação destes com algumas premissas do progresso levantadas por Nisbet. Enquanto Nisbet fala na “(...) crença no valor do passado (...)”⁽⁶⁵⁾, os socialdemocratas falam em progresso infinito, isto é, se o aperfeiçoamento da humanidade nunca se encerrará; por outro lado, ele sempre existiu, houve sempre uma acumulação, o passado tem uma importância fundamental. O autor de “História da Idéia de Progresso” fala também em “(...) convicção da nobreza e até mesmo da superioridade da civilização ocidental (...)”⁽⁶⁶⁾, enquanto que os socialdemocratas acreditavam no progresso da própria humanidade. Ora, falar em humanidade como um todo predestinado a progredir num só rumo e tomar como padrão de progresso o

existente no ocidente é, em última análise, aceitar a superioridade da sociedade ocidental em relação a todas as outras, o que pode levar, em última instância, a justificar as formas de opressão e dominação que vêm sendo realizadas em todo o mundo, desde as “Grandes Navegações”, tudo em nome do progresso. Nisbet fala, ainda, em “(...)aceitação do valor do crescimento econômico e tecnológico(...)”⁽⁶⁷⁾, o que viria a colaborar com o progresso da humanidade, casando-se com a postura de quem “só quer tomar conhecimento dos progressos na dominação da natureza e não das regressões da sociedade”⁽⁶⁸⁾, e que corresponde ainda a outra premissa de Nisbet: “(...)fé na razão e no tipo de conhecimento científico e acadêmico que só pode derivar da razão(...)”⁽⁶⁹⁾, que levaria a um aperfeiçoamento infundável da humanidade. A fé no desenvolvimento técnico científico, presente nas duas concepções, tem sido, sem dúvida, uma das principais responsáveis pelos grandes acidentes ecológicos e pela destruição cotidiana da natureza e do homem, com que temos que conviver. Pois a técnica e a ciência, concebidas como autônomas e livres de interesses, acabam por se constituírem em justificadoras ideais para as formas de dominação da natureza e dos homens e mulheres que constituem verdadeiros atentados à vida, isto sem falarmos na construção, pelo ser humano, da possibilidade de eliminação completa desse planeta. Por fim, Nisbet afirma que a idéia de progresso contém a “(...)presunção de continuidade, de graduação, de naturalidade, e até mesmo de inexorabilidade dos estágios de desenvolvimento”⁽⁷⁰⁾, que é o mesmo que considerar o progresso como sendo “(...)essencialmente inelutável (como algo que avançou por si mesmo, percorrendo um caminho direto ou em forma de espiral)”⁽⁷¹⁾. Este exercício de comparação nos é útil à medida que comprova a similaridade entre as visões socialdemocrata e burguesa de progresso.

Voltemo-nos, contudo, para aquilo que Benjamin aponta como sendo fundamental na crítica à concepção de progresso do gênero humano, que é a concepção de história dela inseparável. Para este autor, acreditar no progresso significa, também, acreditar que a história transcorra num tempo vazio e homogêneo que vai sendo preenchido linearmente pelos fatos, numa relação causal. “(...) O historicismo não tem armação teórica. Procede por adição: conclama a massa dos fatos para preencher o tempo vazio e homogêneo.”⁽⁷²⁾. Contrapondo-se frontalmente a essa posição, Benjamin afirma: “A história é objeto de uma construção, que tem lugar não no tempo vazio e homogêneo, mas no repleto da atualidade”⁽⁷³⁾. Desta forma, fazer história não é empilhar os fatos, buscando “(...) reconhecê-lo `como ele efetivamente foi”⁽⁷⁴⁾, acreditando ser possível atingir certezas históricas. Pelo

contrário, fazer história “(...) significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo”⁽⁷⁵⁾. E recorrer ao passado só faz sentido quando o objetivo é atuar no presente, buscando explodir com o “continuum” da história. Isto implica em saber que não há uma predestinação irrecorrível para a realização de um futuro melhor, e significa saber, também, que “(...) Nenhuma situação de fato já é, só por isso, uma causa histórica. Ela se tornou isso postumamente (...)”⁽⁷⁶⁾. Desta forma concordamos com o autor quando este diz: “(...) admirar-se de que as coisas que vivenciamos `ainda` sejam possíveis no século XX não é filosófico. Não está no começo de um conhecimento, exceto o de que a concepção de história do qual se origina é insustentável”⁽⁷⁷⁾. Esta é uma perspectiva que visa romper com a positivização do marxismo, que passou a ver o futuro como algo previsível. Tenta quebrar com as certezas fáceis de que “a história está do nosso lado”, de que “o futuro pertence aos trabalhadores”, ou outras afirmações deste tipo. Busca recuperar a perspectiva que, nas palavras de Garaudy, sabe que “(...) o futuro é um feixe de projetos, de possíveis; de esperanças, de liberdade, pois temos ainda que escolher entre os possíveis ou criar outros”⁽⁷⁸⁾.

Ser jogado assim, no repleto da atualidade, pode gerar uma instabilidade muito grande em quem sempre se guiou pela certeza histórica, em quem sempre acreditou que

“A história é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue”⁽⁷⁹⁾.

No entanto, o que Benjamin nos aponta é a postura que ele atribui ao materialismo histórico, que é a de “(...) pentear a história a contrapelo”⁽⁸⁰⁾, a partir de uma identificação com os vencidos, convicto de que a postura historicista está sempre ligada ao vencedor e de que “(...) Os dominadores num certo momento são (...) os herdeiros de todos aqueles que alguma vez já venceram. Assim sendo, a identificação com o vencedor acaba toda vez beneficiando o detentor do poder”⁽⁸¹⁾. Esta concepção leva a recolocar a história na mão dos homens e mulheres concretos, não mais a partir de certezas que chegaram a ser denominadas de científicas, não mais embalados pelo mito da objetividade científica, mas como aqueles que investigam o passado, sabendo que “(...) Captar no

pretérito a centelha da esperança só é dado ao historiador que estiver convicto do seguinte: se o inimigo vencer, nem mesmo os mortos estarão salvos dele. E esse inimigo ainda não parou de vencer⁽⁸²⁾. Assim, o que se coloca não é a certeza histórica, não são falsas esperanças, criadas sob encomenda, para encorajar possíveis militantes da causa de um mundo novo. O que temos pela frente são desafios concretos, são realidades gritantes, não há garantia absoluta de progresso, mas uma possibilidade que exige pé no chão, conhecimento da realidade e disposição de enfrentamento. Crer no progresso como algo inexorável é, antes de tudo, deixar de contemplar as várias possibilidades que estão abertas para o futuro, é deixar de se armar para enfrentar as situações que podem ser as mais variadas, é - como diria, em suas aulas, a professora Maria Helena Café quando se refere à ideologia - obturar as várias possibilidades e, portanto, não se preparar adequadamente para todos os embates.

O desafio que se coloca é conceber que a

“(...) história que está sendo feita pela nossa ação e a história já feita estudada pelos historiadores, não é somente uma realidade já existente que teríamos simplesmente de analisar mas um poema começado que temos de criar. (...) a história não é a cidade dos mortos, a lenta e inelutável deriva de um rio imobilizado pelo gelo. (...) não é a realização de um plano divino nem um amontoado de ‘dados’ brutos. Não é a passagem determinista da causa ao efeito, mas a passagem finalizada, propriamente humana, do possível ao real”⁽⁸³⁾.

É, enfim, retomar a história das mãos de divindades, ou de leis naturais ou sociais, para as mãos dos homens e mulheres. Assumir o futuro como “feixe de possíveis” e, antes de mais nada, assumir a responsabilidade diante de nossos contemporâneos e das gerações futuras de buscar construí-lo, criá-lo, sem dogmas e com a alegria de homens livres.

3.2- Adorno e Horkheimer

*“(...) o número é de todas as coisas que há no mundo a menos exacta, diz-se quinhentos tijolos, diz-se quinhentos homens, e a diferença que há entre tijolo e homem é a diferença que se julga não haver entre quinhentos e quinhentos, quem isto não entender a primeira vez não merece que lhe expliquem segunda.”
José Saramago. Memorial do Convento*

No livro "Dialética do Esclarecimento", Adorno e Horkheimer esmeram-se numa crítica aos rumos tomados pelo esclarecimento⁽⁸⁴⁾. Rumos, estes, que o levaram a se transformar em positivismo e na mitificação do fato, típica daquele. Da leitura do livro, é possível retirar reflexões bastante significativas para o nosso estudo sobre a noção de progresso.

Na elaboração do livro, Adorno e Horkheimer mostram-se perplexos ao constatarem que "*(...) a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se aprofundando em um nova barbárie*"⁽⁸⁵⁾. Esta perplexidade que continua a nos acompanhar neste fim de século. Apesar de ter sido superada a ameaça totalitarista do nazi-facismo, apesar de termos visto o desmantelamento das ditaduras latinoamericanas das décadas de 60 e 70 e de todo o terror que elas implicavam, apesar da queda do Muro de Berlim e dos regimes totalitários do Leste Europeu, a perplexidade não nos abandonou. O fim da Guerra Fria não conseguiu eliminar as desigualdades enormes que condenam a imensa maioria da população mundial a viver em condições miseráveis. Miséria que vem se acentuando, sem perspectivas concretas de superação e já se faz presente até mesmo, como já vimos, nos países ricos. E mesmo nos estratos populacionais onde se consegue manter uma certa abundância material e possibilidades de consumo, o processo de desumanização, de manipulação, de controle, de supressão do pensamento autônomo graça solto. A eliminação do pensamento, em função da massificação, faz com que as pessoas percam em possibilidade de interferência nas discussões globais da sociedade, se sujeitando a processos crescentes de manipulação, perdendo em termos de cidadania. Este fenômeno já era verificável na primeira metade do século, como o testemunham os autores da "Dialética":

"(...) O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado"⁽⁸⁶⁾.

A análise da situação mundial, neste fim de século, tem demonstrado que o aumento da produtividade, ao invés de se constituir na base necessária para a criação de um mundo mais justo, como era de se esperar, está, pelo contrário, servindo para ampliar as diferenças entre os vários estratos das populações em todo o mundo. O fosso que separa os que possuem e consomem, tanto nos países ricos como nos pobres, do restante da humanidade está cada vez mais profundo, e as esperanças de reversão desta situação, cada vez mais distantes. *"(...) Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência"*⁽⁹⁷⁾. Esta situação se casa com um processo de massificação e desumanização dos indivíduos, contraditoriamente ligado ao discurso do individualismo que, tanto nos países ricos como, de forma ainda mais grave, no restante do mundo, reduzem a capacidade de participação política, provocam o imobilismo diante das macrodecisões, ameaçam a cidadania. Além disso, o poder que a sociedade adquiriu sobre a natureza, ao se juntar à visão tipicamente ocidental do homem como explorador e dominador dos recursos naturais, que devem estar ao seu serviço, levou a comportamentos altamente depredadores, ameaçando o parco equilíbrio das forças naturais que garante a existência da vida em nosso planeta.

Toda a perplexidade diante do mundo esclarecido, caracterizado por, até recentemente, impensável avanço técnico e tecnológico, porém com divisões, desigualdades e ameaças também impensáveis, suscita sérias reflexões sobre o progresso e suas conseqüências. O texto de Adorno e Horkheimer, por ter sido escrito em uma época onde a perplexidade atingia índices semelhantes ao que vivenciamos hoje, pode fornecer importantes elementos para que se possa construir uma crítica pertinente à noção de progresso.

Para que possamos obter estes elementos, devemos ter claro, antes, qual a concepção de "esclarecimento" dos autores, pois este é o conceito básico sobre o qual a obra se estrutura e é através do seu conhecimento que poderemos chegar aos elementos desejados. Segundo eles, *"No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores.(...)O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber"*⁽⁹⁸⁾. Este programa, no entanto, não é algo surgido no período do Iluminismo, enquanto fase histórica;

não é uma característica exclusiva da modernidade. Para os autores, “(...) os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento.(...) O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar”⁽⁸⁹⁾. Os mitos, como aparecem desde as principais epopéias da antiguidade, atuam no sentido de eliminar a religião primitiva, de superar o medo da natureza e a submissão a esta.

“(...) Os mitos, como os encontram os poetas trágicos, já se encontravam sob o signo daquela disciplina e poder que Bacon* enaltece como objetivo a se alcançar. O lugar dos espíritos e demônios locais foi tomado pelo céu e sua hierarquia; o lugar das práticas de conjuração do feiticeiro e da tribo, pelo sacrifício bem dosado e pelo trabalho servil mediado pelo comando. As deidades olímpicas não se identificam mais diretamente aos elementos, mas passam a significá-los.(...) Os deuses separam-se dos elementos materiais como sua suprema manifestação”⁽⁹⁰⁾.

Para os autores, o processo de “esclarecimento” do mundo se dá, então, inicialmente, a partir da superação da identificação imediata dos deuses com os elementos materiais e da busca de explicações mais generalizáveis, que não submetessem o homem de forma tão direta ao ritmo da natureza. Buscam detectar, aqui, os passos para um processo de procura de crescente autonomia e, para tanto, é necessário a eliminação crescente do medo. Nas cosmologias pré-socráticas, percebem um passo a mais nesse rumo, mesmo que tímido:

“(...) o úmido, o indiviso, o ar, o fogo, aí citados como a matéria primordial da natureza, são apenas sedimentos racionalizados da intuição mítica. Assim como as imagens da geração a partir das águas do rio e da terra se tornaram, entre os gregos, princípios hilozoístas, elementos, assim também toda a luxuriante plurivocidade dos demônios míticos espiritualizou-se na forma pura das entidades ontológicas(...)”⁽⁹¹⁾.

No entanto, este foi apenas um passo. Com o desenvolvimento da filosofia grega, a busca de completa elucidação do mundo vai tomando, cada vez mais, as formas que desembocarão no positivismo do final do século XIX, começo do XX, que é com o qual os autores debatem. Este percurso é assim retratado:

“(...) Com as idéias de Platão, finalmente, também os deuses patriarcais do Olimpo foram capturados pelo logos filosófico. O esclarecimento, porém, reconheceu as

*antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais, acusando-os de superstição.(...)
Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento⁹².*

Assim, o movimento de desencantamento do mundo desemboca no desenvolvimento da ciência moderna e, por essa via, encarna-se no positivismo. Positivismo, este, que, apesar de não ter sido a única possibilidade de realização do esclarecimento, foi a possibilidade que se concretizou. A ciência moderna, profundamente ligada à formação da sociedade burguesa, acabou por tomar este rumo e por dar esta feição ao esclarecimento. Ao fazê-lo, pressupõe que só existe aquilo que pode ser captável pelo homem em forma de número, isto é, aquilo que pode ser mensurável, comparável, unificável, previsível. Segundo os autores,

“(...) A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura. (...) O que se continua a exigir insistentemente é a destruição dos deuses e das qualidades⁹³.

Desta forma,

“(...) A natureza é (...) o que deve ser apreendido matematicamente. Até aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática. Desse modo, esta se vê por assim dizer solta, transformada na instância absoluta. (...)O esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema. Sua inverdade (...) está (...) no fato de que para ele o processo está decidido de antemão⁹⁴.

É nesse processo de positivização da ciência e de afirmação do saber científico em sua perspectiva classificatória, uniformizadora, matematizada, como uma forma de saber superior a qualquer outra que possa existir, como o único caminho para se alcançar a verdade - que a noção

de progresso encontrou o solo fértil para se afirmar e difundir. Assim como na matemática, para os defensores do progresso, o processo já está decidido de antemão, a inevitabilidade do avanço da humanidade para um maior aperfeiçoamento é absolutamente certa. E este avanço será alcançado a partir do momento em que os homens se submeterem às condições, estabelecidas pela ciência, que levem a um maior desenvolvimento da tecnologia, que seria, em última instância, um dos melhores frutos da matematização do mundo; pois, é na classificação, na uniformização, na eliminação da diferença, tanto no processo de trabalho quanto na utilização de seu resultado, que estão as condições para o desenvolvimento tecnológico.

O casamento entre progresso e desenvolvimento técnico e tecnológico é definitivamente realizado. A partir do processo de positivação da ciência, o progresso passa a ser entendido como sendo um resultado inevitável das descobertas tecnológicas e de sua aplicação. Passa-se a conceber que o avanço da "humanidade" será tanto maior, quanto maiores forem os avanços tecnológicos. E esta associação torna-se praticamente incontestável. Todo aquele que questione os rumos tomados pelo desenvolvimento da ciência poderá ser rotulado de retrógrado, conservador.

No entanto, a aplicação das descobertas científicas colocam para a humanidade problemas, até então, inimagináveis. E, o que é mais grave, o modelo de desenvolvimento científico, apesar de se apresentar como neutro, fazendo promessas de melhores dias para a humanidade, de mais conforto, de mais justiça social, cumpre um papel fundamental no processo de estruturação do capitalismo, colocando-se a serviço do desenvolvimento desse modelo econômico e social e, principalmente, daqueles que movem este modelo. Segundo nossos autores,

"(...) O saber que é poder (...) Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. (...) A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. (...) O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens"⁽⁹⁵⁾

Este projeto de dominação casou-se perfeitamente bem com as expectativas que a noção de progresso suscitou, e encontrou nesta noção um excelente justificador. A partir desse casamento, tudo pode ser feito em nome do progresso. Se a exploração, em qualquer nível, do ser humano pode levar a um maior progresso, então ela deve ser feita. Se a destruição de parcelas significativas da natureza podem gerar maior desenvolvimento, então deve ser realizada. Não importa se isso leva à quebra de cadeias ecológicas ou à extinção de espécies animais e vegetais, ou ao sacrifício de seres humanos, pois tudo será artificialmente redimido. Para cada perda, surgirá um substituto de laboratório e, até mesmo, os seres humanos poderão ser substituídos por andróides ainda mais fortes e inteligentes (sonho muito bem retratado, com seus possíveis problemas, pelo filme "Blade Runner" de Ridley Scott).

A produção de riquezas, de bens, desta forma, passa a ter um valor quase absoluto. Todas as coisas devem girar em torno da vontade de produzir, produzir cada vez mais, utilizando-se técnicas e instrumentos cada vez mais eficientes, que possibilitem uma produção cada vez maior. Quanto mais se produzir, acredita-se, mais próximo se estará de uma melhor qualidade de vida, mais se aproximará da perfeição. Portanto, este deve ser o parâmetro para todas as ações e para todo o pensamento: a produção realizada segundo o que os autores denominam de espírito de auto-conservação. Não se pode mais perder tempo com a especulação e com a crítica. O que interessa é o que está sendo feito para alimentar o progresso, sem tempo para a reflexão, para o pensamento.

"(...) Segundo o juízo do esclarecimento (...) quem se abandona imediatamente à vida sem relação racional com a auto-conservação regride à pré-história.(...) O progresso reservou a mesma sorte tanto para a adoração quanto para a queda no ser natural imediato: ele amaldiçoou do mesmo modo aquele que, esquecido de si, se abandona tanto ao pensamento quanto ao prazer. O trabalho social de todo indivíduo está mediatizado pelo princípio do eu na economia burguesa: a um ele deve restituir o capital aumentado, a outro a força para um excedente de trabalho. Mas quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão

burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica⁽⁹⁶⁾.

Assim, caminha-se a passos largos para a eliminação do pensamento autônomo. Todo pensamento deve existir enquanto colaborador na construção do sistema sócio-econômico. E na base desse sistema está a indústria. É no crescimento e diversificação da indústria que estão depositadas as esperanças de maior progresso.

"(...) A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial. O ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. Tudo, inclusive o indivíduo humano, para não falar do animal, converte-se num processo reiterável e substituível, mero exemplo para os modelos conceituais do sistema⁽⁹⁷⁾.

Neste processo, onde a auto-conservação, significando produção, ou engajamento na produção, passa a ser o referencial máximo, não há mais lugar para o pensamento autônomo e a razão fica reduzida a um único tipo de racionalidade. Tudo e todos devem girar em torno de uma só expectativa: produzir cada vez mais e de forma cada vez mais industrializada, eliminando-se todas as formas de vida e de organização social e cultural que não se adequem, não se submetam a este padrão. Assim,

"(...) O progresso da sociedade industrial, que devia ter eliminado como que por encanto a lei da pauperização que ela própria produzira, acaba por destruir a idéia pela qual o todo se justificava: o homem enquanto pessoa, enquanto portador da razão. A dialética do esclarecimento transforma-se objetivamente na loucura⁽⁹⁸⁾.

Desta forma, *"(...) o pensamento perdeu o elemento de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta*⁽⁹⁹⁾.

Como o imprevisível, o irracional, o não classificável, não matematizável continua presente no homem e na natureza, a promessa de conhecimento e controle total vem se revelando uma pretensão completamente irrealizável. O homem ocidental se relaciona com a natureza como dominador, como senhor, acreditando que não precisa respeitar seu ritmo e suas características. Age como se pudesse interferir e alterar sem limites, como quem lida com um escravo totalmente subserviente. Não considera que, *“(...) Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza. Tal foi o rumo tomado pela civilização européia”*⁽¹⁰⁰⁾. E esse rumo que foi tomado pela civilização européia, em seu processo de expansão, a partir das grandes navegações, acabou por se difundir pelo mundo, e hoje somos obrigados a conviver com inúmeros desastres ecológicos e humanos, com destruições localizadas e contínuas ou de grande porte. Somos obrigados a conviver com um clima de total insegurança com relação ao futuro.

“(...) A capacidade de destruição do homem ameaça tornar-se tão grande que, quando vier a se esgotar, esta espécie terá feito ‘tábula rasa’ da natureza. Ou bem há de se dilacerar a si mesma, ou bem arrastará consigo para a destruição a fauna e a flora inteiras da terra, e se a terra ainda for bastante jovem, a coisa toda (...) deve começar de novo a um nível muito mais baixo”⁽¹⁰¹⁾

É fundamental que não se perca de vista que todo esse processo está profundamente ligado a determinadas formas de organização social e das relações de poder nelas estabelecidas. O progresso legitima as forças que detém o poder, dando a elas condição de se desenvolverem, imporem seus projetos, que têm sido, ao contrário daquilo que se propõem ao nível do discurso, fonte de retrocessos nas relações entre os homens e entre os povos .

“(...) a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é o culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”⁽¹⁰²⁾.

4- CONCLUINDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, buscamos apresentar o que entendemos como sendo a noção de progresso, principalmente em sua acepção moderna e seu histórico, procurando sempre fazê-lo a partir de uma perspectiva crítica em relação à noção e seus efeitos. No final da primeira parte, sistematizamos os elementos que compõe a noção de progresso numa definição da mesma, composta das concepções de que: a humanidade se desenvolve lenta, gradual e continuamente, por etapas, sendo cada etapa superior à que a antecede; o passado deve ser valorizado como genitor do presente e é possível a previsão de um futuro inexoravelmente melhor; o avanço do inferior para o superior é uma lei, o que permite inferir que a civilização ocidental é superior às demais; deve ser valorizado positivamente o desenvolvimento econômico e tecnológico, bem como a ciência e a razão ocidental; e por fim, existe nesta vida um valor que lhe é intrínseco.

Antes que passemos para os capítulos seguintes, é necessário que, à luz da crítica feita à noção de progresso por Benjamin e Adorno e Horkheimer e também da nossa própria experiência, aprofundemos a análise de cada um destes elementos, com o intento de chegarmos a uma crítica geral à noção, que possa ser usada nos passos seguintes deste trabalho.

A concepção de que a humanidade se desenvolve por etapas, sendo cada etapa superior a que a antecede, em outras palavras, de forma linear e progressiva, tem se tornado cada vez mais insustentável. Esta concepção corresponde a uma visão de história denominada, por Benjamin, de historicismo, que desconsidera os conflitos que nela ocorreram e condiciona o desenrolar da história a um esquema determinado, ao qual tudo tem que se adequar. Este tipo de perspectiva, ao ser apropriada pelo marxismo vulgar, gera, por exemplo, um esquema de percepção do desenvolvimento histórico das relações de trabalho, segundo o qual a escravidão antiga é superada pela servidão medieval e esta pelo trabalho assalariado, concebendo-se cada uma destas relações de trabalho como um avanço em relação à anterior. Esta perspectiva, quando generalizada para além

da sociedade européia, gera distorções profundas no processo de leitura da história, causando distorções também na leitura da realidade atual e, conseqüentemente, intervenções inadequadas nesta mesma realidade.

Aceitar esta concepção implica, também, em prever que o futuro será inelutavelmente melhor, impedindo que se perceba que as possibilidades são inúmeras e que a atuação dos homens concretos, e não dos modelos ideais de homens, é fundamental para os rumos que a história vem tomando. Não considerar que as possibilidades para o futuro são várias pode significar desarmar os homens para os enfrentamentos, que são necessários no processo de sua construção. E isto já vem sendo efetivamente feito. As esquerdas, ao positivarem a dialética, isto é, ao engessarem o movimento característico do real⁽¹⁰³⁾, podem, por um determinado tempo, ter conseguido um instrumento de convecimento político para a atração de novos militantes. No entanto, na medida que os retrocessos históricos se mostram eminentes, este instrumento se mostra totalmente ineficaz. A motivação para a luta política deve se calcar em posições lúcidas que emanem do conhecimento da situação em que se vive e das relações concretas com as quais nos deparamos, e não de promessas cujos fundamentos, por mais que se autodenominem científicos, demonstram ser, cada vez mais, ídolos como os pés de barro.

A aceitação da concepção de que a história vem se desenvolvendo por etapas leva à aceitação de que o avanço do inferior para o superior é uma lei. Segundo esta visão, cada nova fase da história é qualitativamente superior à anterior, permitindo a afirmação de que o estágio hoje alcançado pelos países mais ricos do mundo é o máximo até agora possível e que deverá ser atingido, também, por todos os povos; pois este tipo de avanço não é característico da sociedade ocidental ou daquelas sociedades submetidas por ela, mas de "toda" a humanidade. Ora, esta é uma concepção profundamente etnocêntrica, que abole todo respeito à diferença e que exerceu um papel fundamental na justificação da dominação que a Europa, através do colonialismo, impôs a praticamente todo o planeta e, mais recentemente, à dominação imposta pelo neocolonialismo dos EUA. A interferência e exploração de outras culturas e povos passa a ser legitimada pelo discurso "missionário" dos difusores do progresso. Caracteriza, também, esta concepção o seu papel na demolição de todas as resistências que a implantação e consolidação que as formas 'modernas' de produção de bens e alimentos pudessem encontrar. Segundo esta visão, caminhamos

inexoravelmente para a perfeição, não havendo motivos para resistir às mudanças que se impõem. Como a fé no progresso é irmã gêmea da fé no industrialismo, progredir é também eliminar as velhas formas de produção e deixar se encantar pelo canto de sereia da nova indústria. Desta forma, se justifica todo o processo de agressão às populações não-ocidentais e à natureza, pois a eliminação aos entraves interpostos ao progresso significa, inclusive, a eliminação física de tudo e de todos que não se adequem ao modelo predominante. Baucis e Filemon, o casal de velhos que resistia em sua quinta, diante da ganância de Fausto, que por tudo queria se apossar também de sua pequena e aprazível terra, se constituem num exemplo clássico daqueles que resistem aos avanços do progresso, do espírito fáustico. O vigia da torre do castelo de Fausto descreve a cena de violência a que o casal de velhos é submetido por Menfistófeles, para atender aos interesses do grande senhor:

*“Com que horror mais espantoso
 Me confronto na negrural
 Chispas vejo que faiscam
 Pelas tílias, lá, na treva,
 Raios fúlgidos coriscam,
 Que o ar atíça e à roda leva.
 Ah! no bosque a casa arde,
 Que em musgo úmido se erguia;
 Urge auxílio! ah, que não tardol!
 Esperança vã, baldia!
 O parzinho venerando,
 Sempre ao fogo tão atento,
 Preso em fumo e em brasa arfando!
 Que agonia, que tormento!
 Fulge a choça em luz purpúrea
 Dentro do atro entulho externo;
 Salvam-se esses bons da fúria
 Do tremendo, ardente inferno!
 Flâmea língua se esparrama*

*Pelas hastes, pela rama;
 Galhos, crepitando e ardendo,
 Ruem rápida ignição.
 Olhos meus, ah! que estais vendo!
 Porque tenho tal visão!
 A capela cai em ruínas
 Sob a alta haste despencada;
 Serpenteiam chamas finas
 Pelo cume da ramada.
 Nos pés ocos corre a lava,
 Rubro ardor raízes rei.
 O que a vista deliciava
 Com os séculos; se foi⁽¹⁰⁴⁾.*

A valorização do desenvolvimento econômico e tecnológico é outro elemento da noção de progresso que deve ser ao menos relativizado. Em primeiro lugar, está eivado também de etnocentrismo, à medida que o modelo de desenvolvimento pelo qual se pauta é aquele gerado no ocidente, e a tecnologia, a ser difundida por todo o mundo é aquela cujas bases e lógica constitutivas estão na Europa pré-moderna. Olhemos com mais cuidado cada um dos dois aspectos que compõem este elemento: o modelo de desenvolvimento econômico do ocidente, do qual, a partir da modernidade, o industrialismo é componente fundamental, exige uma lógica de produção necessariamente excludente e depredadora do homem e do ambiente, à medida que o lucro é seu motor mais importante. Assim, pode-se constatar que as formas utilizadas para se garantir o progresso tem gerado regressões, impensáveis tempos atrás. Considere-se como exemplo a atual situação dos despossuídos no Brasil: as manchetes de jornal falam constantemente de contingentes enormes de meninos e meninas de rua, de aumento da medicância, crescente aumento dos sem-terra, surgimento do homem-gabiru - subraça do nordeste. Na verdade, as grandes maiorias mundiais tem sido excluídas e reduzidas a condições de vida cada vez piores. Além disso, como já mencionamos, nunca a sobrevivência do mundo e da espécie humana foi tão ameaçada. Se os perigos de uma guerra nuclear estão mais remotos, com a queda do Leste Europeu e da bipolaridade

que caracterizou o mundo pós-guerra, não podemos nos enganar. A Guerra do Iraque foi um alerta muito sério. As disputas entre grupos e nações, determinadas pelas crescentes necessidades continuamente geradas pelo sistema capitalista, continuam a nos ameaçar.

Com o grande desenvolvimento da tecnologia de ponta e com o surgimento da robótica, reforça-se a ilusão de que os avanços são irreversíveis e o progresso fatalmente realizar-se-á em todo o mundo. Contudo, uma análise mais cuidadosa do mundo atual mostra que os modelos de desenvolvimento existentes têm se revelado altamente concentradores de benefícios. E, na verdade, somente os países mais ricos e as parcelas pequenas e privilegiadas dos países pobres conseguem usufruir de todo o desenvolvimento tecnológico que vai se conseguindo. Somente parcelas pequenas da população mundial usufruem do que tem sido conseguido, às vezes, com enormes sacrifícios de enormes contingentes populacionais e da natureza em geral. Cada vez mais, fica evidente que a associação direta entre progresso e bem estar social não passa de um mito. A concretização do progresso tem frustrado as expectativas daqueles que viam nele a saída para os grandes desafios que os dois últimos séculos têm nos colocado.

É necessário deixar claro que não somos contra o crescimento econômico ou o avanço das pesquisas na área da tecnologia, no entanto, não podemos, como avestruzes, enfiar a cabeça na areia e deixar de perceber que os rumos tomados pela sociedade ocidental, ao invés de levar à construção de melhores dias com plena possibilidade de pacífica e frutífera relação entre os povos, têm desembocado em um processo totalmente irracional e destrutivo. Ao invés de desenvolvimento, o que se verifica é regressão, destruição, exclusão, aumento dos privilégios de poucos.

Outro elemento da fé no progresso é a valorização da ciência, como se a mesma fosse a única fonte de conhecimento válido. Esta perspectiva, reforçada pelo positivismo, reduz profundamente a capacidade de conhecer no ocidente. A submissão ao dado, ao matematizável, ao classificável criou grandes limites às possibilidades de conhecer o universo e às diversas relações que nele se estabelecem. Além disso, a crença de que o saber científico é superior a qualquer outra forma de conhecer, gerou um enorme menosprezo em relação a estas formas, dificultando o diálogo entre as mesmas e impondo limites consideráveis ao conhecimento de tipo ocidental. E

mais: as promessas de total elucidação do mundo, por parte da ciência, se mostram cada vez mais ilusórias. O mundo, que se pretendia quase que totalmente conhecido e dominado pela ciência, não conseguiu dar respostas definitivas para o medo do homem diante do imprevisível. Nas palavras de Adorno e Horkheimer:

“(...) A fatalidade com que os tempos pré-históricos sancionavam a morte ininteligível passa a caracterizar a realidade integralmente inteligível. O pânico meridiano com que os homens de repente se deram conta da natureza como totalidade encontrou correspondência no pânico que hoje está pronto a irromper a qualquer instante: os homens aguardam que este mundo sem saída seja incendiado por uma totalidade que eles próprios constituem e sobre a qual nada podem”⁽¹⁰⁵⁾.

Quanto à razão ocidental, Adorno soube demonstrar muito bem como acaba por se tornar irracional. Esta razão cria uma lógica que suprime todas as características humanas e naturais que não se submetam a ela. Produzir, produzir, produzir, este é seu lema; e cada vez mais, desqualifica-se todas as iniciativas que não correspondam à esta perspectiva. Até mesmo a reflexão e o lazer devem fazer parte da lógica produtivista. O pensamento acaba por se embotar, perdendo sua perspectiva crítica, pois a crítica não permite aumentar a produção e o lazer passa a ser administrado, gerando empresas e procedimentos que devem se generalizar. O ócio pelo ócio é uma barbaridade que deve ser preenchida com componetes da produção. Além disso, a razão que, aliada à ciência, pretendia elucidar o mundo tem sido fonte da destruição do mundo. Quando na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente - CNUMAD, que aconteceu em junho de 1992, no Rio de Janeiro - os EUA se negaram a assinar os acordos sobre a biodiversidade e impuseram limites aos acordos sobre a emissão de gás carbônico e outros gases que geram o efeito estufa⁽¹⁰⁶⁾, visando preservar seu atual processo produtivo, de forma que os interesses dos industriais sejam garantidos, mesmo que isto vá contra a vida de milhões de pessoas - verificamos um claro exemplo das conseqüências nefastas de uma racionalidade informada pela necessidade do lucro.

A crença no valor desta vida é um elemento altamente questionável na noção de progresso, quando posto ao lado dos elementos anteriores e de sua crítica. Não existe demonstração concreta de valorização desta vida a partir da noção de progresso. Se colocamos esta questão a partir da perspectiva da contraposição à metafísica, à busca de explicação deste mundo a partir do extraterrestre, do não físico, podemos perceber a debilidade desta noção, que joga para o futuro a plena e garantida realização dos sonhos da humanidade. Não é mais o céu, o paraíso, o nirvana ou o mundo das idéias, agora é o progresso. Além disso, não é mais qualquer tipo de divindade quem está por trás da história, não é mais a idéia perfeita, mas são as leis da natureza, as leis sociais ou as leis da história que a fazem se desenrolar. Ora, mais uma vez cai-se em um tipo de metafísica que, no fundo, nega o valor desta vida e o poder de interferência dos homens na construção da sociedade. Por outro lado, se tomamos a questão a partir da perspectiva dos resultados de uma sociedade informada pela noção de progresso, não é difícil perceber que ela é caracterizada pela constante negação da vida, tanto para os povos não ocidentais e que não se adequem às regras do ocidente, quanto para as enormes multidões de excluídos que o ocidente gerou dentro mesmo das sociedades que vai construindo ou destruindo.

Por fim, não é nossa intenção negar, em absoluto, as possibilidades que o progresso traz consigo. No entanto, neste final de século, já não podemos mais nos furtar de fazer um sério balanço da situação em que vivemos. Rever os conceitos que legitimam esta situação é fundamental, quando se trabalha a partir da perspectiva segundo a qual a realidade cria conceitos e teorias, mas estes, por sua vez, interferem na realidade e recriam, numa dialética de mútua construção. Apostar em possibilidades de saídas para o nó em que nos metemos, sabendo que não se faz mais do que uma aposta, implica em analisar criticamente toda a situação e gerar, criar, inventar o novo. Isto é possível no confronto prático e intelectual com as forças da conservação, corporificadas tanto pelo que já está esbelecido quanto por uma determinada lógica de movimento, que não pretende se ver alterada.

NOTAS

- (1) Norberto BOBBIO et al. Dicionário de Política. Trad. João FERREIRA, Carmem VARIALLE et al. 2 ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986. pp 1009 e 1010.
- (2) Nicola ABBAGNANO. Diccionario de Filosofia. Trad. Alfredo N. GALLETI. México, Fondo de Cultura Económica, 1963. p 956.
- (3) Alain BIROU. Dicionário das Ciências Sociais. Lisboa, Dom Quixote, 1978. p 326.
- (4) Fundação Getúlio Vargas. Dicionário de Ciências Sociais. Coord. Benedicto SILVA. Rio de Janeiro, FGV, 1986. p 995.
- (5) Kenneth BOCK. Teorias do progresso, desenvolvimento e evolução. In Tom BOTTOMORE, Robert NISBET. História da análise sociológica. Trad. Waltensir DUTRA. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p 66.
- (6) Robert A. NISBET. História da idéia de progresso. Trad. Leopoldo José Collor JOBIN. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985 e Keneth BOCK. Op. cit.
- (7) Keneth BOCK. Op. cit. p 66.
- (8) Robert A NISBET. Op. cit. pp 16 e 17.
- (9) Idem, p 17.
- (10) Keneth BOCK. Op. cit. p 66.
- (11) Idem, p 66.
- (12) Robert A. NISBET. Op. cit. p 18.
- (13) Idem, p 23.
- (14) Idem, p 17.
- (15) Idem, p 321.
- (16) Keneth BOCK. Op. cit., p 68. Segundo Bock. "O ingrediente essencial de uma idéia de ciclos é a opinião de que a história se repete numa interminável sucessão de fases ascendentes e descendentes, uma realização e desaparecimento perpétuos de formas que são, em si mesmas eternas. (...) A idéia cristã de Providência negava os ciclos, postulava um começo e um fim definidos para a história humana terrestre e retratava o período intermediário como um desenrolar do drama da salvação". (p.68)
- (17) Cf. Keneth BOCK. Op. cit. p 68 e Robert A. NISBET. Op. cit. pp 23 e 24.
- (18) In Robert A. NISBET. Op. cit. pp 23 e 24.
- (19) Norberto BOBBIO. Op. cit. p 1010.
- (20) Nicola ABBAGNANO. Op. cit. p 956.
- * Paul Petit se refere a este mesmo faraó como sendo Amenófis IV, que adotou o nome de Akenaton (cf. Paul PETIT. História antiga. Trad. Pedro Moacyr CAMPOS. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1964. p 30).
- (21) Howard BECKER, Harry Elmer BARNES. História do Pensamento Social. Trad. Jorge de SENA. Lisboa, Sociedade de Intercâmbio Cultural Luso-Brasileiro, 1952. v II. p 68.
- (22) Idem, p 23.
- (23) Robert A. NISBET. Op. cit. p 16.
- (24) Idem, p 25.
- (25) Idem, p 24.
- (26) Cf. Robert A. NISBET. Op. cit. pp 23 a 59.
- (27) In Robert A. NISBET. Op. cit. p 24.
- (28) H. BECKER, H. E. BARNES. Op. cit. pp 69 e 70.
- (29) Robert A. NISBET. Op. cit. p 24.
- (30) Norberto BOBBIO, Op. cit. p 1010.
- (31) Robert A. NISBET. Op. cit. p 59.
- (32) Idem, pp 59 e 60.
- (33) Idem, p 68.
- (34) Keneth BOCK. Op. cit. p 69.
- (35) Keneth BOCK. Op. cit. p 75. Sobre a Querela, Cf. Keneth BOCK. Op. cit. pp 75 a 79; Robert A. NISBET. Op. cit. pp 161 a 177; H. BECKER, H. E. BARNES. Op. cit. pp 71 a 81; Norbeto BOBBIO. Op. cit. p 1011; Nicola ABBAGNANO. Op. cit. pp 956 e 957.
- (36) Marshall BERMAN. Tudo que é sólido desmancha no ar; a aventura da modernidade. Trad. Carlos F. MOISÉS, Ana Maria L. TORIATTI. São Paulo, Companhia das Letras, 1986. p 16.
- (37) Idem, p 16.
- (38) Keneth BOCK. Op. cit. p 101.
- (39) As reflexões sobre Fausto de Goethe são inspiradas, mas não necessariamente concordantes, nas reflexões de Marshall BERMAN. Op. cit.
- (40) Marshall BERMAN. Op. cit. pp 60 e 61.
- (41) Johann Wolfgang GOETHE. Fausto. Trad. Janny Klabin SEGGAL. 2 ed. Belo Horizonte, Itatiaia, 1987. p 421.
- (42) Cf. Auguste COMTE. Discurso sobre o espírito positivo. Trad. Maria Ermantina Galvão G. PEREIRA. São Paulo, Martins Fontes, 1990. pp 3 a 49.
- (43) Keneth BOCK. Op. cit. p 103.
- (44) Tom BOTTOMORE et al. Dicionário do pensamento marxista. Trad. Waltensir DUTRA. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988. p 303.
- (45) Cf. Robert A. NISBET. Op. cit. pp 265 a 272.
- (46) Idem, pp 19, 20 e 322.
- (47) Robert A. NISBET. Op. cit. p 321.

* É como Nietzsche denomina a sociedade ocidental que culmina no mundo moderno

(48) Friedrich W. NIETZSCHE. A origem da tragédia. st. São Paulo, Moraes, sd. pp 114 e 115.

(49) Johann Wolfgang GOETHE. Op. cit. pp 435 e 436.

(50) Um brilhante estudo sobre as políticas de "ajuda" dos países capitalistas centrais em relação aos países periféricos, em especial ao Brasil, pode ser encontrado em: Ely Guimarães dos Santos EVANGELISTA. A educação no "mundo livre". São Paulo, PUC, 1987. Dissertação de Mestrado.

(51) Selene Carvalho HERCULANO. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: Mirian GOLDENBERG (Org). Ecologia, ciência e política. Rio de Janeiro, Revan, 1992. pp 14 e 15.

(52) Idem, p 09.

(53) Idem, p 14.

(54) Cf. Roberto SCHWARZ. Um livro audacioso. Folha de São Paulo, 17 mai. 1992. Comentário sobre o livro de Robert KURZ. Der Kollaps der Modernisierung. Frankfurt am Main, Eichborn Verlag, 1991.

(55) Cf. Robert A. NISBET. Op. cit. p 321.

(56) Walter BENJAMIN. Teses sobre a Filosofia da História. In: Walter Benjamin; Sociologia. Org. e Trad. Flávio R. KOTHE. São Paulo, Ática, 1985. Col. Grandes Cientistas Sociais. pp 153 a 164.

(57) Theodor M. ADORNO, Max HORKHEIMER. Dialética do esclarecimento; fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de ALMEIDA. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

(58) Idem, p 9.

(59) Idem, p 9.

(60) Walter BENJAMIN. Op. cit. p 154. Tese II.

(61) Idem, pp 159 e 160. Tese XI.

(62) Idem, p 159. Tese X.

(63) Idem, p 157. Tese VIII.

(64) Idem, p 161. Tese XIII.

(65) Robert A. NISBET. Op. cit. p 321.

(66) Idem, p 321.

(67) Idem, p 321.

(68) Walter BENJAMIN. Op. cit. p 160. Tese XI.

(69) Robert NISBET. Op. cit. p 321.

(70) Idem, p 17.

(71) Walter BENJAMIN. Op. cit. p 161. Tese XIII.

(72) Idem, p 162. Tese XVI.

(73) Idem, p 161. Tese XIV.

(74) Idem, p 156. Tese VI.

(75) Idem, p 156. Tese VI.

(76) Idem, p 163. Tese A.

(77) Idem, p 157. Tese VIII.

(78) Roger GARAUDY. Palavra de homem. Trad. Rolando Roque da SILVA. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1975. p 130.

(79) Música de Pablo Milanes e Chico Buarque de Holanda

(80) Walter BENJAMIN. Op. cit. p 157. Tese VII.

(81) Idem, p 157. Tese VII.

(82) Idem, p 156. Tese VI.

(83) Roger GARAUDY. Op. cit. pp 135 e 136

(84) O tradutor da obra, em nota preliminar, esclarece que a palavra alemã "Aufklärung" foi traduzida por esclarecimento e não por iluminismo ou ilustração, pois o fenômeno de que falam os autores não é "(...)um movimento filosófico ou uma época histórica determinados, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência". (Theodor M. ADORNO, Max HORKHEIMER. Op. cit. p 08)

(85) Theodor M. ADORNO, Max HORKHEIMER. Op. cit. p 11.

(86) Idem, p 14.

(87) Idem, p 49.

(88) Idem, p 19.

(89) Idem, p 23.

* Francis Bacon (1561-1626), para quem saber é poder, defendia a aplicação da ciência à indústria, a serviço do progresso (Cf. Maria Amália ANDERY et al. Para compreender a ciência. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo; São Paulo, EDUC, 1988. pp 190 a 197.

(90) Theodor M. ADORNO, Max HORKHEIMER. Op. cit. p 23.

(91) Idem, p 21.

(92) Idem, p 21.

(93) Idem, p 23.

(94) Idem, p 37.

(95) Idem, p 20.

(96) Idem, p 41.

(97) *Idem*, p. 83.

(98) *Idem*, p. 190.

(99) *Idem*, p. 48.

(100) *Idem*, p. 27.

(101) *Idem*, pp. 208 e 209.

(102) *Idem*, p. 46.

(103) Se esta concepção não elimina de todo a existência do movimento na história, ela o condiciona dentro de uma lógica determinada, segundo a qual os rumos deste movimento podem ser necessariamente previstos, restando aos agentes históricos somente conhecê-los e executá-los, não cabendo a estes agentes a invenção, a criação do futuro.

(104) Johann Wolfgang GOETHE. *Op. cit.* p. 427.

(105) Theodor M. ADORNO, Max HORKHEIMER *Op. cit.* pp. 40 e 41.

(106) O efeito estufa é resultante do acúmulo de certos gases na atmosfera terrestre, principalmente do gás carbônico, que dificulta a volta dos raios solares para o espaço, gerando um aquecimento do planeta que pode causar sérias alterações no já pouco equilíbrio ecológico.

CAPÍTULO 2: A NOÇÃO DE PROGRESSO EM MARX E ENGELS

I- HOBBSAWN E O PROGRESSO EM MARX

“Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo.”
Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas

Na “Introdução” feita ao “Formações Econômicas Pré-Capitalistas” de Marx, Eric Hobsbawm, além de comentar as FORMEN⁽¹⁾, faz um estudo de praticamente toda a obra de Marx e Engels. Entre outras coisas, discute a relação do texto marxiano com a perspectiva do progresso, oferecendo dados e análises que são de grande utilidade para os objetivos do nosso trabalho, pois, através do estudo de seu texto, podemos chegar a uma percepção geral de como o historiador inglês percebe a presença da noção de progresso no pensamento dos pais do marxismo e, a partir daí, obter pistas para a nossa própria investigação.

Hobsbawm, logo no início de sua “Introdução”, deixa claro que a concepção de história de Marx (apresentada no livro que introduz) é formulada lançando mão de uma dada concepção de progresso: “As FORMEN tentam formular o **conteúdo** da história na sua forma mais geral. Este conteúdo é o **progresso**. Nem os que negam a existência do progresso histórico nem os que (...) vêem o pensamento de Marx meramente como uma exigência ética de libertação do homem, encontrarão qualquer apoio aqui”⁽²⁾.

E logo a seguir, apresenta dois elementos que comporiam a noção de progresso em Marx: o fato do progresso ser objetivamente definível e a inevitabilidade histórica do progresso. Vejamos isto nas próprias palavras de Hobsbawm:

“(...) Para Marx, o progresso é algo objetivamente definível, que indica, ao mesmo tempo, o que é desejável. A força da crença marxista no triunfo do livre desenvolvimento de todos os homens não depende do vigor das esperanças de Marx neste sentido, mas de pretendida justeza da análise, segundo a qual é neste rumo que o desenvolvimento histórico, finalmente, conduzirá a humanidade.”⁽³⁾

Se concordamos com a análise de Hobsbawm, devemos concluir que, de imediato, já são apresentados dois elementos presentes na noção de progresso que extraímos da percepção burguesa desta noção. Continuando a leitura da Introdução, poderemos descobrir que Hobsbawm apresenta outros elementos que compõem a noção e que estão presentes no texto marxiano.

O próprio Hobsbawm apresenta uma forma de se observar o progresso: *“O progresso, naturalmente, é observável na crescente emancipação do homem relativamente à natureza e no seu domínio cada vez maior sobre a mesma”⁽⁴⁾*. O que permite perceber que ele mesmo concebe o progresso como sendo algo que se dá em oposição à natureza, ou pelo menos, na oposição entre o ser humano e a mesma.

Mesmo ressaltando que *“(...) o ponto de vista de Marx sobre desenvolvimento histórico nunca tenha sido simplesmente unilinear, nem o tenha, jamais, encarado como um mero registro do progresso”⁽⁵⁾*, o autor não deixa de reconhecer que há em Marx uma compreensão de que a história se desenrola em fases sucessivas, ainda que estas fases não sejam cronologicamente fixas. Isto fica claro quando resume quais são, para Marx, as fases da evolução da propriedade privada:

“Marx distingue quatro etapas analíticas desta evolução, embora não cronológicas. A primeira é a propriedade comunal direta, como no sistema oriental e, em forma modificada, no eslavo. (...) A segunda é a propriedade comunal que perdura como substrato do que já é um sistema ‘contraditório’, i.é, de classe, como nas formas germânicas e antiga. A terceira etapa surge (...) através do advento da manufatura

artesanal em que o artesão independente (corporativamente organizado em guildas) já representa uma forma muito mais individual de controle sobre os meios de produção e, na verdade, do consumo - o que lhe permitirá viver enquanto produz. (...) A quarta etapa é aquela em que surge o proletariado, o que vale dizer é aquela na qual a exploração não mais ocorre na forma grosseira da apropriação de homens - como escravos ou servos - mas na da apropriação do 'trabalho'⁽⁶⁾.

Ora, mesmo que estas fases não sejam fixas, verifica-se, no texto, a apresentação de etapas de evolução da propriedade, que correspondem a etapas de evolução da sociedade como um todo, que sem dúvida, foram elaboradas pensando-se em uma generalização bastante ampla das mesmas, como veremos ao tratarmos dos textos marxianos. Isto pode ser constatado também em uma afirmação do próprio Hobsbawm: *"(...) A teoria geral do materialismo histórico requer apenas a existência de uma sucessão de modos de produção, e não a existência de modos específicos, nem que haja uma ordem pré-determinada para esta sucessão"*⁽⁷⁾.

Aceitar que haja uma sucessão de modos de produção é aceitar também a superioridade daquele que sucede sobre aquele que é sucedido, como pode ser comprovado na citação seguinte:

"(...) A afirmativa de que as formações asiática, antiga, feudal e burguesa representam etapas de progresso, não implica, portanto, qualquer visão unilinear e simplista, da história, nem resulta na opinião primária de que toda a história é progresso. Apenas reconhece que cada um destes sistemas cada vez mais afasta-se, em aspectos cruciais, da situação primitiva do homem"⁽⁸⁾.

Diante das inúmeras críticas feitas às etapas elaboradas por Marx e/ou Engels, para explicar o desenvolvimento da sociedade, já não é mais possível sustentar a defesa destas etapas, tal como foram elaboradas. Estas críticas se fundamentam nas descobertas antropológicas posteriores, e ganham um corpo mais sólido com a publicação de "O Pensamento Selvagem" de Claude Lévi-Straus⁽⁹⁾. Porém, o que nos interessa mais de perto é que o autor da "Introdução" sustenta que o fundamental não é a seqüência apresentada, mas o fato de haver uma sucessão que leva a humanidade a se afastar cada vez mais de sua situação primitiva. Como vimos no Capítulo I, um dos componentes fundamentais da noção de progresso é a aceitação de que a história tenha

se desenvolvido por etapas sucessivas e, segundo vimos na citação acima, é inegável que esta visão do desenvolvimento da sociedade é constatada por Hobsbawm em Marx. Não se pode deixar de considerar, porém, que Marx o faça de forma bem mais elaborada que os teóricos burgueses, aceitando a contradição como motor principal da história e as rupturas como elemento fundamental de seu movimento. Contudo, mantém em comum com os referidos teóricos a crença de que o processo histórico avança necessariamente para uma maior perfeição.

Um outro elemento da noção de progresso é a crença na ciência e na compreensão do mundo através da razão. Este elemento também vem a tona na análise que Hobsbawm faz do texto marxiano. Segundo o autor, Marx preocupa-se

“(...) em estabelecer o mecanismo geral de todas as transformações sociais: isto é - a formação das relações sociais de produção que correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das forças produtivas materiais; o desenvolvimento periódico de conflitos entre as forças produtivas e as relações de produção; as ‘épocas de revolução social’ em que as relações de produção se ajustam novamente ao nível das forças produtivas”⁽¹⁰⁾.

Nesta citação, fica evidente a valorização da cultura racionalista e o empenho de Marx na busca de estabelecer leis gerais, que sirvam para todas as sociedades. Ao buscar estabelecer estas leis aparece, conseqüentemente, outra característica da noção de progresso em Marx, que é a crença na superioridade do tipo de sociedade surgida no ocidente em relação a todas as outras sociedades, então existentes. Hobsbawm revela esta característica do texto marxiano quando afirma que: *“(...) o marxismo sustenta, firmemente, a opinião de que todos os povos, independentemente de raça ou passado histórico, são igualmente capazes de alcançar todas as conquistas da civilização moderna, desde que tenham liberdade para buscá-las”⁽¹¹⁾.*

Neste trecho, fica claro que, apesar do voto de confiança na capacidade das sociedades não-ocidentais, as conquistas da civilização européia são tidas como sendo o máximo já conseguido em termos de desenvolvimento social e tecnológico, e que é este o modelo que deve ser almejado por todas as sociedades. E mais, que este modelo é praticamente “natural”, devendo ser alcançado por todos os povos, se estes forem deixados livres para tanto. Hobsbawm revela, aqui, a concepção

profundamente etnocêntrica segundo a qual todos os povos caminham, necessariamente, para a forma mais “desenvolvida”, mais “completa” de se estabelecer relações sociais e de produção. Esta concepção percebe a história como uma estrada de mão-única, na qual todos devem marchar, abandonando suas tradições e diferenças. As “conquistas da sociedade moderna” surgem como uma lei de fogo, à qual todos devem se submeter sob o risco de serem condenados como retrógrados, atrasados, inimigos da história.

Em outro momento do texto, a crença na superioridade da sociedade ocidental se junta à valorização do desenvolvimento tecnológico, produto desta sociedade e pretensão auferidor de sua superioridade. Destacam-se os esforços historicamente feitos para alcançá-lo, sem que haja qualquer consideração em relação ao que foi necessário destruir, eliminar neste processo. Não se considera a hipótese de se buscar, em outras culturas, referenciais para definir seus aspectos positivos ou negativos. Não se considera a possibilidade de existência de outras técnicas e formas de relação com a natureza mais eficazes e menos destrutivas. Isto pode ser verificado no trecho sobre a necessidade do mercado mundial:

“Enquanto o comércio não se tornou de âmbito mundial, e não se baseou em indústria de grande porte, os progressos tecnológicos continuaram inseguros. Baseados na cidade ou na região, poderiam, facilmente perder-se em consequência de invasões ou guerras, o que impedia a generalização dos avanços locais. (...) O desenvolvimento definitivo do capitalismo exige, portanto, o do mercado mundial”
(12).

Há, ainda, um outro elemento da noção de progresso em Marx, evidente na análise de Hobsbawm: é a crença - mesmo quando se busca argumentos pretensamente objetivos, científicos para justificá-la - de que todo o processo histórico irá desembocar em um futuro melhor, em uma sociedade perfeita; de que o processo histórico avança sempre.

“Mesmo nesta forma tão desumanizada (a burguesa) e aparentemente contraditória o ideal humanista do livre desenvolvimento individual está mais próximo do que jamais esteve em qualquer fase anterior da história. Apenas aguarda a passagem do que Marx chama (...) a etapa pré-histórica da sociedade humana - a era das sociedades de classe, das quais o capitalismo é a final - para a era em que o homem

controlará seu destino, a era do comunismo⁽¹³⁾.

Por fim, é importante ressaltar que, apesar da importância da noção de progresso no texto marxiano, a crença nesta noção não foi um absoluto até o fim da vida de Marx. Em seus últimos trabalhos, Marx se dedicou prioritariamente ao estudo do comunismo primitivo e, a razão para tanto, Hobsbawm atribui a *“(...) seu progressivo ódio e desprezo da sociedade capitalista*⁽¹⁴⁾. Além do que, *“(...) Pareceria provável que Marx, que anteriormente saudara o impacto do capitalismo ocidental como uma força desumana mas historicamente progressista sobre as estagnadas economias pré-capitalistas, fosse ficando cada vez mais impressionado com sua desumanidade*⁽¹⁵⁾.

2- O PROGRESSO EM MARX E ENGELS

Aqui e ali, as setas, axiomas que a estrada guarda, plantados à margem. Há certezas que envelhecem e fazem muita gente error. É preciso não colocar nelas segurança maior do que podem conter. Marcos A. Noronha. "Ninguém, João"

Trabalhamos nesta dissertação com a concepção de que a moderna noção de progresso foi gestada juntamente com a sociedade burguesa, com o sistema capitalista, e, enquanto tal, se tornou fundamental no processo de justificação da implantação desta sociedade e, conseqüentemente, pode ser vista como uma noção tipicamente burguesa. Com a plena instalação do capitalismo e tendo por base suas conquistas, esta noção se difundiu, invadindo todos os setores do pensamento, principalmente no século XIX.

Ora, é justamente neste século que Marx e Engels viveram e elaboraram sua teoria. É compreensível, portanto, que se deixassem influenciar pela noção de progresso, ou mesmo, que permitissem que a mesma adquirisse uma grande importância, principalmente no que se refere à concepção de história por eles elaborada. Sem dúvida, esta incorporação não aconteceu de forma plena, sem crítica e sem sofrer alguma alteração, como veremos. No entanto, buscamos demonstrar que, apesar destas alterações, a noção de progresso - na teoria marxiana - ainda manteve muitos de seus elementos que estão a exigir uma séria retomada, em função da experiência histórica deste século e dos acontecimentos que vêm marcando os últimos anos. Isto é imprescindível para que se possa fazer uma crítica profunda, de forma a contribuir para o desenrolar teórico e prático da luta dos trabalhadores e dos setores da sociedade, aos quais interessa o fim do capitalismo.

Na retomada de alguns dos textos marxianos, temos em vista identificar os elementos da noção de progresso que se aproximam da perspectiva burguesa, tal como os descrevemos no final da primeira parte do Capítulo I, no qual afirmamos que a noção de progresso é composta das concepções de que: a humanidade se desenvolve lenta, gradual e continuamente, por etapas, sendo cada etapa superior à que a antecede; o passado deve ser valorizado como genitor do presente e é possível a previsão de um futuro inexoravelmente melhor; o avanço do inferior para o superior

é uma lei, o que permite inferir que a civilização ocidental é superior às demais; deve ser valorizado positivamente o desenvolvimento econômico e tecnológico, bem como a ciência e a razão ocidental; e por fim, existe nesta vida um valor que lhe é intrínseco.

A nossa investigação da presença destes elementos e de que forma ela se dá, no texto marxiano, buscou considerar a ordem cronológica, a fim de verificar se houve alguma modificação em relação à noção do progresso na construção da teoria de Marx e Engels. Faz-se necessário, porém, ressaltar que nosso trabalho não visa uma exploração completa dos textos examinados, nem a busca de conhecimento de todo o seu sentido e implicações. Não é nossa intenção também abranger toda a vasta obra marxiana, mas privilegiamos alguns textos, nos quais a noção de progresso ou alguns de seus elementos aparecem de forma mais explícita. Com isto, pretendemos, a partir do levantamento de como a noção de progresso aparece no texto marxiano e de qual a concepção de progresso nele existente, comprovar nossa hipótese de que Marx e Engels não conseguiram romper com a noção de progresso, tal como foi formulada em sua época. Faz-se necessário, ainda, uma última ressalva: sabemos que, ao fazermos uma investigação do texto marxiano informada pelo objetivo claro de encontrar os elementos da noção de progresso em sua acepção burguesa, corremos o risco de obtermos uma leitura enviesada. No entanto, não poderíamos levar esta pesquisa adiante sem a disposição de correr este risco. Aliás, um risco muito difícil fugir quando trabalhamos no âmbito do saber humano.

2.1- A Ideologia Alemã

“A Ideologia Alemã” foi elaborado por Marx e Engels entre os anos de 1845 e 1846 e, apesar de ter sido escrito visando publicação, permaneceu como manuscrito, pois seus autores, por motivos políticos, não encontraram quem o editasse. Só foi publicado, pela primeira vez em 1932, pelo Instituto de Marxismo-Leninismo de Moscou.

No “A Ideologia Alemã”, quando os autores se referem às diferentes formas de propriedade historicamente anteriores à propriedade capitalista, é possível constatar a concepção de que o desenvolvimento da sociedade acontece por etapas: *“A primeira forma de propriedade é a propriedade tribal (Stammeigentum). (...) A segunda forma de propriedade é a propriedade comunal e estatal que se encontra na Antiguidade(...). A terceira forma é a propriedade feudal ou estamental”*⁽¹⁶⁾.

Nesta concepção, do desenvolvimento por etapas da sociedade, está subentendida a idéia de que há um avanço contínuo e certo da humanidade, o que permite aos autores fazerem previsões à respeito do futuro e, num tom profético, descreverem a sociedade comunista:

“(...) na sociedade comunista, onde cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe apraz, a sociedade regula a produção geral, dando-me assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar após o jantar, segundo meu desejo, sem jamais tornar-me caçador, pescador, pastor ou crítico”⁽¹⁷⁾.

Em vários momentos diferentes de “A Ideologia Alemã”, podemos perceber que os autores consideravam o processo econômico e social, que levou à plena implantação do capitalismo na Europa e à sua difusão pelo mundo, como sendo um inequívoco avanço para a humanidade. Assim, podemos deduzir que consideravam a sociedade européia, de então, superior a qualquer outra formação social, modelo a ser seguido e portadora da remissão final do mundo.

A convicção de que o que acontecia na Europa era superior, que se dava num patamar mais elevado ao que ocorria nas outras civilizações e partes do mundo, pode ser verificada quando tratam do processo de desenvolvimento industrial:

“(...) a grande indústria (...) engendrou a história mundial, na medida em que tornou cada nação civilizada e cada indivíduo membro dela dependentes do mundo inteiro para a satisfação de suas necessidades, e que destruiu o anterior caráter exclusivista e natural das diferentes nações. (...) No lugar das cidades surgidas naturalmente, criou as grandes cidades industriais modernas que nasceram da noite para o dia.

Onde quer que penetrou, destruiu o artesanato e, em geral, todas as fases anteriores da indústria. Completou a vitória da cidade comercial sobre o campo. (...) Em geral, a grande indústria engendrou em todas as partes as mesmas relações entre as classes da sociedade, destruindo com isso a peculiaridade das diferentes nacionalidades”⁽¹⁸⁾.

Esta citação mostra também a valoração positiva que os autores atribuem à difusão do industrialismo e de suas características unificadoras, além de um certo desejo de que todos os outros tipos de vida sejam realmente superados.

O eurocentrismo dos autores fica ainda mais evidente quando, ao escreverem sobre o processo de desenvolvimento de regiões como a América do Norte, desconsideram totalmente os outros povos e culturas que existiam nestas regiões: “(...)Estes países não têm nenhum outro pressuposto natural senão os indivíduos, que ali se instalaram como colonos, movidos pelas formas de intercâmbio dos velhos países que já correspondem às suas necessidades”⁽¹⁹⁾.

É perceptível também que a análise de Marx e Engels possui, de forma subjacente, o pressuposto de que a sociedade européia é superior a qualquer outra conformação social existente no mundo, quando constatamos que acreditam que, somente através de uma classe social gerada por esta sociedade - o proletariado, poderão ser engendradas as condições para a construção da sociedade comunista. Ao trabalharem esta concepção, os autores utilizam o conceito de “história mundial”, que é também eivado de eurocentrismo, pois nele está embutida a concepção de que o processo histórico originado na Europa é o referencial determinante para analisar todos os desenvolvimentos históricos do mundo, e que este deverá submeter à sua lógica todas as outras formações sociais. Isto pode ser constatado nas seguintes afirmações:

*“(...) O proletariado só pode (...) existir **mundial e historicamente**, do mesmo modo que o comunismo, sua ação, só pode ter uma existência ‘histórico-mundial’. Existência histórico-mundial de indivíduos, isto é, existência de indivíduos diretamente vinculada à história mundial. (...)É apenas desta forma que os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais (...)”⁽²⁰⁾.*

Este tipo de concepção acredita que todos os homens, para se realizarem, deverão chegar ao estágio de desenvolvimento tecnológico e intelectual da Europa, e que este estágio é superior a qualquer outro por possibilitar a libertação do homem de condicionantes da natureza ou da cultura. Os autores escrevem a partir da Europa e com valores europeus, o que não poderia ser diferente.

Podemos também constatar o valor universal que conferem ao proletariado na seguinte passagem, em que escrevem sobre a apropriação das forças produtivas:

“A apropriação (...) só pode ser realizada através de uma união que, dado o caráter do próprio proletariado, só pode ser uma união universal, e através de uma revolução que, de um lado, derrube o poder do modo de produção e de intercâmbio anterior e da estrutura social, e que desenvolva, de outro lado, o caráter universal e a energia do proletariado necessária para a realização da apropriação (...)”⁽²¹⁾.

Quando Marx e Engels tratam da questão da expansão da indústria moderna, os valores inerentes ao progresso econômico e tecnológico recebem uma conotação positiva. Mesmo quando os autores constatarem os problemas do industrialismo para os trabalhadores, o fazem ressaltando que é no desenvolvimento industrial que estão as sementes da nova sociedade, como podemos constatar na seguinte citação:

“(...) a grande indústria universalizou a concorrência (...); estabeleceu os meios de comunicação e o mercado mundial moderno, submeteu a si o comércio, transformou todo capital em capital industrial e engendrou, com isso, a rápida circulação (...) e a centralização dos capitais. (...) Seu desenvolvimento engendrou uma massa de forças produtivas, para a qual a propriedade privada tornou-se um entrave(...). Essas forças produtivas, sob o regime da propriedade privada, experimentam apenas um desenvolvimento unilateral, convertem-se para a maioria em forças destrutivas. (...) a grande indústria criou uma classe cujos interesses são os mesmos em todas as nações (...); uma classe que, realmente, se desembaraçou do mundo antigo e que, ao mesmo tempo, com ele se defronta”⁽²²⁾.

Esta classe é o proletariado.

No mesmo sentido de que é no desenvolvimento industrial que estão as condições para as transformações sociais que levam à sociedade comunista, isto é, a união de todos os trabalhadores, encontramos a seguinte afirmação, que conota positivamente o que este desenvolvimento possibilita: *"(...) para esta união - quando não for puramente local - os meios necessários, as grandes cidades industriais e as comunicações rápidas e acessíveis, devem ser primeiro produzidos pela grande indústria (...)"*⁽²³⁾.

Apesar de Hobsbawn ressaltar que nos últimos textos de Marx, este já demonstra um profundo desapontamento com as efetivas conseqüências do desenvolvimento do capitalismo, é evidente que na fase em que escreveram o livro do qual tratamos, Marx e Engels estavam entusiasmados com as potencialidades que estariam presentes na plena implantação do industrialismo. Este tipo de visão presente no texto marxiano possibilitou a elaboração de inúmeras políticas de movimentos e partidos socialistas que justificavam as alianças com setores da burguesia, visando eliminar os entraves ou resqúcios do feudalismo. É este tipo de postura, que foi duramente criticado por Benjamin no Partido Social-Democrata alemão, que vimos se repetir com bastante freqüência nos países de terceiro mundo, principalmente nas décadas de 60 e 70. Estas políticas são movidas pela fé de que a história, inexoravelmente, caminha para a realização dos sonhos e necessidades dos trabalhadores, e que cabe a estes somente ajudar no mais rápido e pleno desenrolar da história.

A importância que os autores dão ao crescimento tecnológico, por outro lado, se evidencia quando tratam das relações do homem com a natureza e assumem a perspectiva típica da razão moderna, segundo a qual a natureza deve ser conhecida totalmente, dominada, subjugada e colocada a serviço do homem: *"(...) a célebre 'unidade do homem com a natureza' sempre existiu na indústria e se apresenta de maneira diferente, em cada época, segundo o desenvolvimento maior ou menor da indústria. (...) a natureza, a natureza que precede a história humana, (...) é natureza que hoje já não existe em parte alguma(...)"*⁽²⁴⁾

A crença na razão está presente em "A Ideologia Alemã", através de uma exaltação da aplicação prática dos resultados da atividade racional e um certo menosprezo pela mera

especulação. Demonstrando ceticismo para com a atividade especulativa e apresentando uma valorização bastante positiva da ciência, podemos encontrar a seguinte afirmação: *“Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As frases ociosas sobre a consciência cessam, e um saber real deve tomar o seu lugar”*⁽²⁵⁾.

No entanto, ainda em “A Ideologia Alemã”, em duas passagens diferentes, podemos perceber que a fé na ciência de seus autores não era uma fé ingênua. Eles tinham consciência de que a atividade científica não é uma atividade neutra, e que poderia, portanto, se colocar a serviço de quaisquer interesses. Esta consciência é constatável quando lemos que a *“(…) ciência natural ‘pura’ adquire tanto sua finalidade como seu material graças apenas ao comércio e à indústria, à atividade sensível dos homens”*⁽²⁶⁾. E mais adiante, afirmam que *“(…) a grande indústria (...) subsumiu a ciência da natureza ao capital (...)”*⁽²⁷⁾.

A crença no valor da vida neste mundo é outra característica que compõe a teoria marxiana. Como teoria materialista, que surge no combate ao idealismo, em especial ao idealismo alemão, não poderia deixar de estar repleta desta crença. Para Marx e Engels, isto ainda se torna mais evidente quando não contrapõe a vida neste mundo a uma outra possível vida. Para eles, o que existe é essa vida e é nela e dela que deve partir qualquer possibilidade de conhecimento e de atuação. Ao escreverem sobre sua concepção de história, afirmam que o terreno que utilizam para suas pesquisas é o mundo concreto em que vivem:

“Esta concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (...) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas da consciência (...) se trata (...) de permanecer sempre sobre o solo da história real”⁽²⁸⁾.

2.2- Carta de Marx a P. V. Annenkov

A carta a P. V. Annenkov foi escrita em Bruxelas no dia 28 de dezembro de 1846. Nesta carta, Marx comenta a obra "A Filosofia da Miséria", de Proudhon.

Marx concorda com Proudhon quando este percebe que "(...) a História é uma série determinada de desenvolvimentos sociais. Vê na História a realização do progresso"⁽²⁹⁾. No entanto, posiciona-se totalmente contrário a Proudhon quando este, segundo Marx, atribui à Razão Universal ou a Deus a explicação destes fatos. Busca, por outro lado, uma explicação científica. Segundo Marx, é verdade que os homens não podem

"(...) eleger livremente esta ou aquela forma social (...). A um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas dos homens corresponde uma determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio, do consumo correspondem determinadas formas de organização social, uma determinada organização da família, das camadas sociais ou das classes (...). A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado Estado político(...). os homens não arbitram livremente sobre sua forças produtivas - base de toda a sua História, pois toda força produtiva é uma força já adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia posta em prática pelos homens; mas essa energia é determinada, ela mesma, pelas condições em que os homens se encontram, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que lhes é anterior, que eles não criaram e que é produto da geração prévia. O simples fato de que toda geração nova se defronta com forças produtivas adquiridas pela geração precedente e que servem de matéria-prima para a nova produção, dá à História um encadeamento, forjando uma História da Humanidade, que é tanto mais a História da Humanidade quanto maior for o desenvolvimento individual(...). Suas relações materiais não são mais que as formas necessárias sob as quais se realiza sua atividade material e individual"⁽³⁰⁾.

Desta forma, ao retirar da Razão Universal ou de Deus a explicação para o desenvolvimento da humanidade, Marx a atribui ao próprio movimento da história, às relações que os próprios homens constroem no processo social, baseadas nas forças produtivas. Isto se constitui, sem dúvida, em uma perspectiva muito mais elaborada que a visão burguesa do progresso, que guarda ainda elementos fortes do idealismo de origem platônica. No entanto, o autor da Carta a Annenkov não faz ainda uma ruptura definitiva com a perspectiva sobre a qual avança, pois ao conceder um caráter de lei ao processo de desenvolvimento histórico, ele praticamente retira das mãos dos homens a determinação de seu caminho na história. Para Marx, as leis históricas são mais forte que o desejo dos homens, como pode ser constatado na seguinte citação: *"(...) para não se verem privados dos resultados adquiridos, para não perderem os frutos da civilização, os homens se vêem constrangidos, a partir do momento em que a forma de seu comércio já não corresponde às forças produtivas alcançadas, a modificar todas as suas formas sociais tradicionais"*⁽³¹⁾.

Assim, retorna-se à perspectiva da inexorabilidade do avanço da história e, portanto, a certeza de que a humanidade desembocará, necessariamente, na sociedade perfeita e universal. Volto a reafirmar que, ao perceber a transitoriedade e historicidade dos processos sociais, Marx se distancia muito da concepção burguesa. No entanto, não é possível deixar de perceber, nesta fase de sua elaboração teórica, uma forte presença de determinismo econômico, pois são nos processos econômicos que, para ele, podemos encontrar as leis do avanço da humanidade. Isto pode ser verificado na seguinte citação:

"(...) as formas econômicas, sob as quais os homens produzem, consomem e permutam, são transitórias e históricas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção e, com este, também, todas as relações econômicas, que nada mais eram que as relações necessárias àquele modo concreto de produção"⁽³²⁾.

2.3- Miséria da Filosofia

Como já havia anunciado na "Carta a Annenkov", entre 1846 e 1847, Marx redigiu "Miséria da Filosofia", na qual expõe os princípios de sua concepção histórica e econômica, através de uma oposição às idéias de Proudhon no livro "O Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria".

No "Miséria da Filosofia", seu autor fundamenta melhor a perspectiva de que é no âmbito da economia, das forças produtivas, das relações de produção que se localiza o motor dos avanços históricos:

"As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção e, mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, mudam todas as relações sociais. O moinho manual dar-vos-á a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial."⁽³³⁾

Contudo, neste mesmo texto, Marx já revela sua concepção do duplo caráter do ser humano, que mesmo submetido à determinação das forças produtivas, gera, ele mesmo, estas forças e também os princípios, idéias, categorias pelos quais se pauta. *"Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as ideias, as categorias, conforme as suas relações sociais."⁽³⁴⁾*

Por conceber o homem como determinado e determinante ao mesmo tempo, o autor de "Miséria da Filosofia" pode perceber a história como algo em constante transformação, bem como as relações de produção e as idéias e categorias que a caracterizam.

Assim, estas ideias, estas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios. Existe um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias; nada existe de imutável, a não ser a abstração no

movimento - *mors immortalis*⁽³⁵⁾.

A questão que colocamos em relação à esta perspectiva marxiana é que, ao constatar o movimento intrínseco à história, busca apreender a forma com que ele acontece, tentando descobrir uma lei que o determine. Esta lei parte do pressuposto básico de que a humanidade tem avançado sempre para situações melhores que as anteriores e busca localizar qual é o fator que tem gerado estes avanços. Desta forma, localiza esta lei no antagonismo entre as classes, numa perspectiva que quebra com a linearidade da visão burguesa do progresso, mas não rompe com a idéia do avanço inexorável.

“(...) No próprio momento em que a civilização começa, começa a produção a basear-se no antagonismo das ordens, dos estados, das classes, enfim, sobre o antagonismo do trabalho acumulado e do trabalho imediato. Não havendo antagonismo, não há progresso. É a lei que a civilização seguiu até aos nossos dias. Até o presente, as forças produtivas desenvolveram-se graças a este regime de antagonismo das classes”⁽³⁶⁾.

Marx, diferentemente da perspectiva burguesa, percebia os problemas que o modo de produção burguês e a industrialização (parte inseparável daquele) traziam. Entretanto, a partir de sua perspectiva da contradição, via - neste modo de produção - a fonte dos avanços que almejava para a humanidade, não retirando, portanto, sua conotação positiva. *“Na sociedade actual, na indústria baseada em trocas individuais, a anarquia da produção, que é a fonte de tanta miséria, é, simultaneamente, a fonte de todo o progresso”⁽³⁷⁾.*

Além da valorização positiva do desenvolvimento econômico, outro elemento do progresso presente em “Miséria da Filosofia” é a crença na superioridade do conhecimento científico, como pode ser constatado no comentário feito a respeito da teoria do economista inglês Ricardo:

“(...) A teoria dos valores de Ricardo é a interpretação científica da vida económica actual (...). Ricardo constata a verdade da sua fórmula fazendo-a derivar de todas as relações económicas, e explicando por este meio todos os fenómenos, mesmo

aqueles que, à primeira vista, parecem contradizê-la, como a renda, a acumulação de capitais e relação entre salários e lucros; é isto precisamente o que faz da sua doutrina um sistema científico(...)"⁽³⁸⁾.

2.4- Manifesto do Partido Comunista

O "Manifesto do Partido Comunista" foi redigido por Marx e Engels, em 1848, em função de um encargo dado aos mesmos pelo Congresso de Londres, em 1847, da Liga Comunista. Visava constituir-se em um programa teórico e prático do Partido. Este documento tornou-se um dos mais importantes referenciais teóricos para o movimento comunista internacional.

No "Manifesto", os autores não se posicionam explicitamente quanto às fases de desenvolvimento da humanidade. Porém, deixam implícita sua concepção, segundo a qual as fases históricas se sobrepõem de forma revolucionária e não lenta e gradualmente, marcando uma diferença fundamental da noção burguesa de progresso, como pode ser percebido na seguinte citação:

"Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora aberta, ora disfarçada: uma guerra que sempre terminou ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta"⁽³⁹⁾.

E mais adiante afirmam que a "(...) história de toda a sociedade até nossos dias consiste no desenvolvimento dos antagonismos de classes(...)"⁽⁴⁰⁾, convicção já expressa em "Miséria da Filosofia", de que a história se desenrola em etapas, cada uma superior à que a antecede, indo em direção a um futuro inexoravelmente melhor.

A convicção dos autores quanto à superioridade do ocidente em relação aos outros povos e culturas, é reafirmada quando se referem aos feitos da burguesia:

“A burguesia (...) foi a primeira a provar o que pode realizar a atividade humana: criou maravilhas maiores que as pirâmides do Egito, os aquedutos romanos, as catedrais góticas; conduziu expedições que ofuscaram a glória até das antigas invasões e das Cruzadas. (...) Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todô o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda parte. (...) Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da civilização até as nações mais bárbaras. Os preços baixos de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China e obriga a capitularem os bárbaros mais tenazmente hostis aos estrangeiros. Sob pena de morte, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, força-as a abraçar o que ela chama de civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança. (...) A burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente”⁽⁴¹⁾.

Nesta longa citação, pode-se perceber uma linguagem, de certa forma, irônica de Marx com relação à atuação da burguesia. Mas, não se pode deixar de notar que a mesma perspectiva de entusiasmo com os avanços do capitalismo presente em “A Ideologia Alemã”, também, aqui, se revela. Além do que, o uso de expressões como “países bárbaros e semi-bárbaros” ou “embrutecimento da vida rural” revelam sua adesão à perspectiva que propugnava uma valoração positiva à sociedade ocidental, e sua aceitação da superioridade desta sociedade, e de suas formas de organização da vida sobre as demais sociedades. Cabe ressaltar que não se podia esperar um pensamento diferente no século passado, porém a crítica ao mesmo deve ser feita atualmente, para

que não reafirmemos velhos erros.

Marx e Engels, em outra passagem do "Manifesto", comprovando o que afirmamos anteriormente, revelam também sua aceitação do valor do crescimento econômico e tecnológico, ao falarem das conquistas da burguesia:

"A burguesia, durante seu domínio de classe, de apenas cem anos, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando da terra como por encanto - que século anterior teria suspeitado que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social?"⁽¹²⁾.

2.5- O 18 Brumário de Luís Bonaparte

"O 18 Brumário de Luís Bonaparte" foi publicado, pela primeira vez, em 1852. Esta obra é, basicamente, uma análise que Marx faz da conjuntura que envolveu a ascensão de Luís Bonaparte ao poder na França. Por se tratar de uma análise de conjuntura, não encontramos, neste livro, muitas análises que pudessem contribuir para elucidar a concepção de progresso presente no texto marxiano. No entanto, extraímos duas passagens muito importantes nas quais dois elementos que compõem a noção de progresso se mostram evidentes: a importância atribuída ao passado e a valorização positiva ao desenvolvimento tecnológico.

A importância do passado, para Marx, fica claro em um trecho bastante conhecido da obra:

"Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas sim nas condições directamente determinadas

ou herdadas do passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa inexoravelmente no cérebro dos vivos. E mesmo quando estes parecem ocupados em transformar-se, a eles e as coisas, em criar algo de absolutamente novo, é precisamente nessas épocas de crise revolucionária que evocam com inquietação os espíritos do passado, que lhes tomam de empréstimo os seus nomes, as suas palavras de ordem, os seus costumes, para entrarem na nova cena da história sob esse disfarce venerável e com essas palavras emprestadas⁽⁴³⁾.

Não pretendemos, ao constatar este elemento da noção de progresso em Marx, atribuir aos textos marxianos uma veneração acrítica do passado, uma exaltação dos feitos dos “grandes heróis”, semelhante àquela feita pela tradição burguesa. A relação com o passado, no materialismo histórico, dá-se buscando conhecer nele suas contradições, e aquilo que provocou a possibilidade de sua superação. A percepção da importância do passado é evidente, como é evidente a percepção de que o presente possui a marca deste passado, pressuposto fundamental do método de análise materialista. É necessário ressaltar que, ao constataremos a importância que o passado tem na teoria marxiana, não estamos afirmando que esta percepção tenha o mesmo enfoque que na teoria burguesa. É apenas a constatação da presença de um dos elementos da noção de progresso nesta teoria.

Por outro lado, a valorização positiva do desenvolvimento tecnológico pode ser percebida quando Marx analisa as condições em que se dava a produção camponesa na França, em meados do século XIX:

“Os pequenos camponeses constituem uma massa enorme cujos membros vivem todos na mesma situação, mas sem estarem unidos uns aos outros por relações diversas. O seu modo de produção isola-os uns dos outros em vez de os levar a relações recíprocas. (...) A exploração da pequena propriedade não permite qualquer tipo de divisão do trabalho, qualquer utilização dos métodos científicos, por conseguinte, qualquer diversidade de desenvolvimento, qualquer variedade de talentos, qualquer riqueza de relações sociais⁽⁴⁴⁾.

Esta perspectiva, eivada de preconceitos em relação ao campesinato, está fundamentada na

concepção de que as relações sociais, anteriores àquelas geradas pelo capitalismo, não conseguem provocar mudanças na sociedade e são, portanto, condição para o conservadorismo, para a manutenção do “status quo”. Está implícita, neste tipo de colocação, a exaltação do proletariado como única fonte das mudanças e a necessidade de eliminação dos resquícios de culturas consideradas atrasadas. Este tipo de análise não resiste a estudos mais profundos sobre as revoltas camponesas que marcaram a idade média européia, sobre a determinante presença camponesa em revoluções populares como a Russa, Chinesa, Cubana, Nicaraguense, dentre outras. A absorção, sem crítica, de perspectivas como estas permitiram inúmeras barbaridades cometidas no regime bolchevique, principalmente no período de Stalin, contra comunidades camponesas e inúmeras incorreções na luta socialista como um todo.

2.6- Formações Econômicas Pré-Capitalistas

“Formações Econômicas Pré-Capitalistas” é parte de um volumoso manuscrito de Marx, que só veio a ser publicado entre os anos de 1939 e 1941, em Moscou, sob o título “Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie”. Estas notas foram elaboradas como preparação de “Crítica à Economia Política” e “O Capital”.

Nas FORMEN, Marx apresenta uma concepção mais elaborada das formas de propriedade anteriores ao capitalismo, do que aquela de “A Ideologia Alemã”. Contudo, esta concepção guarda o mesmo princípio da sucessão dos estágios, examinado anteriormente:

*“Na forma asiática (predominantemente, pelo menos) não há propriedade, apenas posse individual (...) há propriedade apenas como **propriedade comunal** da terra. Na antiguidade (...) ocorre uma forma contraditória de propriedade estatal e de propriedade privada da terra, de modo que ou a última está mediada pela primeira, ou primeira existe somente nesta dupla forma. O proprietário privado da terra é, portanto, simultaneamente, um cidadão urbano. (...) Na forma germânica*

o agricultor não é um cidadão, vale dizer, não é um habitante da cidade, e sua base é o estabelecimento familiar isolado, independente, garantido pela associação com outros estabelecimentos semelhantes de homens da mesma tribo e por sua reunião ocasional para finalidades bélicas, religiosas, solução de disputas legais, etc., - que constituem a base da segurança recíproca ⁽⁴⁵⁾.

Outro elemento da noção de progresso, que também aparece nas FORMEN, é a previsão de um futuro inexoravelmente melhor. Este elemento do progresso pode ser deduzido quando Marx escreve sobre as relações de domínio e servidão como fermento da decadência e, conseqüentemente, propulsoras de transformações que necessariamente devem ocorrer, levando ao progresso da humanidade:

“(...) as relações de domínio e servidão (...) constituem um fermento necessário do desenvolvimento e decadência de todas as primitivas relações de propriedade e produção. Ao mesmo tempo, elas expressam suas limitações. Na verdade, elas são, também, reproduzidas no capital, embora de uma forma indireta (intermediada) e, por isto, também, constituem um fermento de sua dissolução e são os símbolos de suas limitações” ⁽⁴⁶⁾.

Ainda nas FORMEN, apesar de considerar a necessidade de uma certa maturação para que o novo surja, fica claro que, para Marx, a nova estrutura social é sempre superior à anterior. Há um trecho da obra em que esta convicção fica clara:

“(...) O objetivo de todas (... as ...) comunidades é a preservação (...). Mas, esta reprodução é, ao mesmo tempo, necessariamente nova produção e destruição da velha forma.(...) O ato de reprodução, em si, muda não apenas as condições objetivas - e.g. transformando aldeias em cidades; regiões selvagens em terras agrícolas, etc. - mas os produtores mudam com ele, pela emergência de novas qualidades transformando-se e desenvolvendo-se na produção, adquirindo novas forças, novas concepções, novos modos de relacionamento mútuo, novas necessidades e novas maneiras de falar” ⁽⁴⁷⁾.

O valor que o crescimento econômico e tecnológico tem na formulação de Marx e, também, a aceitação da superioridade do modo de vida da sociedade moderna sobre as demais sociedades e culturas são retomados na reflexão sobre a riqueza:

“Entre os antigos (...) a riqueza não constituía o objeto da produção(...). A riqueza, por um lado, era um objeto materializado em objetos, em produtos materiais, de certa forma contraposta ao homem, como um sujeito. Por outro lado, na qualidade de valor, se constituía simplesmente no direito de comandar o trabalho de outras pessoas, não com propósitos de domínio mas de prazer pessoal, etc. (...) Assim, a antiga concepção segundo a qual o homem sempre aparece (...) como o objetivo da produção parece muito mais elevada do que a do mundo moderno, na qual a produção é o objetivo do homem, e a riqueza, o objetivo da produção. Na verdade, entretanto, quando despida de sua estrita forma burguesa, o que é a riqueza, senão a totalidade das necessidades, capacidades, prazeres potencialidades produtoras, etc., dos indivíduos, adquirida no intercâmbio universal? O que é, senão o pleno desenvolvimento do controle humano sobre as forças naturais - tanto as suas próprias quanto as da chamada `natureza`? O que é, senão a plena elaboração de suas faculdades criadoras, sem outros pressupostos salvo a evolução histórica precedente que faz da totalidade desta evolução - i. é, a evolução de todos os poderes humanos em si, não medidos por qualquer padrão previamente estabelecido - um fim em si mesmo? O que é a riqueza, senão uma situação em que o homem não se reproduz a si mesmo numa forma determinada, limitada, mas sim em sua totalidade, se desvencilhando do passado e se integrando no movimento absoluto do tornar-se? (...) Os antigos proporcionavam satisfação limitada, enquanto o mundo moderno deixa-nos insatisfeitos ou, quando parece satisfeito consigo mesmo, é vulgar e mesquinho”⁽⁴⁸⁾.

Nesta citação, podemos verificar que a concepção de natureza como algo a ser controlado, presente nos primeiros textos, se mantém. Porém, é uma rica passagem para se perceber a presença do método dialético de Marx, marcado pela concepção de movimento, cujo motor é a contradição. No entanto, sua perspectiva de mudança não deixa de ser marcada pela aceitação da inexorabilidade dos avanços, o que faz com que o atual (o atual de Marx) seja sempre visto como superior ao que

existia anteriormente.

2.7- Contribuição à Crítica da Economia Política

"Contribuições à Crítica da Economia Política" foi publicado em 1859 e pode ser considerado o autêntico precursor da obra máxima de Marx - "O Capital". Procuramos detectar elementos da noção de progresso em dois momentos do "Contribuições": no "Prefácio", que foi publicado em sua primeira edição; e no ítem em que Marx trata de seu método de trabalho, denominado "O Método da Economia Política".

2.7.1- Prefácio

Ainda, na tentativa de demonstrar que o pensamento marxiano concebe a história como uma sucessão de etapas que se sobrepõem gradativamente, podemos encontrar no Prefácio a seguinte afirmação: *"(...)Em um caráter amplo, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade"*⁽⁴⁹⁾.

Como já vimos, a concepção burguesa de progresso percebe, entre as etapas de evolução da humanidade, uma certa continuidade, isto é, estágios que se sobrepõem de forma quase natural, num processo evolutivo, sem rupturas significativas, avançando sempre rumo ao futuro. Já na teoria marxiana, o processo de transição, de um estágio para outro, exige rupturas bastante drásticas, em processos revolucionários, que se instauram a partir da luta de classes, como pode ser constatado, também, na citação seguinte:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham

movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura⁽⁵⁰⁾.

Contudo, apesar da perspectiva revolucionária do processo de mudança, não se pode deixar de perceber a presença da convicção de que a sociedade sempre melhora, sempre avança, apesar deste avanço, como já vimos, não ser concebido de forma linear na teoria marxiana. Isto pode ser comprovado quando Marx afirma que *"(...) Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade"*⁽⁵¹⁾.

Quanto a certeza de que há um futuro melhor que aguarda a humanidade, é indubitável a existência de uma sociedade perfeita na teoria marxiana. A esta sociedade, nossos autores denominam sociedade comunista. E a confiança em sua inexorável chegada pode ser deduzida na seguinte passagem: *"(...)As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social(...). Com esta organização social termina, assim, a Pré-História da sociedade humana"*⁽⁵²⁾. Aqui, cabe lembrar os perigos apontados por Benjamin quando se assume, de forma absoluta, a certeza de que a história caminha inexoravelmente para um fim determinado, e a aceitação de que este fim é necessariamente uma sociedade mais justa, mais perfeita. Assumir esta perspectiva é engessar a história, é limitar o poder de fogo daqueles que realmente querem mudar a sociedade ocidental, é, como diria Garaudy, eliminar os possíveis.

2.7.2- O Método da Economia Política

Marx e Engels atribuíam ao passado um valor muito grande. São vários os momentos de suas pesquisas em que buscam entender o passado e descobrir qual o seu poder sobre o presente.

Quando fala de seu método, deixa claro que não se pode deixar de fazer uma volta às sociedades passadas para que se possa entender a sociedade presente: “(...) a sociedade burguesa moderna (...) de maneira nenhuma começa a existir, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que ela está em questão como tal”⁽⁵³⁾.

Citaremos, para concluir, uma passagem na qual a convicção da superioridade do tipo de sociedade desenvolvido na Europa é mais uma vez reafirmada:

“A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada que existe. Por este fato, as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem compreender a sua estrutura permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se edificou, de que certos vestígios, parcialmente ainda não apagados, continuam a subsistir nela, e de que certos signos simples, desenvolvendo-se nela, se enriqueceram de toda a sua significação. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. (...) Da mesma forma a economia burguesa nos dá a chave da economia antiga, etc”⁽⁵⁴⁾.

2.8- Prefácios e Carta de Marx

Neste ítem, trabalharemos com o “Prefácio da Primeira Edição de O Capital”, publicado em 1867; com o “Prefácio da Edição Francesa de O Capital”, de 1872; e com a “Carta de Marx a Zasulich”, escrita em 1881. São trechos curtos, mas que evidenciam a concepção de Marx sobre progresso em sua maturidade. Neles, poderemos constatar o que se mantém e o que é alterado.

2.8.1- Prefácio da Primeira Edição de O Capital

No Prefácio da Primeira Edição de O Capital, Marx mantém sua concepção do progresso como uma característica inerente à sociedade, como podemos constatar quando afirma que: “(...) o meu ponto de vista (...) enfoca o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural (...)”⁽⁵⁵⁾.

É fácil perceber que, na época em que escreveu “O Capital”, Marx ainda mantinha a compreensão da inexorabilidade dos estágios de desenvolvimento. A percepção de que estes estágios são naturais e inexoráveis pode ser detectada, também, na seguinte citação: “(...) Mesmo quando uma sociedade descobriu a pista da lei natural do seu desenvolvimento (...) ela não pode saltar nem suprimir por decreto as suas fases naturais de desenvolvimento. Mas ela pode abreviar e minorar as dores do parto”⁽⁵⁶⁾.

A ação humana surge, portanto, como um corroborador no processo de parto já determinado, podendo abreviar ou minorar, mas não fazer outro. Note-se que, aqui, a postura é menos determinista que nos primeiros escritos, pois é admitido um mínimo de intervenção humana, mas ainda está longe de conceber o futuro como um “feixe de possíveis”.

A valorização da ciência é perceptível quando Marx, no Prefácio de sua obra máxima, deixou claro que “(...) a finalidade última desta obra é descobrir a lei econômica do movimento da sociedade moderna”⁽⁵⁷⁾, evidenciando a sua preocupação em fazer um trabalho de cunho científico.

2.8.2- Prefácio da Edição Francesa de O Capital

No Prefácio da Edição Francesa de 1872, Marx escreve um trecho em que reafirma sua preocupação com o rigor científico, demonstrando a valoração positiva que atribui à ciência moderna e à razão ocidental: “(...) Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem

a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos⁽⁵⁸⁾.

2.8.3- Carta de Marx a Zasulich

Em um trecho de sua carta a Zasulich, de 18 de março de 1881, Marx reafirma sua convicção de que a humanidade avança por fases: *“As comunidades primitivas não são, todas, cortadas em um modelo único. Pelo contrário, consideradas em conjunto, constituem uma série de grupamentos sociais que diferem em tipos e épocas, caracterizando fases sucessivas, de desenvolvimento”*⁽⁵⁹⁾.

No entanto, nesta época, Marx não se mostra mais tão determinista quanto ao processo de desenvolvimento histórico dos povos. Em seus estudos sobre as sociedades camponesas, em especial sobre a Rússia czarista, Marx já apontava para o fato de que os caminhos históricos, a serem percorridos por um povo, não teriam que ser necessariamente aqueles determinados teoricamente.

“Como a última fase da formação primitiva da sociedade, a comunidade agrícola é, ao mesmo tempo, uma fase de transição para a formação secundária, i.é, transição da sociedade baseada na propriedade comum para sociedade baseada na propriedade privada. A formação secundária compreende (...) as séries de sociedades baseadas na escravidão e na servidão. Mas, isto significará que a trajetória histórica da comunidade agrícola deva, inevitavelmente, conduzir a tal resultado? Certamente, não. Seu dualismo intrínseco proporciona uma alternativa: ou seu elemento de propriedade dominará o elemento coletivo, ou ocorrerá o contrário. Tudo dependerá do ambiente histórico em que ela ocorrer”⁽⁶⁰⁾.

Este tipo de reflexão, um pouco mais relativizadora, que se distancia bastante daquele presente, por exemplo, no “18 Brumário”, teve pouca ressonância no marxismo posterior, predominando a versão etapista e caracterizando leituras do real, em que se tentava forçar a realidade a se adequar ao modelo teórico.

2.9- A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado

“A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, de Engels, foi publicado, pela primeira vez, em 1884 e faz relação entre o livro “Ancient Society” de Lewis H. Morgan e a análise materialista da história marxiana. Segundo Engels, o próprio Marx gostaria de ter feito este trabalho, mas não conseguiu viver o suficiente para tanto.

Com os resultados da investigação de Morgan sobre a pré-história, a teoria marxiana passou a contar com um referencial de cunho científico para fundamentar, ainda mais, sua perspectiva progressista da história. De acordo com Engels,

“Morgan foi o primeiro que, com conhecimento de causa, tratou de introduzir ordem precisa na pré-história da humanidade, e sua classificação permanecerá certamente em vigor até que uma riqueza de dados muito mais considerável nos obrigue a modificá-la. Das três épocas principais - estado selvagem, barbárie e civilização - ele só se ocupa, naturalmente, das duas primeiras e da passagem à terceira. Subdivide cada uma das duas nas fases inferior, média e superior, de acordo com os progressos obtidos na produção dos meios de existência(...)”⁽⁶¹⁾.

É interessante observar que o próprio Engels considerava a hipótese de que uma riqueza maior de dados pudesse modificar a classificação feita por Morgan, revelando um espírito bem menos ortodoxo e arraigado, a certas constatações, do que muitos dos seguidores do marxismo. Esta abertura de espírito fez muita falta ao movimento marxista em sua história, e sua falta se constituiu num dos grandes entraves para que se compreendesse melhor as exigências do real.

Com base nas investigações de Morgan, Engels reforçou seu ponto de vista, segundo o qual todos os povos, se não sofressem a interferência de outros mais evoluídos, passariam - mais cedo ou mais tarde - por todas as etapas de desenvolvimento, como pode ser atestado quando fala sobre os povos americanos: “(...) os índios dos chamados ‘pueblos’ no Novo México, os mexicanos, os centro-americanos e os peruanos da época da conquista, achavam-se na fase média da barbárie (...). A conquista espanhola cortou completamente todo desenvolvimento autônomo ulterior”⁽⁶²⁾.

Em seus estudos sobre a família, Morgan se pauta pela visão do avanço de um estágio inferior para outro superior, relacionando os avanços da família com os da sociedade na qual ela está inserida.

“(...) ‘A família’, diz Morgan, ‘é o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado’. (...) há três formas principais de matrimônio, que correspondem aproximadamente aos três estágios fundamentais da evolução humana. Ao estado selvagem corresponde o matrimônio por grupos, à barbárie, o matrimônio sindiásmico, e à civilização corresponde a monogamia com seus complementos: o adultério e a prostituição. Entre o matrimônio sindiásmico e a monogamia, intercalam-se, na fase superior da barbárie, a sujeição aos homens das mulheres escravas e a poligamia”⁽⁶³⁾.

Este tipo de visão leva a classificar as sociedades ocidentais segundo os padrões culturais do ocidente, o que permite chamar o que é diferente de atrasado, não evoluído. *“O matrimônio por classes inteiras, tal como existe na Austrália, é, em todo caso, uma forma muito atrasada e muito primitiva do matrimônio por grupos...”⁽⁶⁴⁾.*

Esta postura confere legitimidade, em última instância, o processo colonialista desenvolvido no ocidente e as formas de colonialismo disfarçadas, implementadas na época do chamado “socialismo real”.

Não se pode deixar de destacar, contudo, que Engels percebia o progresso como um processo contraditório, no qual o avanço traz consigo, também, retrocessos.

“(...) A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros”⁽⁶⁵⁾.

Estes retrocessos, no entanto, fazem parte de uma lógica na qual predomina o avanço e podem,

inclusive, vir a se constituírem em motores para que novos avanços aconteçam. O retrocesso nunca é visto como uma possibilidade real, como caminho possível. Assim, Engels matém a posição, já detectada em Marx, de que o futuro será necessariamente melhor e se permite fazer previsões a respeito da sociedade futura.

“Estamos caminhando presentemente para uma revolução social, em que as atuais bases econômicas da monogamia vão desaparecer, tão seguramente como vão desaparecer as da prostituição, complemento daquela. (...) Quando os meios de produção passarem a ser propriedade comum, a família individual deixará de ser a unidade econômica da sociedade. O trato e a educação das crianças tornar-se-ão assunto público; a sociedade cuidará, com o mesmo empenho, de todos os filhos, sejam legítimos ou naturais”⁽⁶⁶⁾.

Com base na perspectiva evolucionista de Morgan, Engels percebe como inevitável a destruição das culturas não ocidentais, que ele denomina de primitivas. Esta destruição leva necessariamente à substituição das mesmas por sociedades mais complexas. Contudo, o autor percebe, também, que os problemas que surgem com o tipo de sociedade que se sobrepõe. Aqui, surge uma visão do progresso bem menos ufanista que em obras marxianas anteriores.

“A tribo era fronteira do homem, para os estranhos como para si mesmo: a tribo, a gens e suas instituições eram sagradas e invioláveis, constituíam um poder superior dado pela natureza, ao qual todo indivíduo ficava submetido sem reservas em seus sentimentos, idéias e atos. Por mais imponentes que nos pareçam, os homens de então mal se distinguem uns dos outros; estavam, como diz Marx, presos ao cordão umbilical da comunidade primitiva. O poderio dessas comunidades primitivas não poderia deixar de ser destruído e foi destruído. Desfez-se, contudo, por influências que desde o início nos aparecem como uma degradação, uma queda da singela grandeza moral da velha sociedade gentilica. Os interesses mais vis - a baixa cobiça, a brutal avidez de prazeres, a sórdida avareza, o roubo egoísta da propriedade comum - inauguram a nova sociedade civilizada, a sociedade de classe; os meios mais ultrajantes minam e perdem a velha sociedade sem classes das gens: o furto, a violência, a perfídia e a traição. E a nova sociedade, através desses dois

mil e quinhentos anos de sua existência, não tem sido senão o desenvolvimento de uma pequena minoria às expensas de uma grande maioria explorada e oprimida; e continua a sê-lo, hoje mais do que nunca⁽⁶⁷⁾.

Os efeitos nefastos do progresso são expressos, também, na seguinte passagem:

“Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para a outra. (...) Se entre os bárbaros, como vimos, é difícil estabelecer a diferença entre os direitos e os deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste evidentes para o homem mais imbecil, atribuindo-se a uma classe quase todos os direitos e à outra quase todos os deveres”⁽⁶⁸⁾.

No entanto, Engels conclui sua obra com uma citação de Morgan e, através das palavras deste, reafirma sua crença de que o progresso é uma lei, sua fé na razão humana e na ciência, sua certeza de que o futuro inexoravelmente será melhor:

“Para concluir, vejamos agora o julgamento da civilização por Morgan: ‘Desde o advento da civilização, chegou a ser tão grande o aumento da riqueza, assumindo formas tão variadas, de aplicação tão extensa, e tão habilmente administrada no interesse dos seus possuidores, que ela, a riqueza, transformou-se numa força incontrolável, oposta ao povo. A inteligência humana vê-se impotente e desnorteada diante de sua própria criação. Contudo, chegará um tempo em que a razão humana será suficientemente forte para dominar a riqueza e fixar as relações do Estado com a propriedade que ele protege e os limites aos direitos dos proprietários. Os interesses da sociedade são absolutamente superiores aos interesses individuais, e entre uns e outros deve estabelecer-se uma relação justa e harmônica. A simples caça à riqueza não é a finalidade, o destino da humanidade,

a menos que o progresso deixe de ser a lei no futuro, como tem sido no passado. O tempo que transcorreu desde o início da civilização não passa de um fração ínfima da existência passada da humanidade, um fração ínfima das épocas vindouras. A dissolução da sociedade ergue-se, diante de nós, como uma ameaça; é o fim de um período histórico - cuja única meta tem sido a propriedade de riqueza - porque esse período encerra os elementos de sua própria ruína. A democracia na administração, a fraternidade na sociedade, a igualdade de direitos e a instrução geral farão despontar a próxima etapa superior da sociedade, para a qual tendem constantemente a experiência, a razão, e a ciência”⁽⁶⁹⁾.

3- CONCLUINDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, fizemos um rápido vôo sobre a obra de Marx e/ou Engels para dele extrairmos indicadores que permitam, a um leitor do século XX, com base na crítica já existente e em toda a experiência histórica acumulada desde o século passado, perceber como, nesta construção teórica, os elementos da noção burguesa de progresso foram absorvidos e rearticulados. Este exame evidenciou que a noção de progresso não foi incorporada exatamente como teria sido concebida na teoria burguesa. Mas, não se pode fugir do fato de que seus elementos fundamentais foram mantidos.

Nos textos examinados, Marx e Engels, em nenhum momento, aprofundam qualquer crítica mais efetiva à noção de progresso. A relação com esta noção é quase sempre de concordância ou, até mesmo, de incorporação. Portanto, não podemos, hoje, atribuir somente a desvios do marxismo certos desenvolvimentos teóricos e práticos posteriores. Não podemos deixar de perceber que, no próprio texto marxiano, já existem afirmações e análises que permitiram os desdobramentos históricos implementados por seus seguidores.

Apesar de discordarem frontalmente de que a humanidade se desenvolva de forma lenta, gradual e contínua, pois trabalhavam com as categorias de contradição e ruptura, para explicar o movimento da sociedade, Marx e Engels partilhavam da perspectiva de que a humanidade avança por etapas, semelhantemente à visão burguesa de progresso. Esta visão, sustentada até nos últimos escritos de Engels, supõe a superioridade de toda etapa que é cronologicamente posterior às que a antecedem.

Quando se generaliza esta perspectiva para toda a humanidade, podemos incorrer em sérios problemas para quem visa a plena libertação dos seres humanos. Isto porque, em primeiro lugar, pode-se fazer leituras equivocadas do processo histórico, levando-se à construção de modelos de sociedade que não consigam superar a opressão. Além disso, e nesta mesma perspectiva, a crença de que a humanidade avança por estágios leva à escolha de uma determinada formação social como sendo o modelo superior, ao qual todas as outras sociedades terão que se

equiparar. Esta visão, no modelo soviético de socialismo, por exemplo, serviu para justificar massacres de camponeses e subjugação de povos e etnias.

Esta concepção, ao ser incorporada pelo marxismo, gera uma atitude de aceitação da necessidade do capitalismo como pré-condição para que surjam os elementos necessários às transformações que levariam ao socialismo, debilitando, segundo Benjamin, os trabalhadores em sua luta contra os setores conservadores da sociedade e justificando inúmeras políticas de alianças com setores da burguesia, por parte de movimentos e partidos de trabalhadores.

Na crença de que o avanço do inferior para o superior deva parecer tão real e certo (como qualquer outro aspecto das leis da natureza), está subentido um outro elemento do progresso, que é a certeza de um constante aperfeiçoamento da sociedade e do homem, de um futuro melhor, e da sociedade perfeita no futuro. Tanto a perspectiva do avanço social quanto a da sociedade futura perfeita são elementos fundamentais na construção teórica marxiana. Estas perspectivas levam à busca da construção de um modelo de sociedade futura, que seria plenamente previsível. Esta crença, na previsibilidade do que está por vir, elimina as várias possibilidades que o cercam, faz com que se conceba o futuro como uma estrada de mão única, onde a vitória dos trabalhadores é a única possibilidade. Como já vimos, segundo Benjamin, esta concepção leva a um desarmamento dos trabalhadores e oprimidos em geral, na sua luta contra a estrutura social reinante. Além disso, segundo Garaudy, impede de ver o futuro como o feixe de possíveis que o caracteriza, reduzindo o papel de agentes, de construtores do porvir, que é intrínseco aos homens e mulheres concretos.

A convicção na nobreza e na superioridade da sociedade ocidental tem reflexos práticos extremamente significativos e mesmo desastrosos para grande parte da humanidade, pois foi utilizada como legitimadora de todo o processo de invasão do mundo pela Europa, de destruição em grande escala da natureza e de muitos povos, de criação do "mercado mundial", de que Marx tanto fala e que foi fundamental para a definitiva instalação do sistema capitalista. Esta convicção, no século XIX, na Europa, era aceita de forma quase que incontestada, e não poderia ser de outra forma. O referido século foi marcado por grandes avanços tecnológicos e pela transformação do mundo em um todo único, sob o comando dos países europeus, tudo parecia ser passível de

conhecimento e de dominação. E tudo que resistisse à força do progresso deveria ser considerado como atraso, como entrave ao livre desenvolvimento da humanidade, deveria, portanto, ser eliminado.

Marx e Engels, como atestam seus textos, não ficaram à parte desta convicção. Apesar de seus ideais humanitários, apesar de desejarem ardentemente e lutarem, incansavelmente, pela plena libertação do homem, este desejo e esta luta eram pautados pela convicção de que sua plena realização só se daria através da via estabelecida pela sociedade européia, através do pleno desenvolvimento do capitalismo. Se esta convicção já estava arrefecida no final da vida de Marx, como tentou demonstrar Hobsbawm⁽⁷⁰⁾, por outro lado, ela marcou textos fundamentais de sua construção teórica, que foram absorvidos pela tradição marxista sem qualquer questionamento mais significativo. Desta forma, o avanço da industrialização passou a ser considerado, de forma incontestável e até mesmo dogmática, como uma necessidade humana inquestionável, tanto pelos movimentos de trabalhadores nos países capitalistas quanto pelos governos socialistas que se instalaram no século XX.

Outro elemento da noção de progresso, que indubitavelmente permeia o pensamento marxiano, é a fé de que a razão humana se constituiria na chave para solucionar todos os mistérios, tornar conhecível todas as incógnitas. A fé na razão encontra na ciência moderna a sua encarnação. A ciência passa a ser a depositária de todas as esperanças humanas de que, com o seu desenvolvimento, todos os fenômenos (naturais, sociais ou humanos) encontrariam sua explicação. O século passado viu surgirem inúmeras ciências e ramos específicos das ciências, e viu, também, a luta das chamadas ciências humanas para serem reconhecidas como tais. E, naquele século, qualquer forma de saber, para ser considerada válida, deveria enquadrar-se nos limites do saber científico. Nossos autores também sofrem estas influências e buscam, na construção de sua obra, o rigor metológico que pudesse tornar inegável sua cientificidade. Desta forma, no texto marxiano, percebemos, de um lado, a preocupação de que o mesmo seja reconhecido como científico, como válido e, de outro, a demonstração de reconhecimento do valor do saber racional e científico.

Neste capítulo, ao buscarmos levantar como a noção de progresso foi absorvida pelo texto marxiano, à luz da experiência histórica e das críticas tecidas posteriormente à sua elaboração, não tínhamos, de forma alguma, a pretensão de desqualificar o trabalho de Marx e Engels. Porém, acreditamos ser necessário que o contato com textos clássicos - que tanta influência tiveram na construção do pensamento e na organização das sociedades contemporâneas - se dê de forma não dogmática, situando-os historicamente, percebendo seus limites históricos e absorvendo suas qualidades que conseguiram sobreviver ao tempo. Agindo assim, estamos criticando os autores, teorias e movimentos que tornam o texto - eleito como revelador da verdade - mais importante que o fazer histórico, que, em nome da luta pela vida, se desligam da vida e fazem dos princípios, dos conceitos, das idéias, enfim, o principal motor de suas elaborações teóricas ou práticas políticas e sociais. É a quebra do dogmatismo e a busca de uma maior ligação com a vida que têm nos motivado a conhecer melhor os referenciais teóricos, que vêm embasando as teorias que fundamentam a prática educacional contemporânea para, criticando-os, encontrarmos saídas para os sérios problemas que este fim de milênio nos coloca.

NOTAS

- (1) A palavra FORMEN é alemã e significa formações. Tem sido utilizada para designar a obra de Marx introduzida por Hobsbawm.
- (2) Eric HOBBSBAWM. Introdução. In: Karl MARX. Formações econômicas pré-capitalistas. Trad. João MAIA. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1981. pp 15 e 16.
- (3) Idem, p 16.
- (4) Idem, p 17.
- (5) Idem, p 34.
- (6) Idem, pp 38 e 39.
- (7) Idem, p 22.
- (8) Idem, p 39.
- (9) Cf. Claude LÉVI-STRAUSS. O pensamento selvagem. Trad. Maria Celeste da Costa e SOUZA, Almir de Oliveira AGUIAR. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1976.
- (10) Idem, p 15.
- (11) Idem, p 60.
- (12) Idem, p 32.
- (13) Idem, p 19.
- (14) Idem, p 50.
- (15) Idem, p 50.
- (16) K. MARX, F. ENGELS. A ideologia alemã. Trad. José Carlos BRUNI, Marco Aurélio NOGUEIRA. 5 ed. São Paulo, Hucitec, 1986. pp 29, 30 e 33.
- (17) Idem, p 47.
- (18) Idem, pp 94 e 95.
- (19) Idem, p 113.
- (20) Idem, pp 52 e 54.
- (21) Idem, p 106.
- (22) Idem, pp 94 e 95.
- (23) Idem, p 96.
- (24) Idem, pp 68 e 69.
- (25) Idem, p 38.
- (26) Idem, p 68.
- (27) Idem, p 94.
- (28) Idem, p 55 e 56.
- (29) Karl MARX. Carta de Marx a P. V. Annenkov. In Karl MARX. Karl Marx: Sociologia. Org. Octávio IANNI. Trad. Maria Elisa MASCARENHAS. 4 ed. São Paulo, Ática, 1984. Col. Grandes Cientistas Sociais. p 84.
- (30) Idem, pp 85 e 86.
- (31) Idem, p 86.
- (32) Idem, p 86.
- (33) Karl MARX. Miséria da filosofia. Trad. Luís M. SANTOS. Lisboa, Estampa/São Paulo, Mandacaru, 1990. pp 121 e 122.
- (34) Idem, p 122.
- (35) Idem, p 122.
- (36) Idem, p 65.
- (37) Idem, p 73.
- (38) Idem, p 52.
- (39) K. MARX, F. ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. st. 7 ed. São Paulo, Global, 1988. p 76.
- (40) Idem, p 95.
- (41) Idem, pp 79 e 80.
- (42) Idem, pp 80 e 81.
- (43) Karl MARX. O 18 brumário de Luís Bonaparte. Trad. Maria Flor Marques SIMÕES. Lisboa, Estampa/São Paulo, Mandacaru, 1990. p 17.
- (44) Idem, p 132.
- (45) Karl MARX. Formações... Op. cit. p 76.
- (46) Idem, p 96.
- (47) Idem, pp 87 e 88.
- (48) Idem, pp 80 e 81.
- (49) Karl MARX. Contribuição à crítica da economia política. Trad. Maria Helena Barreiro ALVES. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983. p 25.
- (50) Idem, pp 24 e 25
- (51) Idem, p 25.
- (52) Idem, p 25.
- (53) Idem, p 224.
- (54) Idem, p 223.
- (55) Karl MARX. Prefácio da primeira edição. In Karl MARX. O Capital: Crítica da economia política. Trad. Regis BARBOSA, Flávio R. KOTHE. São

Paulo, Abril Cultural, 1983. v 1. p 13.

(56) Idem, p 13.

(57) Idem, p 13

(58) Karl MARX. Prefácio da Edição Francesa. In Marx. O capital. Op. cit. p 23.

(59) Karl MARX. Carta de Marx a Zasulich. In: Marx. Formações... Op. cit. p 132.

(60) Idem, p 133.

(61) Friedrich ENGELS. A origem da família, da propriedade privada e do estado; trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. Trad. Leandro KONDER. 10 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985. p 21.

(62) Idem, p 25.

(63) Idem, pp 30 e 81.

(64) Idem, p 48.

(65) Idem, p 71.

(66) Idem, pp 82 e 83.

(67) Idem, pp 108 e 109.

(68) Idem, p 200.

(69) Idem, p 201.

(70) Ver citação no. 15 deste capítulo.

CAPÍTULO 3: A NOÇÃO DE PROGRESSO PEDAGOGIA PROGRESSISTA

I- AS TEORIAS PEDAGÓGICAS

*“Digo: o real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”
Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas*

O objetivo deste capítulo, e também o objeto central de todo o trabalho é analisar como a noção de progresso, tal como vem sendo aqui abordada, faz-se presente na teoria pedagógica autodenominada progressista. Para tanto, torna-se necessário que nos situemos em termos do caminho realizado pelas teorias pedagógicas, em razão de que a própria noção de teoria pedagógica vem se construindo e se desconstruindo ao longo da história. É neste processo que surgem os teóricos e suas elaborações que são denominados, ou autodenominam-se, progressistas.

Em função da amplitude inerente a este situar histórico não é difícil supor que o faremos considerando certos limites, impostos pelas características e objetivos deste trabalho. Buscaremos minimamente contextualizar, em termos históricos, as teorias pedagógicas para, a partir daí, percebermos como a teoria pedagógica - dita progressista - se constituiu, a fim de fundamentar nosso estudo sobre a influência da noção de progresso neste campo teórico.

Para desempenhar esta tarefa, poderíamos trilhar vários caminhos, buscando o auxílio de variados autores. Por exemplo, seria possível detectar como se articulam várias correntes do pensamento educacional, através da relação entre teoria e prática na educação, utilizando o estudo de Schmied-Kowarzik, publicado em seu "Pedagogia Dialética"⁽¹⁾. Poderíamos, também, seguir os passos de Louis Not em sua obra "As Pedagogias do Conhecimento"⁽²⁾, na qual estuda as teorias pedagógicas através da classificação das mesmas, segundo a oposição entre hétero e autoestruturação do conhecimento na interação ensino-aprendizagem. Outra possibilidade seria apresentar o percurso das teorias educacionais através do estudo do educador polonês Bogdan Suchodolski - "A pedagogia e as grandes correntes filosóficas"⁽³⁾ - que se baseia na antinomia pedagogia da essência X pedagogia da existência. Ainda, dentre inúmeras possibilidades, encontraríamos subsídios na Tese de Doutorado de José Carlos Libânio, "Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente"⁽⁴⁾, quando este faz um histórico do ensino através das imagens do professor. Outra alternativa seria lançar mão de algum manual de História da Educação, buscando fugir de uma classificação das correntes de pensamento e de teorias educacionais a partir de determinado tema ou antinomia, para simplesmente situá-las no correr do tempo.

Quaisquer que fossem os caminhos tomados, temos claro que estaríamos correndo alguns riscos. O primeiro deles seria cair na postura positivista de tudo classificar, tendendo a fazer junções ou separações simplificadoras que desrespeitam as peculiaridades de cada elaboração teórica. Outro risco seria partir de uma concepção mecanicista da dialética que, no estudo de qualquer fenômeno histórico, exige sempre a presença de uma tese, uma antítese e, por fim, uma síntese superadora que surgiria como negação da negação, incorporando elementos de ambas. Ao se tentar fazer a aplicação mecânica deste esquema, muitas vezes se esquece que "*a realidade humana é sempre mais rica do que a explicação e a descrição que dela nos faz o espírito humano*"⁽⁵⁾, e muitos autores são levados a "forçar a barra" para encaixar os períodos e autores estudados em um dos dois pólos eleitos, para que sua construção seja, então, a síntese superadora. Apesar da grande dificuldade de enquadrar certos autores em uma ou outra corrente, como, por exemplo, Santo Agostinho, Pascal, Rousseau, Locke, Durkheim, que possuem inúmeros elementos que poderiam classicá-los de um lado, ou de outro, ou mesmo diferenças relativas à fase da vida e/ou da elaboração teórica, às vezes, busca-se fazê-lo e, em nome da dialética, acaba-se por ceder à perspectiva

classificatória do positivismo.

Nesta dissertação, sem nos determos por demais neste aspecto, lançamos mão da contribuição de vários autores, na tentativa de, contextualizando-os, apresentar um quadro mínimo de como surgiram as teorias pedagógicas, a fim de permitir uma melhor visualização do imbricado quadro em que as mesmas se encontram, nesta época de crise dos paradigmas.

Antes de seguirmos nosso estudo, no entanto, faz-se necessário que esclareçamos o que estamos entendendo por educação e por teoria pedagógica. Para se chegar a uma definição de educação, poderíamos utilizar algumas páginas expondo uma quase infinidade de posições existentes em inúmeros autores. Isto porque o conceito de educação não é único no correr da história e, até mesmo, em um mesmo momento histórico. E não pode ser único porque para cada povo, para cada época, para cada classe, camada ou grupo social existem formas diferenciadas de educação. Segundo Brandão, além do processo educacional se fazer presente em todas as dimensões da vida social, existem várias educações diferenciadas.

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”⁽⁶⁾.

Este elemento difuso, em qualquer sociedade e na sociedade como um todo, assume formas que vão desde à relação familiar mais íntima, na qual os pais, por exemplo, ensinam seu filho a falar e a andar, até aquelas mais complexas, na quais os conhecimentos mais elaborados de uma comunidade, ou povo, são transmitidos de modo intencional e sistematizado. É esta forma de transmissão mais sistematizada do saber, que exige “(...) espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos (...)”⁽⁷⁾, podemos denominar educação formal. Contudo, mesmo a educação formal acontece através de formas bastante diferenciadas, que se alteram profundamente de sociedade para sociedade e no decorrer do tempo. Na sociedade ocidental, consagrou-se o tipo escolar de educação formal, o qual - em função do grau de

generalização que conseguiu alcançar nos últimos séculos e da valoração positiva que recebe, como canal privilegiado de transmissão do saber acumulado por esta sociedade - estamos acostumados a denominar simplesmente de "educação".

Sinais de existência da escola como espaço, onde se interrelacionam conhecimento, professor e aluno, são muito antigos e, hoje, podem ser encontrados em vários povos e culturas diferentes. No entanto, no ocidente, a generalização da forma escolar de transmissão do saber é, historicamente, muito recente, como é recente a constituição das teorias pedagógicas. Podemos situar o aparecimento de ambos no processo de consolidação da sociedade moderna. Com isto, não queremos dizer que não tenha havido, em períodos anteriores, esforços em se pensar a educação. Na verdade, desde os egípcios antigos, faz-se referência ao ato educacional como uma atividade sistematizada, e são feitas reflexões sobre o mesmo⁽⁹⁾. Na Grécia Antiga, no Império Romano, no Feudalismo Europeu, para ficarmos restritos ao processo histórico do ocidente, podemos encontrar muitas referências sobre a existência de escolas, professores, alunos, pensadores que refletiram sobre a atividade educativa. No entanto, segundo Saviani, "(...) até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada(...)"⁽⁹⁾. Nesta época, não é possível falar ainda em teoria pedagógica, pois não havia uma preocupação em se pensar especificamente o ato educacional. O que existiam eram reflexões realizadas no interior de concepções mais amplas sobre a pessoa humana, sobre a razão, sobre a moral, sobre a política, não constituindo um corpo teórico voltado especificamente para elucidar o processo pedagógico, tendo como principal preocupação este fazer, e buscando, a partir de sua compreensão, pensar desdobramentos para este mesmo processo. Podemos, portanto, falar em teoria educacional, mas não ainda em teoria pedagógica propriamente dita.

A constituição da teoria pedagógica, somente, dá seus primeiros passos com o início do processo de generalização da educação escolar que, segundo Saviani, acontece a partir da época moderna⁽¹⁰⁾. Ela se consolidará quando, no século XIX, se estruturarem os sistemas nacionais de ensino, que são fundamentais para esta generalização. Entretanto, já por volta dos séculos XVI e XVII, as ciências específicas estão se separando da filosofia, se constituindo em corpos teóricos próprios. Até então, o conhecimento era elaborado de forma global, como parte de um todo. Não

se falava em físicos, químicos, biólogos ou sociólogos. Existiam pensadores, estudiosos - normalmente denominados filósofos, e não campos específicos do saber. Uma das características fundamentais da ciência moderna é a constituição destes campos específicos, surgindo, primeiro, as ciências físicas e químicas, depois as biológicas e, por fim, já no século XIX, a tentativa de afirmação das ciências sociais e da personalidade. É, então, que surge a teoria pedagógica tentando constituir um campo próprio, em função da necessidade de se pensar sistematicamente o processo escolar⁽¹¹⁾.

Desde a retomada do comércio europeu, novas cidades surgiram e as antigas foram se reorganizando. Surgiu uma nova classe social que, a cada dia, adquire um papel mais importante na sociedade - a burguesia mercantil. Neste processo, o interesse pelas letras clássicas é retomado. É realizada uma verdadeira garimpagem de escritos e informações do mundo greco-romano. Toda a produção cultural da Europa medieval começa a ser desprezada e o culto à racionalidade grega toma corpo, constituindo no movimento que, posteriormente, será denominado humanismo⁽¹²⁾.

Em sintonia com o que é resgatado do pensamento clássico, surge a elaboração de novas concepções de mundo e, também, uma intensa preocupação com a educação, que passa a ser vista como instrumento de transmissão do saber produzido e acumulado, tanto na antigüidade quanto neste momento de retomada da cultura clássica. A preocupação com a formação dos filhos da burguesia emergente torna-se cada vez mais forte. Os burgueses constituem-se em considerável força econômica e necessitam se instrumentalizar para o enfrentamento com a nobreza decadente, em suas disputas pelo poder. Além do que, o conhecimento da leitura, da escrita e da matemática era fundamental na realização da atividade mercantil. A grande preocupação dos educadores da época era com o desenvolvimento integral da personalidade, a formação harmoniosa do corpo e da alma através da educação intelectual, moral e física, do estudo das letras greco-latinas, da gramática e da retórica, culminando na formação do cortesão, no séc. XVI. Era, portanto, uma educação destinada aos setores abastados da sociedade⁽¹³⁾.

Todo este processo de renovação da sociedade acabou por gerar um movimento que se chocou frontalmente com o poder da Igreja Romana, representante máximo do "status" feudal, em seu próprio campo: a religião. Aliada a setores da burguesia emergente, surge a Reforma

Protestante que - principalmente a partir da Alemanha, com Martinho Lutero, que viveu entre 1483 e 1546 - toma força e se espalha por amplos setores da sociedade européia, levando inclusive ao *"(...) rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento ao poder, nos Países Baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna"*⁽¹⁴⁾.

A Reforma Protestante levantou uma discussão, até então, inédita na história do ocidente e que se prolonga até hoje: a educação popular ou educação das massas. Como Lutero traduzira a Bíblia para o vernáculo e fazia parte da estratégia de difusão das idéias anticatólicas a leitura da mesma, surge, com seu movimento, a necessidade de difusão da alfabetização. Segundo Manacorda,

"Tradicionalmente os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero. (...) Esta será, apesar de suas contradições, uma característica comum aos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma. Justamente deles surgirá, e não dos países católicos, não obstante o forte empenho de novas Ordens Religiosas, a iniciativa mais avançada de novos modelos de instrução popular e moderna"⁽¹⁵⁾.

As contradições dos povos reformados, às quais se refere Manacorda, têm a ver, entre outras coisas, com a preocupação dos reformadores de que esta se limitasse, de fato, somente à difusão da educação elementar, que bastava para seus objetivos. A aliança entre a Reforma Protestante e a burguesia mercantil se devia ao fato de que, para esta última, era fundamental a eliminação da velha ordem feudal, justificada pela teologia e pela autoridade católicas, mas não era pautada por um real interesse na total emancipação, educacional e política, das classes subalternas. Os movimentos emancipatórios e de difusão do ensino, portanto, deveriam ir somente até o ponto em que não ferissem os interesses da burguesia ascendente.

Visando deter o avanço do protestantismo, o Vaticano convoca o Concílio de Trento (1545-1564) que, dentre outras coisas, fixa a orientação educativa da Igreja Católica. Esta reação da Igreja Católica, ficou conhecida como sendo a Contra-Reforma. Manacorda afirma que *"(...) o espírito da Contra-Reforma católica (...) é caracterizado por uma defesa tão intransigente da prerrogativa*

da Igreja católica sobre a educação, que acaba envolvendo na condenação tanto as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural⁽¹⁶⁾.

Neste contexto, aparece Inácio de Loyola, um militar espanhol, que funda a Companhia de Jesus, em 1539. Esta ordem religiosa católica, que já no ano de 1540 obtém o reconhecimento oficial do Papa Paulo III, encarnará, principalmente no campo da educação, toda a luta da Contra-Reforma. Os jesuítas desenvolvem um vasto trabalho educacional e espalham sua rede de escolas pela Europa e por outras regiões do mundo, que estavam sendo ocupadas pelos europeus. Para regulamentar a atividade do, segundo Giles, "(...) sistema mais abrangente de ensino de toda a Europa"⁽¹⁷⁾, promulgam, em 1599, um plano de estudos que se denominou "Ratio Studiorum", que foi a base de seu ensino nos séculos subseqüentes.

Com a Contra-Reforma e com a atuação da Inquisição, o poder papal se reforça sobremaneira. Limites são impostos ao humanismo, e na busca de escapar ao forte controle sobre a produção do conhecimento, "(...) a crítica e projeção mais radical da realidade são feitas pela sátira e pela utopia"⁽¹⁸⁾. Nomes como Erasmo de Roterdã e François Rabelais se destacam na produção satírica, e Thomas Morus, Tomás Campanella e Francis Bacon elaboram as grandes utopias desta época. Estas sátiras e utopias além de se referirem à sociedade como um todo, também tratam do processo educacional⁽¹⁹⁾.

Os enfrentamentos entre católicos e protestantes, contudo, não foram eliminados, indo além de seus componentes religiosos e, como já vimos, tendo uma profunda relação com as disputas políticas, econômicas e sociais que marcavam este tempo. Manacorda afirma que:

"No atormentado período da Guerra dos Trinta Anos (1618-48), que dilacera política e religiosamente o Império, e da revolução inglesa (1642-58), que marca a definitiva passagem do domínio de classe no âmbito de uma grande nação, as minorias perseguidas do Império encontram compreensão, acolhida e proteção especialmente nos Países Baixos, na Inglaterra e na Suécia. Entre estes exilados perseguidos estava Jan Amos Comenius, em cuja obra se sintetiza o velho e o novo da pedagogia"⁽²⁰⁾.

Em Comenius, percebemos os primeiros esforços na busca de dar uma maior organicidade ao pensamento sobre a educação, indo além das reflexões esparsas, porém se limitando ao seu aspecto didático. Ao escrever a “Didática Magna”, entre 1633 e 1638, já encarna o espírito de difusão do ensino, por ele visto como a “(...) *arte universal de ensinar tudo a todos*”⁽²¹⁾, e busca pensar a especificidade deste processo. Podemos afirmar, portanto, que é neste educador que encontramos os passos fundamentais para a posterior concretização da teoria pedagógica, quando a pedagogia começa a buscar seu espaço como um campo específico do saber. Isto se dará paralelamente ao esforço de constituição dos sistemas nacionais de ensino, cujos germes estão nos países e regiões de orientação protestante.

O movimento de afirmação da teoria pedagógica, é lógico, não acontece de forma desligada dos demais acontecimentos que marcam a sociedade europeia como um todo. A luta entre católicos e protestantes se dá, nos marcos da luta maior, entre a velha ordem feudal e as tentativas de implantação de uma nova ordem, que vai se configurando até atingir a forma capitalista de produção e de organização da vida social. Nos séculos XVII e XVIII, a empresa colonialista já está plenamente implantada; o comércio europeu vai de vento em popa; a indústria se organiza e, cada vez mais, novas descobertas científicas alimentam seu desenvolvimento; novas idéias se consolidam; a ciência moderna vai conseguindo superar os entraves colocados pela velha ordem. Surge um forte movimento de contestação do poder que ainda resta do feudalismo. Este movimento denomina a época anterior como sendo a “idade das trevas”, e pretende lançar luzes sobre o mundo, e por isto fica conhecido como: o Iluminismo. Segundo Giles, este é um movimento caracterizado “(...) *pelo otimismo, pela confiança na razão e na lei natural, no cosmopolitismo e a fé no progresso universal*”⁽²²⁾.

Comenius e sua obra aparecem nos prenúncios do Iluminismo e, portanto, no processo de gestação da moderna noção de progresso. Assim, como todo o conjunto das teorias modernas, a teoria pedagógica será informada pela fé no progresso, como era de se esperar de uma produção tipicamente moderna.

É no quadro do Iluminismo que novos passos vão se dando, no sentido de se construir um pensamento pedagógico mais sólido. De um lado, apesar de não se dedicar exclusivamente a

pensar a questão educacional, teremos, partindo da França, a expressiva contribuição do suíço Jean-Jacques Rousseau⁽²³⁾, cujo romance “Emílio”, publicado em 1762, afirma a perspectiva de uma educação anti-clerical e em sintonia com as grandes transformações que se consolidavam no mundo. Muitos vêem, nesta obra de Rousseau, as bases para a elaboração do pensamento escolanovista, que irá se consolidar nos primórdios do século XX. Mas, independentemente de qualquer interpretação deste nível, é uma construção teórica que se dá nos marcos do Iluminismo e por sua vivacidade, sem dúvida, torna-se muito difícil de ser submetida a qualquer classificação.

Da Suíça, mas com profundas ligações com a Revolução Francesa de 1789, surge o fazer e o pensar pedagógico de Johann Heinrich Pestalozzi que, profundamente influenciado por Rousseau, consegue “(...) formular uma pedagogia-modelo para a escola elementar secular moderna”⁽²⁴⁾. Assumindo o espírito anticlerical, voltado para o “seculum”, Pestalozzi dá importante contribuição na elaboração de uma pedagogia que contribua para o processo geral de ruptura com as velhas estruturas feudais. Desta forma, cada vez mais, vai se consolidando uma teoria pedagógica que tenha consonância com seu tempo, incorpore os novos valores, busque preparar as novas gerações para os desafios, ou para as necessidades dos tempos que emergem.

Sofrendo, também, a influência de Rousseau, segundo Monroe⁽²⁵⁾, e buscando aprofundar o pensamento de Pestalozzi, através de uma base psicológica e de maior precisão científica, na Alemanha, Johann Friedrich Herbart “(...) propunha uma pedagogia rigorosa para formar um homem de caráter”⁽²⁶⁾. A obra de Herbart é marcada pela preocupação, detectada por Schmied-Kowarzik, em constituir a pedagogia como sendo a ciência da educação⁽²⁷⁾. Sua pedagogia se caracteriza pela ênfase no papel do professor, pela compreensão do ensino como transmissão de saber já elaborado, pela importância dada à matéria a ser ensinada e sua compreensão como algo objetivo. É, principalmente, a partir de Herbart que podemos falar da constituição de uma teoria propriamente pedagógica.

O modelo educacional católico, cuja expressão maior é o método jesuítico, juntamente com a tradição protestante e laica, na qual pode se incluir os autores que, a título de exemplos marcantes, citamos anteriormente (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart), têm sido incluídos,

de forma geral, no modelo tradicional de educação⁽²⁸⁾. Como já afirmamos anteriormente, qualquer classificação tende a banir as peculiaridades daqueles que são classificados, e se, por um lado, pode contribuir na compreensão de determinados fenômenos, pode, ao mesmo tempo, pelas simplificações que provoca, contribuir para ofuscar grande parte desta compreensão. A partir de algumas características gerais, tradições e autores, tão diferentes, são englobados em uma mesma classificação que adotaremos por hora, em função de que esta foi a denominação assumida por um outro movimento educacional, também bastante variado, que surge na virada para o século XX: a Escola Nova.

No século XIX, o liberalismo triunfa na Europa Ocidental e o quadro europeu se reflete nas Américas, onde há uma generalizada luta por libertação nacional. Os Estados Unidos da América, que já haviam se libertado no século anterior, surgem como a terra da promessa, do liberalismo e da democracia.

O liberalismo apresenta-se como baluarte da defesa do direito natural de liberdade, da limitação do poder governamental em função do direito dos cidadãos, buscando a garantia para a liberdade de consciência. O pano de fundo da fé liberal tinha como suporte a liberdade e as condições sociais e políticas para garanti-la. O pragmatismo constitui a primeira contribuição surgida nos EUA para a filosofia ocidental. William James, John Dewey e W. H. Kilpatrick, legítimos liberais, são também os principais teóricos da escola pragmatista.

John Dewey (1859-1952), provavelmente, o mais importante pensador, sistematizador e divulgador do movimento Escola-Nova⁽²⁹⁾, contrapondo Herbart, formalizou cinco passos para a aprendizagem escolanovista: atividade, problema, coleta de dados, hipótese e experimentação. O saber, para ele, não seria familiarizar-se com situações já conhecidas, aprender o já sabido, mas descobri-las de novo. Sua filosofia da experiência e sua teoria da investigação que representam a lógica da experiência, consistiriam na generalização do método científico a todas as áreas do conhecimento humano, como também ao comportamento do homem.

A educação, na perspectiva de Dewey, tem como finalidade o desenvolvimento, o

crescimento da criança. O desenvolvimento constitui-se em um processo dinâmico. A educação é adaptada à infância e voltada para seus interesses. Pressupõe-se, segundo esta teoria, que o interesse é fundamentalmente biopsicológico. Daí decorre, conseqüentemente, que o conceito de atividade ou experiência vem do biológico, e que a psicologização do processo de ensino e a valorização da criança colocam-se como questões centrais. Para Dewey, educação é vida e não preparação para a vida. Seu processo educativo tem, pois, dois fatores indissociáveis e harmônicos que são o indivíduo e o meio social. A escola, funcionando como meio social, deve ser fator de libertação do indivíduo⁽³⁰⁾.

Assim como Dewey, outros nomes são normalmente ligados à Escola Nova, como Claparède, Montessori, Decroly⁽³¹⁾, dentre outros. O movimento escolanovista, em suas linhas gerais, se insere em um quadro de recomposição do liberalismo que, no final do século passado e início deste, se fortalece na perspectiva de manutenção do sistema capitalista e oposição às correntes socialista, que já haviam dado uma manifestação de força na Comuna de Paris (1879). Criam-se modelos educacionais de contestação da escola tida genericamente como tradicional, mas que não questionam em profundidade a estrutura da sociedade de que fazem parte.

Paralelamente à difusão da escola nova, que acontece no correr do século XX, pode-se constatar, pela primeira vez na história, a vitória e consolidação do socialismo em uma sociedade. A Revolução Russa de 1917 torna-se um marco fundamental na busca de alternativas ao modelo capitalista de organização da produção e da sociedade como um todo. Inspirada no pensamento de Marx e Engels, e gerando seus próprios pensadores e executores, entre os quais Lenin se destaca, esta Revolução gera novos referenciais para o pensamento educacional.

No âmbito da educação, o primeiro grande executor e elaborador teórico que a revolução gerou foi Makarenko que, trabalhando em situações muito adversas, se empenha na formação do homem socialista. Georges Snyders localiza em Makarenko os primeiros passos na direção de uma síntese entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova⁽³²⁾, o que mais tarde será, por ele, denominada pedagogia progressista.

Como um desdobramento da escola nova, já na segunda metade do século XX, vimos aparecer o chamado tecnicismo, que utilizando os estudos da psicologia comportamental - de cunho skineriano, casando-os com a perspectiva taylorista de organização do trabalho - cria uma concepção de educação, na qual o papel preponderante está nas técnicas e instrumentos que podem ser utilizados na atividade escolar. Esta corrente educacional encontrou nos Estados Unidos da América seu foco de maior desenvolvimento e reforçou, sobremaneira, o papel dos "especialistas" na escola, seguindo uma orientação que já estava presente no escolanovismo. É uma corrente pedagógica que possui uma forte consonância com o sistema capitalista, pois visa formar o indivíduo apto a ocupar o lugar a ele destinado na produção.

Numa postura de crítica ao sistema capitalista e de sua influência no processo educacional, por outro lado, encontraremos a perspectiva classificada, por Saviani, como crítico-reprodutivista que, segundo este autor, "*(...) surgiu basicamente a partir das conseqüências do movimento de maio de 68, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França(...)*"⁽³³⁾.

Esta visão do processo educacional, segundo seus críticos, se preocupou basicamente com a explicação do sistema capitalista, com sua influência na escola e com a atuação desta na reprodução do sistema. Isto sem perceber que a escola é também um espaço onde se pode ir além da reprodução, pois nas relações escolares está presente também a contradição, que pode atuar no sentido de que as transformações sociais aconteçam. Os principais autores classificados como crítico-reprodutivistas são: Althusser, com sua teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de 1969; Bourdieu e Passeron, com a teoria da reprodução ou da violência simbólica, de 1970; e Baudelot e Establet, com a teoria da escola capitalista, de 1971⁽³⁴⁾.

No confronto direto com as teorias reprodutivistas, visando se constituir em uma síntese que vá para além da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, aproveitando elementos de ambas e superando-as, a partir de uma perspectiva marxista, vemos em Geoges Snyders a tentativa de lançar as bases para a constituição de uma teoria pedagógica progressista. É esta teoria que constitui o principal interlocutor desta dissertação e, nela, nos deteremos com maior vagar, mais adiante.

2- AS TEORIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

"A história (...) não é somente uma realidade já existente que teríamos simplesmente de analisar mas um poema começado que temos de criar."

Roger Garaudy. Palavra de homem

No Brasil, o processo de construção do pensamento e das teorias sobre o ato educacional aconteceu sob os condicionamentos culturais, sociais e econômicos típicos de uma região, a princípio, colonizada e, posteriormente, pertencente ao rol dos países periféricos, de terceiro mundo. Desta forma, só tardiamente é que surgem tentativas de elaborações teóricas autônomas, que buscam basear-se nas demandas e necessidades nacionais. A descrição que aqui fazemos deste processo é, sem dúvida, rápida e parcial, pois, como na primeira parte deste capítulo, não é este o objeto central da dissertação. Para fazê-lo, lançamos mão do trabalho de alguns autores e corremos o risco de apresentar algumas posições questionáveis e/ou incompletas.

Quando os europeus chegaram, pela primeira vez, à região que hoje forma o Brasil e, em nome do Rei de Portugal, se apossaram do território, encontraram aqui inúmeros povos, com costumes, línguas, graus de desenvolvimento tecnológico, culturas diferentes. Estes povos tinham, é lógico, sua forma de transferir às gerações mais novas os seus saberes e viveres. Tinham a sua educação.

Ao iniciarem sua empreita colonizadora, os portugueses trouxeram consigo a recém-fundada Companhia de Jesus, com a tarefa de "educar" os povos aqui encontrados. Considerando a cultura dos "gentios" inferior, em consonância com o colonizador, os jesuítas se lançaram na tarefa de converter os pagãos e transmitir a eles as "verdades" próprias da religião e cultura européias. Desta forma, esta congregação religiosa foi a primeira responsável pela instalação, no Brasil, de uma educação de tipo escolar, que era voltada para atender aos indígenas e aos filhos dos colonos.

Como a política de colonização portuguesa opta pelo modelo escravagista de mão-de-obra, buscando na África o contingente populacional a ser escravizado, sua atuação, em relação aos índios, passa a ser de dizimação, visando a ocupação de suas terras. Os jesuítas também começam, gradualmente, a transferir o eixo de sua atuação, voltando-se para a formação dos filhos dos senhores de engenho, que vão se firmando como camada dominante da colônia.

No entanto, a atuação dos jesuítas enfrentava grandes limites institucionais. Em função do Pacto Colonial, no Brasil, não podia se desenvolver qualquer tipo de estudo superior, pois não interessava à metrópole o surgimento de uma elite pensante na colônia. Os filhos das pequenas faixas abastadas da população que desejassem continuar seus estudos teriam que se deslocar para Portugal, em especial, para a Universidade de Coimbra, ou para outro país qualquer da Europa Ocidental. Com isto, a coroa visava controlar a formação de elites brasileiras e evitar o nascimento de uma consciência nacionalista.

Durante todo o período colonial, e mesmo no Império, as iniciativas no campo educacional, no Brasil, são muito raras. Quando o Marquês de Pombal, em 1759, expulsa a Companhia de Jesus de todo o Império Português, a situação educacional do Brasil fica ainda mais caótica, pois esta expulsão não foi acompanhada por medidas imediatas que suprissem o vazio deixado pelos jesuítas, especialmente em relação à Colônia.

As raras iniciativas educacionais que se mantiveram conservaram o modelo jesuítico de educação, voltado para a formação do homem culto, segundo a perspectiva do humanismo consagrada pela Contra-Reforma⁽³⁵⁾. Até o final do Império, estas iniciativas eram voltadas, exclusivamente, para a formação de setores da elite nacional, em especial, àqueles ligados à burocracia estatal.

A economia brasileira, desde o período colonial até o final da República Velha, foi marcada por ciclos, sendo que, em cada um, predominava um produto básico de exportação: primeiro a cana-de-açúcar, depois o ouro, seguido pelo café. Estes ciclos garantiram a manutenção de pequenas elites, altamente privilegiadas, que controlavam o país, através de atividades econômicas

bastante rústicas, não necessitando de mão-de-obra especializada. Estas elites não precisavam, assim, implementar qualquer tipo de difusão do ensino para as camadas mais pobres da população. Além disso, a educação escolar existente no Brasil era totalmente europeizada, não havendo qualquer esforço para a criação de um pensamento educacional voltado para a realidade e necessidades do país.

O primeiro movimento de alguma expressão, visando a difusão do ensino no Brasil, só apareceu no período que antecede a I Grande Guerra. Este movimento, denominado “entusiasmo pela educação”, toma maior impulso com o fim da Guerra. No campo político, a nova lei eleitoral de 1916 elimina a seleção do eleitor pela renda, e a instrução torna-se um importante instrumento de recomposição de poder político. O “entusiasmo pela educação”, à medida que se vincula às questões políticas e, mais diretamente, aos problemas eleitorais, torna-se um poder a ser usado contra as oligarquias cafeeiras, que controlavam o Estado. Neste sentido, criam-se as “ligas” em prol da alfabetização. Em 1916, foi criada a Liga de Defesa Nacional (LDN); em 1917, em São Paulo, fundou-se a Liga Nacionalista do Brasil; e inúmeras “ligas” locais surgiram em cidades interioranas. Segundo Ghiraldelli, “(...) pode-se dizer que as ‘ligas’ empunharam uma bandeira de luta com propostas burguesas-reformistas, capazes de acenar ao proletário nascente com um pensamento anti-oligarca(...)”⁽³⁶⁾.

Ao mesmo tempo em que vemos surgir uma tímida burguesia nacional - em função de breves períodos de industrialização, marcados por necessidades esporádicas de substituição de importação, como é o caso da crise de superprodução do café no final do século passado, ou da I Grande Guerra - vemos também surgir um operariado nacional e seus primeiros movimentos organizados. Seguindo tendências importadas da Europa, através dos imigrantes que vieram para as lavouras do café e gradativamente foram passando às indústrias urbanas, estes movimentos revelaram uma grande preocupação com a educação de suas bases. Num país cujas iniciativas educacionais se dirigiam exclusivamente para as elites, de forma que “(...) o censo de 1890 apontava em torno de 85% de analfabetos”⁽³⁷⁾, desde os primeiros anos deste século, o movimento sindical, então hegemonizado pelos anarquistas, desanimado com a situação da instrução e mesmo desconfiado do tipo de instrução que poderia ser patrocinada pelo Estado, partiu para organizar suas próprias escolas. Utilizando uma metodologia de ensino inspirada nas teorias do anarquista

espanhol Francisco Ferrer, várias escolas, destinadas a adultos e crianças, foram abertas, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde o movimento era mais consistente. Estas experiências educacionais tiveram vida curta, pois a repressão por parte do Estado era violenta e, principalmente no final da década de 10, muitas escolas foram fechadas à força, muitos de seus organizadores mortos ou expulsos do país⁽³⁸⁾.

No campo das iniciativas por parte de setores da elite intelectual do país, em relação à educação, pode-se perceber um arrefecimento do movimento do “entusiasmo pela educação”. As posições extremamente conservadoras dos governos da primeira república frustram estas iniciativas, e os intelectuais que ainda permanecem na difusão destes ideais vêem diminuído o seu acesso às decisões políticas e, buscando alternativas de atuação, acrescentam uma nova dimensão humanitarista às suas idéias, o que desvincula a perspectiva escolar do contexto sócio-econômico. Surge uma nova tendência de tratamento da questão educacional: o “otimismo pedagógico”. Aparecem os primeiros “profissionais da educação”. Estes reivindicam um campo de decisões técnicas, sustentam a crença em seu descompromisso político e defendem a especialidade em educação. Segundo esta perspectiva, os cargos burocráticos de direção, relativos à educação, deveriam ser ocupados por pessoas especializadas nas questões de ensino, ou por “profissionais da educação”. A atividade educacional é tida como neutra e acima de lutas e conflitos políticos.

O eixo do movimento, em prol da educação, deixa de ser a necessidade de democratização do acesso à escolarização e passa para questões internas da escola, ou seja, mudanças dos conteúdos e métodos pedagógicos, assim como introdução de técnicas que se baseavam na moderna psicologia. Nesta perspectiva técnico-científica, a educação deixa de conter uma ameaça potencial de se tornar veículo de mudanças sociais. Desta forma, os intelectuais ligados a este movimento são absorvidos pelos governos, principalmente estaduais, promovendo várias reformas educacionais. Por isto, serão denominados “reformadores da educação”.

Com alguns “reformadores” é que chegam ao país as idéias já bastante consolidadas nos EUA e na Europa, da Escola Nova. Em termos mundiais, o escolanovismo esteve ligado à ideologia liberal. No Brasil, entretanto, até 1920, não existia uma burguesia progressista defendendo os

interesse populares e, muito menos, a universalização do ensino público e gratuito. O ideário da Escola Nova só chega em terras brasileiras quando, na Europa, segundo Ghiraldelli⁽³⁹⁾, o liberalismo vivia sua fase reacionária, posterior à derrubada da Comuna de Paris. Nesta fase, os aspectos sociais e políticos do liberalismo são diminuídos em função dos interesses econômicos, que passam a ter precedência nas formulações das políticas governamentais, fazendo com que este modelo de sociedade perca muitas de suas características mais democráticas.

A influência da Escola Nova chega ao Brasil num momento em que o país vivia uma certa ebulição social e política. Na década de 20, o poder oligárquico dos senhores do café, que dominou toda a primeira república, convive com fortes questionamentos, principalmente por parte dos setores urbanos que começam a se destacar no cenário nacional. O pequeno operariado vai se consolidando como força social; o PCB, Partido Comunista do Brasil, é fundado e atua na clandestinidade; intelectuais e artistas montam a Semana de Arte Moderna de 1922 e criam alguns movimentos modernistas; setores subalternos das Forças Armadas constituem o "tenentismo", do qual uma facção forma a "Coluna Prestes" - tentativa frustrada de percorrer o interior do país arrebatando forças para derrubar o poder oligárquico.

Segundo Jorge Nagle⁽⁴⁰⁾, desde o final do império já é possível verificar sinais da Escola Nova no Brasil. Porém, é na década de vinte que acontece a difusão sistemática dos ideais escolanovistas, período em que a literatura educacional se expande e se altera qualitativamente, dada a frequência com que se publicam livros ou artigos sobre o assunto, analisando a educação sob os aspectos psicológicos e sociológicos. É neste momento que o escolanovismo infiltra definitivamente no movimento reformista da instrução pública.

Os principais educadores brasileiros, que se deixaram influenciar pelas concepções escolanovistas, foram Manuel Bergstron Lourenço Filho, Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória. Estes educadores, apesar das diferenças que os marcavam, atuaram de forma firme na crítica à educação tradicional, de origem católica, que predominava no país. Em consonância com os ventos liberalizantes que culminaram na chamada "Revolução de Trinta", os educadores ligados ao movimento reformista, também chamados de liberais, se reuniam na ABE

- Associação Brasileira de Educação - fundada em 1924. A ABE fez realizar, desde 1927, várias Conferências Nacionais de Educação. A mais importante destas Conferências foi a de 1931, da qual resultou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Este Manifesto marcou o confronto definitivo entre católicos e liberais na educação nacional que, segundo Otaíza Romanelli, vinha se delineando nas Conferências anteriores⁽⁴¹⁾.

Assim como os reformadores, o Movimento de 30 conseguiu arregimentar importantes setores dos estratos médios e urbanos do Brasil. Mobilizados pelas perspectivas liberais e democráticas que, no confronto com a oligarquia cafeeira, eram levantadas, estes setores acabaram por se envolver em um movimento, a Aliança Liberal, que longe de ser revolucionário, acabou por se constituir num novo pacto das elites, excluindo a efetiva participação popular e culminando na ditadura de tipo facista do Estado Novo. Cury, ao se referir à Aliança Liberal, afirma que "(...) como o próprio nome 'Liberal' diz, esta 'Aliança' era suficientemente ampla para pactuar vários setores da classe dominante manifestamente contra as oligarquias, mas verdadeiramente contra o avanço das organizações de trabalhadores"⁽⁴²⁾

O Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, trazia muitas propostas para a educação nacional que, em grande parte, não foram colocadas em prática pelo Estado. No entanto, com certeza, foi um marco teórico necessário para esboçar um sistema nacional de educação, exigido pela modernização do país e fundamental para a implantação da indústria. Contraditoriamente, busca-se um modelo educacional que sirva a interesses políticos e sociais, segundo a perspectiva liberal de contribuir com o progresso da nação e, ao mesmo tempo, desenvolve-se o discurso da neutralidade da educação, através de educadores que se prendem às questões internas da escola.

O movimento dos renovadores foi, sem dúvida, um marco sem precedentes na educação nacional. Embasados no ideário escolanovista, vê-se, pela primeira vez, uma luta concreta, de vulto, para que o Estado assumisse suas obrigações para com a educação pública. Porém, embora reconhecendo a importância da contribuição dos renovadores e principalmente de seu Manifesto, não podemos deixar de constatar o quanto este movimento se permitiu cooptar pelo Estado, participando da conciliação feita pelas elites para se manterem no poder, e o quanto muitos de seus

protagonistas contribuíram para o projeto de neutralização das experiências sindicais e educacionais que surgiam no meio do povo, significando, em última instância, mais uma forma de cerceamento das mesmas. Cury, na II Conferência Brasileira de Educação, em 1982, perguntava se,

“(...)teria o Manifesto, embora de modo inconsciente, significado uma imposição de silêncio às classes populares, compondo seus autores com o `condomínio de poder`? Teria ele respondido, a nível educacional, ao já célebre dito: ` façamos a revolução, antes que o povo a faça`? Representaria ele a tensão entre o avanço sobre o passado e, ao mesmo tempo, o recuo ante o futuro? O Manifesto dos Pioneiros não teria sido um índice de abafamento de um outro manifesto que não chegou a se fazer?”⁽⁴³⁾

Além destes questionamentos de Cury, devemos ressaltar também que: apesar de ser o primeiro movimento educacional brasileiro a realmente conseguir influir nos rumos da educação nacional, no sentido de se constituir um sistema nacional de ensino; apesar de ter contado com lideranças de esquerda, como Paschoal Lemme; apesar de conter um certo nacionalismo; não é, ainda, desta vez que se consegue a elaboração de uma pensamento educacional tipicamente brasileiro. Na verdade, o que constatamos é a busca de adaptação de teorias e conceitos estrangeiros à realidade nacional. Os grandes inspiradores dos renovadores são Dewey, Kilpatrick, Durkheim. Não se constata, nesta época, ainda, a preocupação real de se elaborar um corpo teórico que correspondesse às necessidades e desafios surgidos da realidade brasileira, mas, sim, a busca de aplicar, aqui, as soluções encontradas em outras terras, segundo a lógica e realidade de outros países.

Talvez, por isto, seja possível compreender a enorme distância entre a elaboração teórica, então difundida, e as práticas pedagógicas reais, que aconteciam nas escolas. A prática educacional continuou baseada, por muito tempo, nos princípios e métodos tradicionais e bastante distanciadas da novidade escolanovista, a não ser em algumas escolas de elite isoladas.

Com o acirramento do caráter facista do Estado Novo, aqueles educadores reformistas que mantinham posturas mais democráticas foram afastados da possibilidade de influência nas políticas governamentais, e se afirmou a influência daqueles que mais se adequavam ao modelo de

poder que se afirmava. Com o fim da II Grande Guerra, a ditadura de Getúlio Vargas esgota-se, e inicia-se um período no qual, apesar de muitos limites, o país passa por um processo de relativa democratização.

Neste período, continua forte a disputa entre os educadores liberais e os católicos, principalmente em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - que foi prevista pela Constituição de 1946 e só foi sancionada em 1961. As disputas aconteciam tendo, de um lado, os liberais defendendo o ensino público, laico e difundido por toda a população, e, de outro, os católicos defendendo a precedência da religião sobre a educação e o ensino pago⁽⁴⁴⁾. Saviani, ao se referir ao resultado final do trabalho de elaboração e votação da LDB, analisa que

“(...) o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação. Daí por que não deixou de haver também aqueles que consideravam a lei (...) como inócua (...)”⁽⁴⁵⁾.

Na verdade, neste período, não há nenhuma novidade significativa em termos da construção de um pensamento educacional brasileiro. Aquelas influências, que marcaram as décadas de 20 e 30, continuam presentes na educação. No âmbito da sociedade como um todo, o Estado Novo havia conseguido cooptar ou desmobilizar o movimento de trabalhadores, e a política sindical, então adotada, continua prevalecendo, não tendo sido alterada em praticamente nada pela Constituição de 46.

Só no final da década de 50 é que começam a surgir movimentos mais significativos no que se refere à organização popular e sindical. O movimento estudantil toma grande impulso e se torna, cada vez mais, autônomo, movimentos culturais se acendem, trabalhadores no campo e na cidade reagem à estrutura sindical tutelada pelo Estado e buscam formas próprias de organização. Cresce, no país, o movimento pelas “reformas de base”, que seriam os canais de modernização do país e de ruptura das velhas estruturas que garantiam o poder oligárquico. Na Igreja Católica, tradicionalmente conservadora e reacionária, surgem movimentos, com preocupação social, que

atuam junto a estudantes, operários, camponeses. Neste processo de fortalecimento da mobilização popular, aparecem os movimentos preocupados com a educação das massas, em especial o Movimento de Educação de Base. É ligado a este movimento que Paulo Freire, visando principalmente a educação de adultos, elabora o primeiro pensamento educacional genuinamente brasileiro, voltado para a realidade do país e nela baseado. Apesar da influência fenomenológica que marca os textos de Paulo Freire desta época, sua construção teórica não é uma mera adaptação de elaborações estrangeiras. Constitui-se num esforço concreto de dar respostas aos graves problemas que o país enfrentava no campo educacional, a partir de uma profunda ligação com a prática que desenvolvia junto a camadas exploradas da população, e com o claro objetivo de contribuir na transformação dos componentes destas camadas em sujeitos de sua própria história.

As experiências concretas e a elaboração teórica de Paulo Freire, bem como de vários segmentos da esquerda brasileira, tomam corpo no princípio da década de 60. Este foi um momento delicado, em que crescia, de forma bastante acentuada, os movimentos democráticos e populares, mas que, também, era berço da organização reacionária dos setores conservadores da sociedade. No mesmo país em que crescia o movimento pelas reformas de base, os movimentos de educação de base, o movimento estudantil e cultural de esquerda, cresciam, também, as “marchas da família com Deus pela liberdade”, que mobilizavam principalmente a classe média aterrorizada com o “perigo vermelho do comunismo”. Além disso, nas casernas tomava corpo o movimento golpista, e conservadores de todos os tipos se mobilizavam para barrar o avanço do movimento de esquerda e da concretização de conquistas democráticas e populares.

Em 1964, os militares depõem o presidente e tomam definitivamente o poder do Estado. Instalam uma ditadura que se manterá por vinte anos e, através dela, massacram as iniciativas de cunho popular, prendendo, matando e expulsando grande parte das lideranças populares, estudantis e sindicais, que haviam despontado no período anterior. Dentre os exilados estava Paulo Freire, que viu abortada a experiência de educação de adultos que seria implantada a nível nacional, patrocinada pelo Ministério da Educação e Cultura (para a qual já estavam sendo realizados os treinamentos de monitores) quando aconteceu o golpe militar. Paulo Freire teve que seguir sua atividade de educador e de pensador da educação em outros países, só retornando ao Brasil com

a anistia de 1979.

Os militares, através de acordos feitos com a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América - USAID - impuseram ao Brasil o modelo tecnicista de educação, que então estava em voga nos EUA⁽⁴⁶⁾. As leis 5.540/68, para o ensino superior, e 5.692/71, para os ensinos de 1º e 2º graus, foram os canais utilizados para a imposição do modelo tecnicista de educação no Brasil. Quando os militares assumiram o poder, havia, na sociedade brasileira, uma demanda muito grande pela expansão de todos os níveis de ensino. Através destas leis, o Estado cuidou de garantir que esta expansão acontecesse, mas, paralelamente, é bastante perceptível como ocorre uma decadência geral da educação escolar no país, garantindo às camadas dominantes da população os privilégios educacionais que poderiam ser socializados com a expansão escolar. Na verdade, aumentou-se consideravelmente o número de escolas, porém com um nível de ensino muito baixo e com taxas de seleção muito elevadas e sutis. Além disso, mais uma vez, temos, no Brasil, a importação de teorias e métodos educacionais que tinham muito pouco a dizer à realidade do país. Muitos educadores brasileiros foram levados para completarem sua formação nos EUA e serviram como retransmissores da teoria lá elaborada, e como colaboradores em sua implantação no Brasil.

A crítica ao tecnicismo aparece no Brasil já na década de 70 e busca sua inspiração nas teorias que, como vimos anteriormente, Saviani classifica como crítico-reprodutivistas⁽⁴⁷⁾. As obras e concepções de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet, principais pensadores desta corrente, são bastante difundidas no Brasil nesta época. As teorias crítico-reprodutivistas tiveram o mérito de dar sustentação teórica à crítica que era possível fazer aos militares, suas iniciativas em relação à educação escolar, ao tecnicismo. No entanto, deixavam muito a desejar no que se refere à elaboração de alternativas para o sistema educacional brasileiro. Saviani afirma que a ênfase destas teorias recaía sobre a “(...) crítica à pedagogia oficial, tendo ficado em segundo plano a questão relativa aos rumos que se deveria imprimir à Educação”⁽⁴⁸⁾. A falência do tecnicismo nas escolas não demorou para se revelar, gerando uma grande preocupação no meio dos educadores brasileiros quanto à necessidade de alternativas concretas para nosso sistema educacional. Além disso, não podemos deixar de considerar que as críticas feitas pelas teorias crítico-reprodutivistas ao sistema

educacional brasileiro podem ter sido um dos fatores que levaram os educadores brasileiros à busca de soluções para os graves problemas educacionais do país.

Principalmente a partir de 1979, segundo Saviani, “(...) se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais (...) o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente”⁽⁴⁹⁾.

Nesta época, surge uma grande efervescência no campo educacional no Brasil. Principalmente entre os educadores de esquerda, há um intenso esforço na construção de teorias e práticas unidas entre si, e que se adequassem aos tempos de contestação e luta contra a ditadura; de grande organização da sociedade civil, principalmente dos trabalhadores; de chegada a governos locais e estaduais de pessoas e partidos, em maior ou menor grau, comprometidos com a causa democrática. O processo de organização dos movimentos sociais e a prática educacional que eles demandam, a possibilidade de atuar nas instituições governamentais, visando garantir a democratização do ensino, são fatores de catalização de inúmeros intelectuais ligados à educação em torno de várias correntes educacionais que, num processo dinâmico, surgem e desaparecem. Os cursos de mestrado e doutorado produzem estudos e teses, em quantidade e qualidade, nunca antes vistas no país. Inúmeras obras educacionais são publicadas e o debate se acirra cada vez mais. As CBEs - Conferências Brasileiras de Educação - passam a ser o palco onde se defrontam as várias correntes de pensamento, que emergem da ebulição que marca esta fase da educação brasileira. Buscando dar continuidade à obra de Paulo Freire, reagindo a ela, várias correntes vão se estruturando, além do intenso trabalho de educadores que, de certa forma, se mantêm independentes. Com maior ou menor ligação com o pensamento educacional produzido em outros países, principalmente da Europa, os teóricos educacionais brasileiros, ligados a concepções de esquerda, novamente se lançam no esforço de constituir um corpo teórico, que corresponda às realidades, necessidades e anseios nacionais. Por mais que as várias posições se enfrentem ou se excluam, no conjunto elas constituem um resultado formidável, sem precedentes, de elaboração teórica e de intervenção na prática cotidiana das escolas e dos movimentos sociais. Podemos classificar estas correntes de várias maneiras, segundo os mais variados critérios, mas, qualquer tentativa de classificação não conseguirá, sem dúvida, abarcar toda a complexidade da produção teórica no campo educacional

que vem sendo realizada no Brasil, desde o fim da década de 70⁽⁵⁰⁾.

Esta produção, em maior ou menor grau, busca se identificar com os desafios que o processo de abertura política e de democratização vem colocando para a nação. Processo, este, que tem revelado uma dinamicidade muito grande e que, diante das transformações que ocorram a nível mundial, incorpora, a cada dia, novos desafios, e exige sempre um esforço maior de compreensão da realidade e de busca de novas práticas que consigam obter o mínimo de consequência em uma época tão conturbada.

No começo da década de 80, o grande esforço de construção de uma teoria pedagógica, com matiz de esquerda, no Brasil busca, com maior ou menor ênfase, em Marx e nos marxistas, seu referencial teórico. No princípio da década de 90, a crise geral dos paradigmas nos remete ao repensar crítico destas construções teóricas, buscando saídas onde o importante não seja a manutenção deste ou daquele referencial, mas, sim, respostas concretas para os graves problemas que enfrentamos. Diante destes desafios e de uma certa perplexidade que ainda nos domina, em função dos fatos com que temos convivido ultimamente, resta-nos não nos determos em classificações da teoria pedagógica brasileira que tendem a ser rapidamente superadas, se já não o foram; e entendermos o momento de crise que vivemos, a partir do enorme potencial para a criatividade que ele encerra. Desta forma, estaremos apostando na possibilidade de que construiremos, num esforço conjunto e contraditório, ao mesmo tempo, saídas cada vez mais adequadas às realidades e necessidades brasileiras e que não percam sua dimensão de universalidade, estando vinculada à produção mundial.

Neste esforço de repensar os referenciais que alimentaram a elaboração teórica da pedagogia brasileira das últimas décadas, não podemos deixar de reconhecer a influência que exerceram as teorias elaboradas por educadores marxistas europeus sobre nossos pensadores. Sem pretender fazer um levantamento completo destas influências, podemos destacar a importância da obra de dois autores: o polonês Bogdan Suchodolski e o francês Georges Snyders. Ambos coincidem em sua filiação ao pensamento marxista e na valorização da experiência educacional que vinha sendo desenvolvida nos países do Leste Europeu, em tempos de "socialismo real". Coincidem,

também, na busca da elaboração de uma teoria progressista. Destes autores que influenciaram bastante algumas correntes pedagógicas no Brasil, escolhemos parte da obra de Snyders para analisar como se dá a presença da noção de progresso na mesma. Desta forma, acreditamos poder contribuir para o necessário repensar dos referenciais teóricos que servem de sustentáculo para os esforços que estão sendo feitos, no sentido de construir uma pedagogia de cunho nacional.

3- O PROGRESSO EM SNYDERS

Iriam para adiante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra (...). E andavam para o Sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. O meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias.”
Graciliano Ramos. Vidas Secas

3.1- Snyders, o marxismo e o socialismo

Antes de partimos para o exame da manifestação dos elementos que compõem a noção de progresso no texto de Snyders, queremos lembrar que um dos pressupostos deste trabalho é que a teoria pedagógica dita progressista busca, via de regra, sua filiação ao marxismo. Snyders, como um dos teóricos desta teoria, também o faz, o que pode ser comprovado em seu livro “Escola, Classe e Luta de Classes”, quando, ao se referir à educação, afirma que “(...) na realidade, tudo constava já das análises de Marx e de Lênine”⁽⁵¹⁾. E mais adiante, “Reclamamos um direito de prioridade para o marxismo, que, sem naturalmente dispor de instrumentos, modelos, métodos contemporâneos, soube desde a sua criação proclamar que, numa sociedade dividida em classes, a escola era uma escola de classe(...)”⁽⁵²⁾.

A referência básica buscada no marxismo é reafirmada no livro “A Alegria na Escola”, onde o autor diz que “É no materialismo dialético marxista que pessoalmente encontro um fundamento sólido, justificando e promovendo a síntese entre o conhecer e o agir(...)”⁽⁵³⁾

Snyders, além de buscar sua principal referência na teoria marxista, buscou também se referenciar na experiência concreta dos países do Leste Europeu, apresentando-os como sendo o maior avanço já conseguido, em termos educacionais e sociais. Para o autor, é na URSS pós-revolução que surge a primeira tentativa de fôlego na busca de uma síntese superadora entre a educação tradicional e a escola nova. Esta tentativa é encarnada por Makarenko, “(...) pedagogo que

já fez um progresso essencial tendo em conta esse objectivo(...)⁽⁵⁴⁾, e cujo modelo de escola baseava-se teoricamente em Marx, Lenine, Gorki⁽⁵⁵⁾.

No livro "Escola, Classe", o autor se refere às experiências mais recentes dos países do Leste Europeu afirmando que:

"A escola na URSS e na RDA permite-nos distinguir o que pode ser uma escola socialista politécnica. (...) Na RDA o esforço pedagógico visa manter os dois extremos da cadeia: de um lado a familiaridade com as técnicas até as dominar (...). Mas ainda um ensino que lhes inculca as bases científicas, técnicas, políticas e económicas da produção'. Destacar-se-á como essencial que este conhecimento dos princípios reúne os fundamentos tecnológicos e as regras da economia planificada. (...) os alunos (...) pouco a pouco irão distinguindo como esse trabalho, o seu trabalho, e finalmente o trabalho contribui para o progresso da sociedade socialista (...)"⁽⁵⁶⁾.

Ainda no sentido de valorização da experiência do Leste Europeu, e de explicitação do fato de que aquela experiência serve como referência básica para a construção teórica de Snyders, encontramos uma passagem em que o autor afirma: *"Quando se confronta a escola capitalista em França (...) com as realizações da RDA, pode compreender-se ao mesmo tempo que revolução a nossa escola - e portanto a nossa sociedade - deve levar a cabo (...)"⁽⁵⁷⁾.*

Neste trecho, é possível perceber que, para o autor, a experiência socialista é qualitativamente superior àquelas dos países capitalistas e que deve servir de exemplo para as mesmas.

Antes de darmos continuidade ao trabalho, no entanto, não podemos nos furtar de comentar o fato de que as análises e referências que Snyders faz em relação ao que vem se chamando de socialismo real, ou sociedades ex-socialistas, foram realizadas, bem anteriormente, a toda a derrocada do Leste (a primeira edição do "Escola, Classe...", por exemplo, é de 1976). Porém, não podemos deixar de lembrar também que, nesta época, já havia todo um processo de crítica, bastante acirrado, quanto àquelas experiências. Os crimes de Stalin haviam sido denunciados a partir da própria URSS, em 1956, e experiências como a Primavera de Praga eram sinal para todo o mundo das características autoritárias daqueles regimes. Portanto, não podemos deixar de

destacar que a leitura da experiência do Leste, feita por Snyders, deixa de considerar o que realmente aconteceu naqueles países, e certamente é evada de ideologia, no sentido marxista do termo, que é o de encobertamento da realidade.

3.2- O Progresso

A análise que aqui fazemos dos textos de Snyders - assim como aquela dos textos marxianos realizada no Capítulo 2 - não pretende discutir todas as implicações dos mesmos em todos os seus detalhes, mas somente busca detectar quais os elementos da noção de progresso estão presentes neles. Este trabalho utiliza principalmente citações do livro "Escola, Classe e Luta de Classes", no qual encontram-se, de forma mais explícita, os conceitos fundamentais da teoria pedagógica de Snyders. A priorização deste livro - deve-se, também, ao fato de tratar-se da obra de Snyders que maior influência exerceu sobre os teóricos brasileiros da educação, especialmente durante a década de 80, fundamentando grande parte daqueles que, dizendo-se marxistas, propunham-se a buscar alternativas ao reprodutivismo e, ao mesmo tempo, romper com a teoria de Paulo Freire. Além do referido livro, trabalhamos com citações de outras obras de Snyders conhecidas no Brasil: "Pedagogia Progressista" - que foi escrito antes de "Escola, Classe..." - e "A Alegria na Escola" - o último, dos três, a ser escrito.

Um dos elementos da noção de progresso que marcam o texto de Snyders é a concepção segundo a qual a humanidade se desenvolve por etapas que se superam. Isto pode ser verificado em "Escola, Classe...", no qual há um trecho em que Snyders demonstra conceber a sociedade como um todo que avança segundo estágios determinados, indo de etapas inferiores para etapas superiores, resalvando, contudo, que esses avanços não acontecem de forma harmônica, mas via antagonismos, rupturas: *"(...) é pelo `desenvolvimento histórico dos antagonismos iminentes', que a etapa ulterior, a etapa superior será atingida"*⁽⁵⁸⁾

Assim como em Marx, a perspectiva aqui apresentada busca se diferenciar da concepção burguesa de progresso ao contemplar a existência dos conflitos e rupturas na história, desvencilhando-se da visão, defendida por Nisbet, segundo a qual os avanços ocorrem *"vagarosa, gradual e*

continuamente⁽⁵⁹⁾. Porém, diferentemente de Marx - que principalmente em seus últimos estudos, cada vez mais se afasta da perspectiva burguesa de progresso, assumindo uma postura mais crítica em relação às conseqüências e às possibilidades contidas no capitalismo - Snyders se prende, quase que de forma ingênua, à "esperança progressista", defendendo a fé no progresso. Já em "Pedagogia Progressista", ao se referir ao método e às reflexões provocadas pelas ciências, em especial pela história, o autor afirmava: "(...) A história mostrará que através das tergiversações, dos alongamentos, das falhas, se vão afirmando pouco a pouco uma verdade e um progresso."⁽⁶⁰⁾

É numa determinada leitura do processo histórico que Snyders busca fundamentar sua perspectiva progressista. Ele percebe avanços na sociedade ao analisar as sucessões de formas de exploração da mão-de-obra e as mudanças nas demais relações sociais que aconteceram na sociedade européia, na qual os servos substituíram os escravos e criaram maiores condições para a efetivação de avanços na história. Isto pode ser verificado nos seguintes trechos do livro "Alegria na Escola:

"(...) o progresso é ao mesmo tempo progresso da felicidade (o escravo liberado é contudo mais feliz) e progresso das lutas, eficácia reforçada na luta por uma felicidade maior (os escravos liberados e tornados servos conduzem a combates menos parcelares contra o sistema feudal). Cada vez é uma etapa positiva, e nada é definitivamente adquirido, regulado. (...) Não há somente mudança, há progresso, passagem para uma melhora; uma subida, a transformação é orientada para um 'mais'. No passado, há coisas que o caminho da história tornou definitivamente caducas, definitivamente ultrapassadas: a escravidão, a desigualdade hereditária como sendo o essencial do homem, das ordens sociais. Houve progressos e eles constituem pontos de apoio para nossa ação presente"⁽⁶¹⁾

Está presente, de forma implícita, nesta passagem, um grave problema de análise teórica, tipicamente europeu: há uma tendência, muito forte também em várias correntes do marxismo, de generalizar os processos históricos ocorridos na Europa, que passam a ser tidos como universais, que passam a ser lidos como se fossem a própria "História Universal". Esta generalização leva a transpor mecanicamente os modos de produção e as relações sociais que se desenvolveram no

ocidente para todas as outras regiões do mundo, não considerando as várias realidades diferenciadas, e possibilitando que se veja progressos onde houve principalmente destruição e retrocesso. Assim, por exemplo, a agressão aos povos e costumes Inca ou Maia e a redução de seus descendentes à condição de semi-servidão, num primeiro momento, e, posteriormente, à miséria e à fome, resultantes da desestruturação de sua cultura e economia, podem ser consideradas um avanço, pois inscreveu estes povos no âmbito do ocidente, da cultura "superior", contribuiu para romper com seu isolamento e fez com que eles partilhassem da "grande marcha da humanidade". Isto tudo sem consultá-los, sem buscar um diálogo com sua cultura, privando-os de sua autonomia e liberdade de escolha. E, mesmo a maneira como é vista a história da Europa, parte da ótica dos grupos sociais que, de alguma forma, venceram ou, pelo menos, conseguiram sobreviver à fúria destruidora dos vencedores. Menosprezam-se as culturas pré-cristãs, seus saberes, sua história. Somente sobreviveu, com "status" de socialmente válido, aquilo que pôde ser assimilado pela cultura ocidental e que foi considerado digno do batismo judaico-cristão. E as marcas que são adotadas como testemunho dos avanços ocorridos são aquelas da cultura que se impôs, como pode ser percebido na sobrevalorização, que é feita da cultura elaborada: *"(...) a obra cultural é uma colocação em comum, nunca uma realização isolada, fechada em si mesma; cada uma é testemunha da sucessão humana de um grau, por assim dizer, total da sucessão humana"*⁽⁶²⁾

Desta forma, não se considera a perspectiva levantada por Benjamin, de *"(...) pentear a história a contrapelo"*⁽⁶³⁾; de considerar o que foi arrasado, destruído, cujas marcas não sobreviveram nem foram absorvidas pela "obra cultural". Uma certa cultura é escolhida como sendo "a cultura", e todas as outras formas de expressão da organização, das maneiras de viver, dos desejos humanos são vistas como rudimentares, atrasadas, retrógradas, não elaboradas - a caminho de um maior desenvolvimento. Assim, somente a forma elaborada, ou melhor, a forma ocidental de cultura é vista como sendo capaz de criar situações que favoreçam o surgimento de melhores condições de vida e, somente ela, pode trazer em si as marcas do progresso. Vejamos como Snyders se refere à cultura no livro "A Alegria na Escola": *"(...) a cultura (...) inscreve-se realmente, como parte integrante, no progresso geral dos homens; ela prova que os homens estão progredindo(...)"*⁽⁶⁴⁾. Desvaloriza-se, assim, todas as culturas não-ocidentais, quando somente uma - a de origem européia - é escolhida como a representante máxima das conquistas humanas. Assim, mesmo que a obra de Snyders esteja recheada de condenações ao racismo⁽⁶⁵⁾, o mesmo não consegue relativizar a própria cultura e -

apesar de não admitir a discriminação pela cor, origem e/ou língua dos indivíduos, enquanto indivíduos - continua a ver seu próprio povo como superior. Não há, portanto, em última instância, qualquer ruptura radical com a perspectiva colonialista, com a qual a Europa sempre tratou o resto do mundo. Não há ruptura com a visão messiânica, segundo a qual a cultura européia deve salvar o restante da humanidade de seus atrasos, de sua visão parcelar do mundo, de seu isolacionismo. Segundo esta perspectiva, somente o europeu "civilizado" é realmente homem e livre, e todos os outros povos devem, querendo ou não, ser elevados à esta condição. É a visão colonialista/vitoriana que permanece presente, travestida de um discurso pretensamente de esquerda, pretensamente libertário.

Um outro elemento da noção de progresso é a crença no valor do passado. Snyders assume esta crença colocando a importância da influência do passado nas realizações do presente:

"Cada época se tem julgado perdida num universo em que tudo lhe parecia se reiventar. E aqueles que se não deixavam arrastar pelas aparências sempre conseguiram descobrir a perspectiva histórica, síntese de rupturas e de continuidades. (...) Sem dúvida que a nossa época vê realizar-se uma mutação de extraordinária envergadura; é todavia ingênuo supô-la única e que a cultura constituída já não possa ajudar a interpretá-la, a dominá-la. E a nova cultura que se procura instituir em correspondência com a agitação da nossa época, exige um avanço, mas contudo uma assimilação do passado; a física nuclear não pertence, de fato, aos que desconheciam a física clássica" (66).

Este trecho merece uma leitura mais cuidadosa. Se é verdade que há uma continuidade entre o passado e o presente e que esta continuidade se projeta para o futuro, não se pode simplesmente estabelecer uma relação mecânica de causa e efeito entre estes tempos, como se o momento atual fosse uma consequência necessária - a única possível - do passado, e o futuro, um resultado inelutável e pré-estabelecido de causas que se engendram no presente. Diante desta concepção de história, retomamos a advertência de Benjamin, segundo a qual "O historicismo se contenta com estabelecer um nexos causal entre os diversos momentos da história. Mas nenhuma situação de fato já é, só por isso, uma causa histórica. Ela se tornou isso postumamente(...)"(67).

Assim, é apenas "a posteriore" que as causas de um fato histórico podem ser estabelecidas. Antes

que ele aconteça, só é possível fazer projeções. Como bem adverte Benjamin, cabe ao historicismo estabelecer todos os nexos na história, enquadrar seu movimento em uma lógica que substitui os deuses ou o mundo das idéias, mas que se constitui em uma nova fonte de determinação, diante da qual os seres humanos podem fazer muito pouco. É aderindo a este tipo de visão que muitos marxistas positivam o materialismo histórico, engessam o movimento histórico, abandonam a dialética.

Assim, Snyders, apesar de anunciar a história como “síntese de rupturas e continuidades”, dá ênfase muito maior à perspectiva da continuidade, na perspectiva evolucionista da “espiral que volta (...), mas sempre acima”, concebendo o futuro como algo previsível e necessariamente melhor:

“Pensemos na imagem da espiral que volta periodicamente a passar pelo mesmo ponto, mas sempre mais acima. A unidade do presente e do passado está em primeiro plano nesta definição da cultura dada por um autor soviético: ‘Aptidão para utilizar os resultados obtidos, para subjugar as forças elementares da natureza e resolver os problemas imediatos e urgentes do progresso social’”⁽⁶⁸⁾.

Ao citar o autor soviético, Snyders revela, também, sua concepção de natureza: conjunto de forças a serem subjugadas em favor do progresso social. Não se diferencia, portanto, da concepção burguesa de progresso, já totalmente ultrapassada, que vê o meio ambiente somente como um fornecedor de matérias-primas para a implementação de seu modo de produção. Esta visão é confirmada em um outro trecho de “Escola, Classe...”, onde Snyders afirma que: “Esta natureza que é hoje de bom tom descrever como infinitamente benéfica, como a mãe aleitadora que os filhos ingratos magoam e desfiguram é a mesma, temos demasiada tendência a esquecê-lo, que tantos rigores e terrores inflige ao homem até ele conseguir aprender a decifrar-lhe os segredos(...)⁽⁶⁹⁾”

Nestas citações, fica bem caracterizada a aceitação da oposição entre ser humano e natureza, que vem sido gerada no ocidente e que foi consolidada com a emergência do capitalismo, e da concepção de homens e mulheres como seres a parte, superiores. Esta é uma perspectiva bastante diferente daquela existente na maioria dos povos não-ocidentais, que se percebem como parte da natureza e se interagem com esta, em uma harmonia bastante superior àquela que temos conseguido na civilização ocidental, com muito menos danos para ambos.

Também, em um trecho de "A Alegria...", o autor, citando Marx, reafirma sua crença na inexorabilidade do avanço histórico, o que permitiria prever a inelutável eliminação do capitalismo e sua superação pelo socialismo: "(...) faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus `próprios coveiros'"⁽⁷⁰⁾. Aqui fica evidente, mais uma vez, a visão de que o futuro é previsível, a partir das relações de causa e efeito que aconteceriam na história. Esta previsibilidade do futuro já havia sido anunciada em "Pedagogia Progressista", quando o autor se referia ao pedagogo soviético, Makarenko: "E acima de tudo Makarenko tem a certeza de que a sociedade em que vive (...) se encontra no caminho do progresso. (...) Não é um simples voto, mas a convicção de que o acréscimo de felicidade corresponde à lei das coisas, à lei duma comunidade que ultrapassou a divisão, a exploração, a alienação"⁽⁷¹⁾.

A aceitação deste caráter de lei histórica, que teria a precisão de qualquer lei da física ou da química, gera toda aquela série de falsas esperanças, denunciadas por Benjamin, Adorno e Horkheimer, sobre as quais nos referimos quando tratamos da crítica à noção de progresso. Esta tentativa, tipicamente positivista, de enquadrar a história em leis rígidas, provoca uma sensação de segurança alicerçada pela ciência e seus peritos - os novos portadores da verdade final. Esta sensação de segurança ajuda a desarmar os explorados em luta por libertação e aumenta a perplexidade e sentimento de impotência diante de derrotas e revezes, como aconteceu com socialdemocratas alemães, diante do nazi-facismo.

Quando trata do capitalismo, Snyders demonstra, mais uma vez, de forma inequívoca, sua crença de que a sociedade caminha por etapas, de que o capitalismo é uma etapa necessária e de que sua queda é fatal, inexorável:

"O capitalismo marca uma avançada não por ter instaurado um mundo pacífico e justificado, mas porque estabelece condições que possibilitam a sua própria abolição em proveito do socialismo. (...) o capitalismo possibilitou um `enorme crescimento das forças produtivas': é a etapa indispensável para que os homens saiam da penúria, da fome que ainda pesa sobre os países que mantêm estruturas mais ou menos feudais - e reduzidos, aliás, a este estado pelos imperialismos colonizadores; torna-se então viável às massas resgatar momentos de liberdade; a

sociedade pode sair da escravatura(...)⁽⁷²⁾.

Nesta passagem, podemos detectar o velho viés do marxismo vulgar - presente em alguns escritos de Marx, mas que vinha sendo superado em seus últimos estudos - de considerar o capitalismo como um mal necessário, no que ele tem de mal, e um bem enorme nas suas realizações "progressistas". Esta é uma leitura da realidade que não conseguiu se desfazer das lentes presentes, por exemplo, no "Manifesto Comunista", que não conseguiu ir além do texto de referência, que não conseguiu buscar, no real, o que o real tem para apresentar. Assim, o referencial teórico, ao invés de contribuir para o estudo das situações presentes, dificulta, por exemplo, perceber que a história do capitalismo no Terceiro Mundo tem sido marcada muito mais pela destruição, retrocesso e fome do que por avanços e melhorias nas condições de vida das populações. Acontece, desta forma, uma certa paralização na capacidade de pesquisa, uma certa estagnação teórica, que leva ao quase total desligamento entre teoria e prática e, em nome da dialética, ao engessamento da mesma.

Há ainda, em "Escola, Classe...", um trecho em que a forma capitalista de organizar a vida é apresentada como superior a qualquer outra. Continua sendo uma leitura puramente européia das relações sociais existentes no planeta e que, mesmo na própria Europa, não considera as condições reais em que vivem parte significativa dos trabalhadores:

"Foi mesmo assim o capitalismo que eliminou `as formas de dependência pessoal inerentes aos velhos sistemas económicos' e nenhuma reflexão tem aqui cabimento, desde que não seja capaz de confrontar o capitalismo com as estruturas escravagistas e com as estruturas feudais, de explicar quer a persistência da exploração (o proletário é frequentemente apelidado de escravo) quer o abismo que separa as diferentes formas de exploração (nenhum proletário pode ser equiparado a um escravo)"⁽⁷³⁾

Além da crença na superioridade ocidental, fica evidente, nesta citação, a generalização arbitrária que é feita dos modos de produção presentes historicamente em parte da Europa. É como se, em todas as outras regiões ou povos da terra, as únicas maneiras de organização da produção fossem o escravagismo e o feudalismo. É como se, em todas as outras regiões e povos, as relações

entre as pessoas estivessem necessariamente marcadas por processos e exploração, e fosse uma necessidade histórica a emergência do ocidente como o grande libertador, como o salvador do mundo. Não há, nesta perspectiva, qualquer aceitação da autonomia dos outros povos, qualquer possibilidade de um real diálogo interétnico.

Ao referir-se aos alunos das escolas, o autor deixa transparecer a sua visão em relação ao saber, que valoriza a cultura elaborada em detrimento da cultura de massas. Esta contraposição dicotômica entre estes dois tipos de cultura já é bastante questionável, pois não considera toda a gama de culturas existentes mesmo na sociedade ocidental; confunde cultura de massas - elaborada e imposta através dos meios de comunicação de massa, chamados por Adorno e Horkheimer de indústria cultural - e a cultura popular, cujas raízes estão fincadas na história dos vencidos e em suas tradições. Ao privilegiar a cultura que denomina elaborada, Snyders menospreza valores e saberes fundamentais existentes nas outras formações culturais. Vejamos o texto:

“Os alunos, no seu todo, partilham a cultura das massas; o professor tem por tarefa representar a cultura elaborada e que, até a esta data, só pode ser elaborada pelas classes dirigentes. (...) A escola é o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e mágica do mundo, que se limitou a absorver no seu meio ‘impregnado de folclore’, para uma certa objectividade, a compreensão que ele tem das leis da natureza e da sociedade, resumindo as premissas do espírito científico, o senso do verificável. (...) a escola é a síntese que vai do individual ao colectivo: um conhecimento científico, objectivo é aquele que tem a aprovação do grupo dos peritos, um grupo unificado, relativamente unificado de peritos(...).”⁽⁷⁴⁾

Ora, mais uma vez, a visão etnocêntrica de Snyders se revela. Só existe um conhecimento válido: o científico. Esta redução tipicamente positivista e mitificadora, denunciada em “Dialética do Esclarecimento”, por Adorno e Horkheimer, leva a um empobrecimento brutal do saber no ocidente. O estabelecimento arbitrário de um saber como sendo superior, com o aval de uma determinada casta de “peritos”, é um dos mais graves golpes desferidos na possibilidade de um maior diálogo interétnico. Diálogo este que jamais foi desejado pelas camadas dominantes do ocidente, que não vê limites para a sua gana de dominar, explorar, destruir.

Quando Snyders discute a questão da produção cultural, ele vai explicitando sua concepção de que existe um saber superior, uma forma de saber que se sobrepõe às demais. Se o saber da burguesia é, para o autor, superior ao do proletariado, pode-se deduzir daí que este entende o saber consagrado no ocidente como sendo superior, também, à produção cultural dos outros povos. Vejamos como ele se refere à antinomia saber popular/saber erudito:

“(...) Enquanto permanecer como classe explorada, a classe operária exprime-se culturalmente por aspirações ou rejeições - não ainda com realizações que possam ser apresentadas nas escolas. Quando o proletariado deixar de ser uma classe explorada, talvez venha a ter o seu Mozart; talvez se exprima de maneira diferente, inédita, ainda dificilmente imaginável, mais a tender para a diversidade do que para algumas obras-primas” (75).

Sem querer ficar na posição estreita, por muito tempo defendida por importantes teóricos no Brasil, segundo a qual somente o povo tem um saber socialmente válido, não podemos deixar seduzir pelo oposto: a visão de que somente o saber científico deva ser considerado como aceitável. Existe uma infinidade de saberes que não pode ser desprezada e que pode interagir entre si, respeitando-se suas especificidades. Snyders, contudo, considera a cultura dos explorados como algo que deve ser burilado a partir da perspectiva da cultura que denomina elaborada: *“Dizer que a cultura dos explorados é uma cultura dominada, equivale a dizer ao mesmo tempo que ela tem existência e necessidade de ser organizada, formulada (...)” (76)*. Ora, não há aqui nenhuma perspectiva de mútuo aprendizado. A relação é entre superior e inferior, entre dominante e dominado, em que este deve submeter-se e aceitar as regras impostas pelo outro. Continua-se, assim, na perspectiva colonialista, a afirmar a superioridade daqueles que venceram no ocidente e estão vencendo no mundo. Esta afirmação ainda se faz mais contundente, pois é a cultura elaborada que dá crédito à perspectiva de progresso adotada por Snyders: *“(...) a cultura elaborada dá alegria afirmando a confiança no progresso do mundo” (77)*.

A valorização positiva do desenvolvimento econômico e tecnológico, bem como da ciência e da razão ocidental é outro elemento que compõe a noção burguesa de progresso e que perpassa todo o texto de Snyders. Em “A Alegria...”, o autor canta uma verdadeira ode à ciência:

“(...) a ciência assegura nossa força, tranquiliza-nos sobre nossa força e firma a confiança em nós mesmos, sentimo-nos tomar posse de métodos de pesquisa graças aos quais o mundo torna-se menos perigoso, mais atraente, mais maravilhoso; ele não é mais opaco, oposto a nossos desejos, terra de exílio: satisfação de compreender que o mundo é compreensível. A alegria de compreender é a alegria de ultrapassar a magia (...)”⁽⁷⁸⁾.

Neste elogio à ciência, Snyders continua revelando o quanto seu pensamento está eivado de positivismo. É a ciência como possibilidade de tudo revelar, de superar todos os problemas, de tudo esclarecer. É a ciência como possibilidade de superação da magia. No entanto, como advertiriam Adorno e Horkheimer, é a volta ao campo do mito, pois um novo salvador é nomeado e assume tal poder que passa a ser quase inquestionável; qualquer mudança só pode acontecer se inscrita em sua lógica. É, novamente, a submissão a poderes que são maiores que os homens e mulheres concretos; é a submissão ao deus ciência. E é este deus que dá a garantia do progresso ao se utilizar das técnicas, que são os canis privilegiados de sua expressão: *“Confiança em um progresso possível do mundo já que esse progresso é lisível na história recente das técnicas e das ciências”⁽⁷⁹⁾.*

A técnica é aceita de forma bastante positiva, acreditando-se nas possibilidades de emancipação que supostamente guardaria em si, gerando segurança e estabilidade:

“(...) a cultura das técnicas faz viver, faz-nos viver todos em um mundo de cálculo seguro, de planos precisos, de controles severos, de realizações exatas: clareza e de uma certa maneira, honestidade. (...) A técnica inseparável da ciência, contribui de um modo essencial para atingir o objetivo a que sempre se propuseram a literatura e a filosofia: o homem tomando consciência de si próprio(...)”⁽⁸⁰⁾.

É evidente, nas citações anteriores, a falta de uma leitura mais crítica do uso das técnicas e do uso intencional, não neutro, que é feito das mesmas. Não existe técnica desvinculada de interesses políticos e econômicos, e a história recente vem demonstrando o quanto a mesma tem sido usada para beneficiar pequenos grupos, em detrimento da situação de penúria e fome de milhões de pessoas. Isto sem falarmos dos processos destrutivos da natureza, da possibilidade de destruição de toda a vida terrestre, que as técnicas - atualmente utilizadas a serviço da economia - carregam

em si.

No texto de “Escola, Classe...”, a valorização positiva do desenvolvimento tecnológico e científico é casada com a crença de que se avança para uma sociedade melhor, em especial, com a apresentação da automatização como o grande passo para o real progresso da humanidade. Isto pode ser detectado na seguinte passagem: *“A nossa época deixa vislumbrar, e pela primeira vez, uma possibilidade de sair do túnel: nas suas formas mais modernas, (...) aquilo que se designa pelo termo genérico de automatização, o trabalho operário apela cada vez menos para a força física ou para a precisão muscular(...)”*⁽⁸¹⁾

Nesta afirmação, fica evidente a falta de maiores informações sobre as conseqüências do desenvolvimento tecnológico, como a crescente diminuição da necessidade de mão-de-obra, gerando o que já se conhece como desemprego tecnológico; como o crescimento sem precedentes das grandes empresas que devoram as pequenas, pois estas não conseguem competir com os métodos e técnicas de produção mais recentes; como a crescente desestabilização das economias baseadas na produção de matéria-prima, de países pobres, graças ao aumento das possibilidades de substituição destas matérias que a tecnologia vem propiciando. Isto tudo acarretando graves danos sociais às grandes maiorias da Terra que, cada dia mais, afastam-se das prometidas melhorias nas condições de vida; que, cada dia mais, vêm diminuir suas possibilidades de consumo; que, cada dia mais, são expulsas do mercado.

Ainda em “Escola, Classe...”, o autor demonstra que, segundo sua perspectiva, o desenvolvimento tecnológico é pressuposto para o materialismo, e que, portanto, é um pressuposto para a nova sociedade. No trecho que citaremos, fica claro, mais uma vez, que Snyders mantém a concepção, também presente em Marx (ver capítulo anterior), de que a natureza é algo a ser conquistado e submetido. Vejamos:

“(...) a tecnologia (...) abre caminho ao materialismo dialéctico: ‘Pondo a nu o processo de produção da vida material’ ela desvenda ‘a origem das relações sociais e das ideias ou concepções intelectuais a elas inerentes’. (...) A atividade do homem, o trabalho é simultaneamente aquilo que adapta a natureza às nossas necessidades e aquilo que estimula, enriquece a inteligência, até ao ponto em que ela se irá opor

às próprias condições em que, até ao presente, se desenrola esse trabalho⁽⁸²⁾.

Em sua defesa da ciência e do desenvolvimento tecnológico, Snyders passa a defender também o especialista, o perito, figura surgida graças ao desenvolvimento científico e tecnológico, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo. Busca ainda demonstrar que esta figura pode contribuir muito para o progresso da sociedade em geral e para o avanço das forças progressistas: *"(...) o especialista não está condenado desde sempre e eternamente, a opor-se às necessidades dos homens. (...) Deste modo o perito trabalhará para os homens no seu conjunto com a condição de que não fique ele próprio prisioneiro de um sistema que o submeta aos interesses privados"*⁽⁸³⁾. Nesta defesa do perito, surge novamente uma visão quase ingênua, que parece desconhecer como, e a partir de quais objetivos, determinadas funções são engendradas. Retoma-se aqui uma visão semelhante a que Platão tinha do filósofo: o filósofo seria aquele que, estando acima do bem e do mal, manteria contato direto com o mundo perfeito das idéias puras. Em Snyders não é mais o filósofo e, sim, o perito; não são mais as idéias puras e, sim, a ciência.

Nesta mesma perspectiva, o autor ainda volta na questão do especialista, quando tenta demonstrar que as conquistas do capitalismo são fundamentais para a chegada em um estágio superior de sociedade e condena as críticas a estas "conquistas": *"A cultura do especialista é indispensável para se distinguirem as premissas de uma existência não opressora já em acção na sociedade actual - e é porque algo de positivo já começou e que se deve procurar avançar"*⁽⁸⁴⁾.

Em "Escola Classe...", encontramos ainda um trecho em que Snyders retoma sua crença no saber científico, e aponta este saber como sendo aquele a ser privilegiado pela escola. Aqui podemos, novamente, verificar um certo menosprezo pelos conhecimentos que não passam pela mediação da ciência:

"(...) a escola desenvolveu a noção da existência de regras baseadas no saber e que foram objecto de uma verificação. (...) O conhecimento racionalizado é uma abertura ao progresso do conhecimento e ao mesmo tempo um encorajamento desse progresso; progresso a que não têm acesso as mães que frequentaram a escola de corrida e que se apegam a fórmulas desligadas, entre as quais nem vêem

nem procuram ligação, cujos fundamentos desconhecem; interpretam-nas no jeito fantasista da analogia sem compreenderem o porquê, aplicam-nas fatalmente à toa⁽⁸⁵⁾.

Nesta passagem, ao se referir aos costumes das mães que pouco freqüentaram a escola, pode-se detectar o menosprezo que o autor tem por aquilo que não pode ser inscrito no âmbito do moderno. E é justamente o moderno, o progresso técnico que deve, segundo Snyders, orientar a estruturação da escola, a atividade dos alunos: *“(...) que a actividade produtora dos alunos (...) se situe num elevado nível do progresso técnico, económico e social. Máquinas modernas, métodos modernos de produção*⁽⁸⁶⁾.

Neste mesmo sentido, no mesmo livro, ainda podemos ler:

“(...) a escola é (...) a necessidade de uma qualificação capaz de responder ao progresso técnico, à revolução técnica, às constantes modificações técnicas. Tarefas mais intelectuais de regulamentação, controlo, manutenção, programação; e para muitos outros trabalhos, complexidade do funcionamento das máquinas, precisão indispensável, responsabilidade maior⁽⁸⁷⁾.

É, mais uma vez, a presença da lógica segundo a qual o capitalismo é etapa necessária para o socialismo, que fatalmente irá se realizar, que faz gerar propostas educacionais como esta, que se submetem totalmente às necessidades do capitalismo. À luz do texto de Benjamin, anteriormente trabalhado, poderíamos dizer que existem várias formas de desarmar os trabalhadores, os explorados. A escola ligada aos interesses capitalistas - a partir da ilusão de que a superação deste é inexorável - pode ser uma delas.

A crença de que há nesta vida um valor que lhe é intrínseco, outro componente da noção de progresso, também está presente no pensamento de Snyders. Um exemplo disto está no trecho em que o autor busca distinguir-se da postura teórica do idealismo: *“(...) cai-se de novo no idealismo segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente com ideologias e não com a materialidade dos factos da existência colectiva*⁽⁸⁸⁾.

A busca de explicações, para o mundo e para os fatos presentes nele, no campo das idéias é um

dos elementos definidores do idealismo. O marxismo posicionou-se, desde sua origem, frontalmente contra esta corrente de pensamento, buscando na realidade concreta a possibilidade de sua própria explicação, bem como a intervenção direta nesta realidade, visando transformá-la. O curioso é que nosso estudo, de parte da obra de Snyders, tem revelado que este acaba caindo no mesmo viés idealista que critica, pois ao buscar perceber a “materialidade dos fatos”, o faz somente a partir de um referencial teórico que - por ter sido montado já há um século - não consegue mais dar todas as respostas exigidas pelo dinamismo do real. Desta forma, afasta-se do concreto, interpreta-o de forma anacrônica e submete-se à aceitação da supremacia da construção teórica sobre o desenrolar dinâmico da realidade.

Toda a fé que Snyders deposita no progresso, no entanto, não pôde simplesmente ignorar as críticas que esta crença vem sofrendo no século atua. Em “Escola, Classe...”, diferentemente de Nisbet, Snyders atribui a descrença, em relação ao progresso à burguesia, que ele chama de decadente. Para Nisbet, os responsáveis pela falta de fé no progresso são todos aqueles aos quais, de alguma forma, não interessa as conquistas feitas pelo ocidente, são todos aqueles que se indispõem contra a atual estrutura social. Para Snyders, por outro lado, a burguesia é que se contrapõe ao progresso, pois este a levaria fatalmente à derrocada. Em oposição a esta postura tida como burguesa, tenta recuperar os avanços já obtidos, jogando na animação do proletariado:

É este o derradeiro método utilizado pela classe dominante a fim de tentar deter a luta do proleterariado: persuadi-lo de que até ao presente nenhum resultado válido foi obtido, para o convencer de que é impossível contar com qualquer conquista válida. A burguesia conquistadora afirmava ao proletariado que as suas reivindicações eram inúteis visto que, graças ao progresso, (isto passa-se em 1789), tudo quanto ele tinha a pedir já fora conquistado. A burguesia decadente diz ao proletariado que as suas reivindicações são inúteis pois que tudo quanto se fez até ao presente só conseguiu aumentar a desventura comum. (...) A convivência familiar, como todas as doutrinas da catástrofe, as doutrinas que querem condenar indistintamente o passado e romper em bloco com ele, cai inevitavelmente no misticismo: é apenas num outro mundo que podemos depositar esperanças, quer dizer exactamente no outro mundo¹⁶⁹.

É interessante notar que, apesar de partir de causas opostas para a descrença em relação ao progresso, Snyders e Nisbet concordam quanto às suas conseqüências: o abalo sofrido pela razão e a instalação do reino do ceticismo e do irracionalismo. Esta coincidência, quanto à interpretação das conseqüências da descrença no progresso, demonstra, no fundo, que as duas posições não estão tão distantes quanto poderiam parecer em uma primeira leitura de suas obras. A proximidade se deve, sem dúvida, ao fato de que, ao ser penetrado pelos princípios do positivismo, grande parte do marxismo tornou-se cada vez menos distinto do conjunto de teorias burguesas, passando a defender posições cada vez mais semelhantes às deste conjunto. As diferenças entre ambos permanecem somente quando se trata de atribuir as causas dos males presentes na sociedade e no mundo, mas se desfazem quando se busca análises mais profundas destas causas.

Há, ainda, um outro trecho em que o autor novamente atribui à burguesia o anúncio da falência do progresso e da ciência, resultando em sua adesão ao irracionalismo:

“(...) A burguesia, incapaz de propor uma explicação do mundo, uma teoria geral, preferiu lançar suspeitas sobre todo o esforço teórico; refugia-se no irracionalismo. Prefere renunciar à cultura e mesmo à sua do que enfrentar as terríveis verdades, terríveis para ele, que os seus pensadores lhe lançam em rosto. (...) a burguesia voltou costas e deitou pela borda fora a razão, que proclamou a falência da ciência e do progresso a partir do momento em que ‘as dificuldades na partilha do mundo se anunciam’ e que, simultaneamente ‘as massas se organizam’”⁽⁹⁰⁾.

Ao atribuir à burguesia a busca de refúgio no irracionalismo, Snyders, como Nisbet, faz a defesa do tipo de razão que se estabeleceu no ocidente, que ao assumir sua forma moderna se consubstanciou em industrialismo. Por partir mecanicamente da premissa marxista de que a burguesia não poderia levar adiante o avanço das forças produtivas, sendo esta uma tarefa do proletariado, o autor, preso ao seu referencial teórico, só pode atribuir à burguesia o descrédito com relação ao progresso e não consegue perceber como a continuidade do tipo de progresso gestado no ocidente pode ser manipulado a favor dos grupos dominantes do planeta.

Assim, também, em “A Alegria ...”, Snyders retoma o tema da burguesia, enquanto agente principal da descrença em relação ao progresso, e assume o credo, segundo o qual é aos explorados

que mais interessa que o mundo progrida:

“A burguesia tomando consciência de que seu mundo não pode mais progredir vai negar que o mundo progride, que ele possa continuar a progredir; perdendo confiança em seu mundo, a burguesia não confia mais no mundo, quer solapar a confiança no mundo; o comum no pensamento burguês é apresentar o mundo burguês como natural, conforme e só conforme às leis da natureza - e então proclamar que este mundo vacila, é bem a prova que tudo está perdido. Terá que mostrar que são os mais explorados que sustentam com mais força o tema do progresso e que as dificuldades nas quais nos debatemos acentuam o nascimento de um mundo mais humano”⁽⁹¹⁾.

Diante de todas as críticas sofridas pela noção de progresso, porém, em “A Alegria...”, Snyders busca assumir uma postura menos fatalista com relação aos avanços da humanidade. Contudo, no mesmo parágrafo em que afirma que o progresso não é uma fatalidade, o autor já diz que o movimento do mundo produz sentido e busca identificar este sentido com uma melhoria certa para a humanidade:

“Não há nenhuma fatalidade de progresso, não é de forma alguma um movimento fixado de antemão em direção a um objetivo pré-determinado; no entanto ‘o movimento do mundo é produtor de um sentido’ e este sentido que podemos decifrar hoje se formos mais adiante na leitura dos acontecimentos, é uma caminhada para uma coexistência menos bárbara entre os homens”⁽⁹²⁾.

Sem poder fugir totalmente das críticas feitas à noção de progresso, Snyders tenta resgatar a importância da ação humana na construção do mundo e do próprio progresso. No entanto, não abandona a perspectiva de que existem fundamentos objetivos e conhecíveis para o progresso. Isto faz com que a ação humana seja tida como um acessório, ao qual só resta se submeter às leis da história. “(...) o progresso está fundamentado nas realidades objetivas e conhecíveis que testemunham avanços do passado, potencialidades presentes, razões para esperar - e ele deve ser extraído pela nossa atividade, pelas nossas lutas”⁽⁹³⁾.

Guerra, fome, repressão constituem-se, assim, em males que necessariamente serão superados, em etapas que caminham para a salvação certa:“(...) *todos esses cadáveres de guerra, de fome, de repressão, todo este desumano, este injustificável tem contudo um sentido, justifica-se como etapas em direção a ...*”⁽⁹⁴⁾.

Assim, mesmo conhecendo algumas críticas à noção de progresso, Snyders tenta relativizar um pouco as possibilidades do mesmo, mas não consegue deixar de sair explicitamente em sua defesa:“(...) *Negar o progresso parcial, é negar a história, não o querer situar no interior de uma evolução histórica*”⁽⁹⁵⁾. E para defender o progresso, busca fazer a ligação direta de sua afirmação com a atitude revolucionária:

“Ser revolucionário é ousar afirmar o progresso; isto é conseguir uma conciliação entre o atroz do mundo e o reconhecimento dos avanços; portanto não desesperar, portanto progredir em direção à satisfação cultural.”⁽⁹⁶⁾

Diante de toda a crítica contemporânea ao progresso; diante das catástrofes a que estamos sujeitos graças à interferência humana no ambiente e às relações de exploração estabelecidas entre os homens e os povos; diante do recente resurgimento de movimentos racistas e nazi-facistas; diante da fome e da miséria que se ampliam a olhos vistos em todo o mundo, podemos nos perguntar seriamente se o caminho revolucionário é a afirmação do progresso que, em sua forma moderna, constituiu-se e generalizou-se em íntima sintonia com a constituição e generalização do sistema capitalista, e que foi um de seus principais justificadores e um dos principais justificadores dos males espalhados por todo o mundo submetido a este sistema.

Aceitar a defesa do progresso de Snyders é aceitar a visão etapista de história, incorporada por grande parte do marxismo; é aceitar a inexorabilidade histórica; é aceitar a concepção segundo a qual o futuro pertence fatalmente ao proletariado e à forma de organização que lhe é atribuída, não admitindo qualquer forma de retrocesso. Aceitar a defesa do progresso de Snyders é sucumbir à positivização do marxismo; é perder a dimensão de dinamicidade do real; é tornar-se refém de um referencial teórico, absolutizando-o; é atribuir um papel secundário à ação humana, diante das leis históricas; é deixar de se preparar para os inúmeros possíveis a que o futuro está aberto. Aceitar

a defesa de progresso de Snyders é, enfim, abandonar a vida presente, em função da construção ideal do futuro; abandonar a possibilidade de criar, de gerar o presente e fazendo-o, trazer o futuro para o nosso lado, vivê-lo agora.

Depois de buscarmos detectar como os elementos da noção de progresso são recebidos e incorporados pelo texto de Snyders, faz-se necessário investigar qual é a relação que emerge, do texto, entre o progresso e âmbito propriamente pedagógico; entre o progresso e o mundo da escola.

Em “A Alegria...”, ao definir sua escola, o autor deixa claro que a mesma deve se constituir a partir da prioridade à cultura elaborada, à ciência e à técnica, tendo como norte as ações que levam ao progresso:

“Minha escola: uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos, de uma participação, de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida”⁽⁹⁷⁾.

Neste trecho, Snyders deixa evidente a utilização da noção de progresso como um dos componentes básicos de sua proposta educacional, do progresso como um dos norteadores de sua ação educacional.

Em “Escola, Classe...”, notaremos que Snyders encarna a idéia, simplificada pelo marxismo vulgar, segundo a qual a infra-estrutura determina diretamente a superestrutura⁽⁹⁸⁾. Assim sendo, a escola, como elemento da superestrutura, sofrerá uma determinação dos processos que ocorrem ao nível da produção, do econômico. Esta concepção permite engajar a escola em uma certa visão de progresso. Vejamos o texto, em que isto se torna perceptível:

“(...) a escola só pode desenvolver-se na medida em que se desenvolva o conjunto da vida econômica(...). A escola é uma superestrutura e não o princípio motor da sociedade. (...) Não cabe à escola um papel determinante na reprodução de desigualdades, na reprodução social e nem tão-pouco, apesar das aparências, na

reprodução da ideologia burguesa; esta é sempre alimentada pelas divisões sociais existentes(...)'(99).

A percepção da escola como uma instituição determinada pelas relações sociais e de produção, é renovada quando o autor se refere à necessidade de que a sociedade tenha se tornado mais progressista para que a escola também o possa ser:

"(...) uma escola progressista tem necessidade de ser apoiada pelo conjunto de uma sociedade progressista. É na medida em que as ideias progressistas vão conquistando largas camadas da população, em que as forças progressistas se vão afirmando e impondo, que a escola pode efectivamente renovar-se sem chocar a imensa maioria dos pais. (...) Uma escola progressista apoiada por pais progressistas, isso não só significa que as condições de existência e de trabalho desses pais mudaram, como também que eles têm acesso a novos papéis, que participam realmente na gestão das suas empresas (...)'(100).

A concepção de escola, aqui apresentada, se submete totalmente ao determinismo econômico, típico do marxismo de cunho stalinista. Este tipo de determinismo só admite a intervenção do âmbito superestrutural, na sociedade como um todo, a partir da lógica estabelecida pelo âmbito da infra-estrutura. Isto se reafirma em outra passagem de "Escola, Classe..." *"(...) qualquer passo em frente para a democratização do ensino faz parte de um todo económico e social, que prova ter-se atingido uma fase progressista - ou antes que se participa numa fase apesar de tudo progressista(101).*

Para Snyders, portanto, a relação entre educação e sociedade é uma relação de mão única, na qual as duas partes são vistas como estruturas diferenciadas. Partes que se engrenam, mas que são diferentes. Não encontramos, no texto do teórico francês, a concepção segundo a qual a educação é parte integrante da sociedade, é uma das facetas da sociedade, que não se dissocia da mesma. Não encontramos, no texto, a concepção segundo a qual educação e sociedade se criam e recriam mutuamente, uma interferindo na outra. O que encontramos é a afirmação da determinação direta da sociedade sobre a educação. Ao tentar fugir da visão escolanovista - que

concebe a educação como a geradora de um novo homem e, partir daí, de uma nova sociedade, viés que supervaloriza o poder da escola - Snyders cai em outro extremo, propugnando a dependência completa da escola em relação aos demais processos sociais. Desta forma, tanto a Escola Nova quanto a Pedagogia Progressista, de Snyders, partem do princípio de que a escola é um universo a parte, um todo que se define por si, que determina ou é determinado, mas que não se confunde com a sociedade.

Assim, Snyders apresenta a escola como uma exigência do progresso social, e como tal, submetida à lógica deste progresso:

“(...) o mundo presente não só proporciona apoio a um aumento da escolaridade, como vai ao ponto de constranger a tal. Para fazer face às actuais exigências, impõe-se uma formação de nível sempre mais elevado, uma formação geral polivalente dirigida a um conjunto cada vez mais vasto de trabalhadores. E aí assenta a base objectiva das forças progressistas que se exercem sobre a escola. (...) São as reivindicações das massas que ajudarão os docentes, simultaneamente, a contestar este funcionamento da escola e a manter a sua confiança na escola. Mercê delas tomarão consciência do laço entre as condições do progresso escolar e a exigência do progresso social”⁽¹⁰²⁾.

Mais adiante, no mesmo livro, encontramos uma outra passagem em que o autor aprofunda a concepção de que o progresso da sociedade em geral, da ciência, da indústria leva a um progresso também para a escola:

“(...) o progresso das ciências e das profissões, as necessidades da industrialização, a circunstância de apesar de tudo a escola já não ser o exclusivo monopólio da classe privilegiada - e também o progresso da consciência política tanto nos docentes como nos discentes - levam a escola, obrigam-na a estabelecer um laço entre aquilo que ensina e os problemas que atravessam a nossa existência”⁽¹⁰³⁾.

Nesta citação, está presente a perspectiva que define a industrialização como condição para os avanços sociais, para a concretização do progresso, deixando claro, mais uma vez, que tipo de progresso orienta sua construção teórica.

Para o autor, a escola é um espaço onde a luta de classes se faz presente, e a luta de classes é concebida como um dos motores do progresso. É o que podemos comprovar na seguinte passagem:

“A escola, desde que não seja o recinto idílico da unidade, não passa de um local de divisão; é também o lugar em que esta necessidade de união das massas operárias e igualmente das classes médias contra o poder dos monopólios (...) se pode transformar numa convicção mobilizadora. (...) Mas será só a partir do momento em que estiverem reunidos numa mesma escola que rebentará o escândalo; e contudo há uma abertura ao progresso, a um progresso que consiste numa possibilidade de luta, numa procura das causas e do mesmo modo um esforço de ultrapassagem, inconcebíveis nos sistemas precedentes”⁽¹⁰⁴⁾.

Reafirma, assim, o progresso como sendo um interesse histórico do proletariado, concebendo a escola como um instrumento deste processo social maior. Mais adiante, busca demonstrar como o progresso acontece, também, no âmbito da construção teórica, da formulação pedagógica: *“(...) um progresso (...) é (...) uma realidade quando se passa das ideologias explicitamente desiguais (...) às teorias que se reclamam de igualdade: é a prova de que a classe dominante foi constrangida a recuar e de que novas possibilidades de luta surgiram”⁽¹⁰⁵⁾.*

Ainda aqui, as construções teóricas são tidas como determinadas pelos processos sociais globais, aceitando-se totalmente a concepção mecânica de que a infra-estrutura determina a superestrutura. Esta posição deve ser confrontada com a perspectiva, que nos parece mais aceitável, de que há uma relação de interação entre a escola, entre sua prática e sua teoria com a sociedade como um todo. Interação, esta, que faz com que os processos de uma interfiram na outra, e vice-versa, já que ambas as dimensões compõem um todo único.

A crença de Snyders no progresso é diretamente aplicada em suas análises sobre a escola - objeto de seus estudos. É possível perceber como vê na escola um espaço que reflete o progresso da sociedade como um todo, no qual, através de conquistas parciais, vai se chegando a um progresso maior, quando recorre a alguns dados estáticos: *“(...) não decorreu assim tanto tempo, em que o último ano escolar e o respectivo diploma tinham lugar aos 12 anos; em 1900 nem 2% de jovens de*

16 anos frequentavam a escola; em 1960, 30%. Em 1900, nem 1% de alunos de uma classe com a mesma idade concluía o curso do liceu; em 1960, chegou-se a 11,5%⁽¹⁰⁷⁾.

Por fim, recorremos a uma citação em que Snyders assume a confiança no progresso como sendo a base constitutiva da pedagogia progressista, permitindo-nos lançar mão de toda a crítica à noção de progresso para pensar e repensar esta pedagogia: *“A confiança no progresso do mundo é, dir-se-ia quase por definição, a base da cultura progressista, o denominador comum das pedagogias progressistas”⁽¹⁰⁸⁾.*

4- CONCLUÍNDO O CAPÍTULO

Uma das hipóteses básicas, para a realização desta dissertação, é que a noção de progresso foi incorporada pela pedagogia progressista graças à sua presença nos textos marxianos e nas principais correntes do marxismo⁽¹⁰⁹⁾. O estudo dos textos de Snyders - um dos principais teóricos da autodenominada teoria progressista - permitiu constatar tanto a vinculação desta teoria à tradição marxista como a inequívoca influência da noção de progresso neste corpo teórico. Toda a pedagogia proposta por Snyders foi elaborada aceitando o progresso como um fato histórico incontestável e desejando contribuir para a sua mais plena realização, o que faz com que a referida noção seja um de seus elementos fundamentais.

A presença da noção de progresso na teoria de Snyders busca legitimar-se na tradição estabelecida pelos seguidores de Marx, que não souberam ou não puderam, em grande parte de suas correntes, romper com esta noção tipicamente burguesa. O próprio Marx incorporou vários dos elementos que a compõem. Porém, na época em que escreveu grande parte de sua obra, ainda não existiam as condições necessárias para se fazer uma crítica ao progresso que se identificasse com os interesses dos oprimidos em geral. O acelerado processo de desenvolvimento tecnológico e grandes transformações sociais criavam a impressão de que o mundo realmente caminhava para uma situação mais justa, mais igualitária. No entanto, esta impressão não se confirmou historicamente e grande parte dos marxistas, principalmente neste século, por ficarem pressos aos limites do referencial teórico, não conseguiram ir além do mesmo, reduzindo as possibilidades de compreensão dos movimentos que aconteciam na vida, bem como a possibilidade de diálogo com certas áreas do conhecimento que não utilizavam o quadro teórico do marxismo. É ilustrativa a não consideração dos estudos feitos pela antropologia, no que se refere ao processo de surgimento e desenvolvimento das culturas humanas, que conseguiram ir além do evolucionismo de Morgan, ou à questão das relações interétnicas.

Assim, a tentativa de aplicação do pensamento marxista à educação, que é um setor específico do conhecimento e da sociedade, levou à proposição de um corpo teórico e de práticas

pedagógicas que, desejando-se ligadas aos interesses dos setores dominados, acabam por legitimar aqueles que, como diria Benjamin, “estão vecendo” e são contrários a estes interesses. Isto porque, propor uma educação baseada na noção de progresso é, em última instância, diminuir as possibilidades de construção de saberes e fazeres e de romper em definitivo com o estado de coisas que impera hoje. É contribuir muito pouco para armar os despossuídos em sua luta contra as desigualdades vigentes. É afastar, cada vez, mais a possibilidade de um pleno diálogo interétnico, com respeito entre os vários povos e as várias culturas.

Podemos concluir, portanto, reafirmando nossa crítica à relação estabelecida entre a noção de progresso, o marxismo e a pedagogia, por constatar que esta é uma relação que produz teoria e práticas educacionais que não conseguem mais responder aos desafios colocados neste final de século. Reafirmamos a necessidade de romper com os dogmatismos e de que haja empenho na criação de novas abordagens teóricas e novas relações práticas no âmbito da educação.

NOTAS

- (1) Wolfdietch SCHMIED-KOWARZIK. Pedagogia dialética; de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo MAAR. 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- (2) Louis NOT. As pedagogias do conhecimento. Trad. Américo E. BANDEIRA. São Paulo, Difel, 1981.
- (3) Bogdan SUCHODOLSKI. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas; pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. Liliana T. SOEIRO. 3 ed. Lisboa, Livros Horizontes, 1984.
- (4) José Carlos LIBBNEO. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente; estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, PUC de São Paulo, 1990. Tese de Doutorado.
- (5) Maurice DEBESSE. Prefácio. In: Bogdan SUCHODOLSKI. A pedagogia... Op. cit. p 9.
- (6) Carlos Rodrigues BRANDÃO. O que é educação. 24 ed. São Paulo, Brasiliense, 1989. p 7.
- (7) Idem, p 16.
- (8) Cf. Mario Alighiero MANACORDA. História da educação; da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo MONACO. 3 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992. pp 9 a 40.
- (9) Dermeval SAVIANI. Pedagogia histórico-crítica. 2 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991. p 99. Nota-se que, desde os séculos XI e XII, com o crescimento do comércio e das cidades, desenvolvem-se as escolas urbanas denominadas catedralícias; e, no século XIII, começam a aparecer as universidades, que, como o nome sugere, tinham a pretensão de ser um ensino universal e aberto a todos. Se as primeiras universidades não conseguiram uma ampla generalização do ensino na sociedade da época, tiveram a virtude de ampliar o acesso à educação formal para setores sociais até então excluídos da mesma. No entanto, só mais tarde, poderemos constatar uma generalização real da escola. Sobre o aparecimento das escolas catedralícias e das universidades, Cf. Thomas Ransom GILES. História da educação. São Paulo, EPU, 1987. pp 70 a 75 e 79 a 86.
- (10) Cf. Dermeval SAVIANI. Pedagogia histórico-crítica. Op. cit. pp 98 e 99.
- (11) Faz-se necessário esclarecer que, a princípio, não defendemos a concepção de que a pedagogia tenha se constituído como uma ciência particular, do tipo da física, da química ou das mais recentes ciências sociais ou da personalidade. O que afirmamos é, tão somente, que, a partir desta época, começam a aparecer a preocupação de se pensar especificamente a educação e teóricos, de várias áreas, que se dedicam a esta tarefa. Se o resultado desta atividade é a constituição de uma ciência própria, é questão bastante complicada que, por si só, constitui objeto para uma outra dissertação, e, sobre ele, não podemos nos deter por hora.
- (12) É muito difícil precisar o momento exato em que começa o Renascimento Europeu. Apesar de grande parte dos autores o localizarem na Península Itálica, nos séculos XV e XVI, estudos mais recentes sobre a chamada Idade Média têm revelado períodos de grande efervescência intelectual desde os séculos XII e XIII. Le Goff alude mesmo a um pálido renascimento no período carolíngio, entre o final do século VIII e a primeira metade do IX. Cf. Jacques LE GOFF. Os intelectuais na Idade Média. Trad. Luísa QUINTELA. Lisboa, Estudos Cor, 1973. pp 13 a 20.
- (13) Cf. Ruy Afonso da Costa NUNES. História da educação no Renascimento. São Paulo, EPU/EDUSP, 1980.
- (14) Mario A. MANACORDA. História da educação. Op. cit. p 193.
- (15) Idem, p 194.
- (16) Idem, p 200.
- (17) Thomas Ransom GILES. História da educação. Op. cit. p 135. Os demais dados sobre os jesuítas também foram retirados desta obra, entre as pp 134 e 136.
- (18) Mario A. MANACORDA. História da educação. Op. cit. p 203.
- (19) Sobre os principais expoentes da sátira e da utopia e sobre a relação das mesmas com a educação, Cf. Idem, pp 203 a 220.
- (20) Idem, p 220.
- (21) João Amós COMÊNIO. Didática Magna. Trad. Joaquim Ferreira GOMES. 2 ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. p 43.
- (22) Thomas R. GILES. História da educação. Op. cit. p 170.
- (23) Segundo Moonroe, Rousseau nasceu em Genebra, em 1712, fixando mais tarde residência em Paris. Cf. Paul MONROE. História da educação. Trad. Idel BECKER. 12 ed. São Paulo, Nacional, 1977. p 255.
- (24) Thomas R. GILES. História da educação. Op. cit. p 189.
- (25) Cf. Paul MONROE. História da educação. Op. cit. p 268.
- (26) José Carlos LIBBNEO. Fundamentos teóricos... Op. cit. p 30.
- (27) Wolfdietch SCHMIED-KOWARZIK. Pedagogia Dialética. Op. cit. pp 30 a 36.
- (28) Cf. José Carlos LIBBNEO. Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1984. pp 19 a 44.
- (29) O movimento de escola nova tem sido, também, denominado de progressismo ou de educação progressista, pois encarna a concepção burguesa de progresso e percebe a educação como um elo fundamental para o progresso da sociedade, como um todo. No entanto, devemos esclarecer que, este trabalho, ao identificar a presença da noção de progresso no corpo teórico da pedagogia progressista, não se refere ao conjunto de elaborações que é denominado de Escola Nova, mas, sim, à elaboração de fundo marxista e que se constituirá na segunda metade do século XX, como veremos adiante. Faz-se necessário esclarecer, também, que não é majoritário o uso da expressão progressista para denominar o movimento Escola Nova, sendo mais comum o uso do termo progressivismo. Sobre uso da denominação progressismo e pedagogia progressista, cf. George F. KNELLER. Introdução à filosofia da educação. Trad. Álvaro CABRAL. Rio de Janeiro, Zahar, 1966. pp 126 e 127.
- (30) Cf. Fátima CUNHA. Filosofia da Escola Nova; do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro, EDUFF, 1986. pp 53 e 54.
- (31) Cf. José Carlos LIBBNEO. Fundamentos teóricos... Op. cit. p 32.
- (32) Cf. Georges SNYDERS. Pedagogia Progressista. Trad. Manuel Pereira de CARVALHO. Coimbra, Almedina, 1974. pp 163 a 199.
- (33) Dermeval SAVIANI. Pedagogia histórico-crítica. Op. cit. p 70.
- (34) Cf. Idem, p 71.

- (35) Cf. Thomas Ransom Giles. História da educação. Op. cit. pp 285 e 286.
- (36) Paulo GHIRALDELLI Jr. Educação e Movimento Operário. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. p 28. Outros dados sobre o "entusiasmo pela educação" podem ser obtidos em Jorge NAGLE. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU/EDUSP, 1976.
- (37) Paulo GHIRALDELLI Jr. Educação e... Op. cit. p 16.
- (38) Dados sobre a atuação dos operários em relação à educação podem ser obtidos no estudo de Paulo GHIRALDELLI Jr. Educação e... Op. cit.
- (39) Cf. Idem.
- (40) Cf. Jorge NAGLE. Educação e... Op. cit.
- (41) Cf. Otáiza de Oliveira ROMANELLI. História da Educação no Brasil. 9 ed. Petrópolis, Vozes, 1987. pp 128 a 131.
- (42) Carlos Roberto Jamil CURY. Ideologia e educação brasileira; católicos e liberais. 3 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. p 20.
- (43) Carlos Roberto Jamil CURY. Comemorando o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32". Texto apresentado pelo autor na abertura da II Conferência Brasileira de Educação. Goiânia, UFG, 1982.
- (44) Sobre o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Cf. Dermeval SAVIANI. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. pp 45 a 62.
- (45) Idem, pp 61 e 62.
- (46) A "ajuda" americana que existia desde o período pós-Guerra, principalmente a partir do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAAE, foi renovada com os acordos MEC/USAID. Sobre o PABAAE e os acordos MEC/USAID, Cf. Ely Guimarães dos Santos Evangelista. A educação do "mundo livre". São Paulo, PUC, 1987. Dissertação de Mestrado.
- (47) Dermeval SAVIANI. Pedagogia histórico-crítica. Op. cit. p 93.
- (48) Idem, p 94.
- (49) Idem, pp 95 e 75.
- (50) Entre as várias tentativas de classificar o pensamento educacional brasileiro contemporâneo podemos citar as obras: Dermeval SAVIANI. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.; Moacir GADOTTI. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática, 1987.; José Carlos LIBBNEO. Democratização da... Op. cit.
- (51) SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Trad. Maria Helena ALBARRAN. Lisboa, Moraes, 1977. p 18.
- (52) Idem, p 30. Note-se que Snyders não trabalha com a diferença, por nós utilizada, entre marxismo ou marxista e marxiano.
- (53) George SNYDERS. A alegria na escola. Trad. Bertha Halpern GUZOVITZ, Maria Cristina CAPONERO. São Paulo, Manole, 1988. p 71.
- (54) Georges SNYDERS. Pedagogia progressista. Op. cit.
- (55) Cf. Idem, p 166.
- (56) Georges SNYDERS. Escola, classe... Op. cit. pp 161 e 162.
- (57) Idem, p 165.
- (58) Idem, p 12.
- (59) Robert A. NISBET. História da idéia de progresso. Trad. Leopoldo José Collor JOBIN. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985. p 23.
- (60) Georges SNYDERS. Pedagogia progressista. Op. cit. p 46.
- (61) Georges SNYDERS. A alegria... Op. cit. pp 169, 170 e 171.
- (62) Idem, p 50.
- (63) Walter BENJAMIN. Teses sobre a filosofia da história. In: __. Walter Benjamin: Sociologia. Org. e Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo, Ática, 1985. Col. Grandes Cientistas Sociais. p 157. Tese VII.
- (64) Georges SNYDERS. A alegria. Op. cit. p 72.
- (65) Cf. Idem, pp 127 a 139. Nestas páginas encontramos todo um capítulo sobre o racismo, no qual é feita a sua condenação.
- (66) Georges SNYDERS. Escola, classe... Op. cit. p 250.
- (67) Walter BENJAMIN. Teses sobre... Op. cit. p 163. Tese A.
- (68) Georges SNYDERS. Escola, classe... Op. cit. p 323.
- (69) Idem, p 231.
- (70) Idem, p 105.
- (71) Georges SNYDERS. Pedagogia progressista. Op. cit. pp 171 e 172.
- (72) Georges SNYDERS. Escola, classe... Op. cit. p 240.
- (73) Idem, p 239.
- (74) Idem, pp 283 e 284.
- (75) Idem, p 321.
- (76) Georges SNYDERS. A alegria... Op. cit. p 121.
- (77) Idem, p 165.
- (78) Idem, p 98.
- (79) Idem, p 113.
- (80) Idem, pp 113 e 114.
- (81) Georges SNYDERS. Escola, classe... Op. cit. p 43.
- (82) Idem, pp 158 e 159.
- (83) Idem, p 229.
- (84) Idem, p 238.
- (85) Idem, pp 90 e 91.

- (86) Idem, p 163.
- (87) Idem, p 102.
- (88) Idem, p 83.
- (89) Idem, p 225.
- (90) Idem, p 227.
- (91) Georges SNYDERS. A alegria... Op. cit. p 167.
- (92) Idem, p 172.
- (93) Idem, p 172.
- (94) Idem, p 171.
- (95) Georges SNYDERS. Escola, classe... Op. cit. p 66.
- (96) Georges SNYDERS. A alegria... Op. cit. p 169.
- (97) Idem, p 13.
- (98) Infra-estrutura, na linguagem marxista, se refere à estrutura econômica da sociedade; enquanto que superestrutura se refere às formas do Estado e da consciência social. Cf. Tom BOTTOMORE (org). Dicionário do Pensamento Marxista. Trad. Waltensir DUTRA. Rio de Janeiro, Zahar, 1988. p 27.
- (99) Georges SNYDERS. Escola, classe... Op. cit. pp 82 e 83.
- (100) Idem, p 108.
- (101) Idem, p 67.
- (102) Idem, pp 102 e 103.
- (103) Idem, pp 145 e 146.
- (104) Idem, pp 69 e 70.
- (105) Idem, p 73.
- (107) Idem, p 73.
- (108) Georges SNYDERS. A alegria... Op. cit. p 166.
- (109) É importante lembrar que continuamos a trabalhar com a diferença entre marxista e marxiano, apresentada na Introdução.

CONCLUSÃO

“Sempre que os elementos do mundo forem corrompidos por mau tratamento, Deus os limpará através dos sofrimentos da humanidade. Deus ofereceu toda a criação à humanidade para seu usufruto. Mas se este privilégio é abusado, Deus permite que a criação puna a humanidade”.

Hildegard de Bingen (1098 - 1179)

Nesta dissertação, buscamos conhecer e situar historicamente a noção de progresso, perceber como esta noção se faz presente nos textos de Marx e Engels e detectar qual a relação que se construiu entre a referida noção e a pedagogia progressista. Todo este percurso foi feito a partir de uma perspectiva crítica e, até mesmo, aparentemente pessimista à medida que se buscou contrapor à noção de progresso, que tem sido caracterizada como otimista. No entanto, quando chegamos na conclusão do trabalho, faz-se necessário discutir estas aparências. É importante relembrar que a reação à noção de progresso pode acontecer a partir de vários pontos de vista: desde aquele dos que se pautam pelo saudosismo em relação a estruturas sociais pré-capitalistas, nas quais os privilégios eram determinados pela hereditariedade, favorecendo determinadas aristocracias e, assim, se colocam contra qualquer modificação social; até aquele dos que se frustraram com o não cumprimento das promessas de liberdade, igualdade e justiça social contidas no processo de instalação da sociedade moderna - movido pela perspectiva progressista - e que hoje estão perplexos diante do crescimento da fome, da miséria, da intransigência racial, da destruição da natureza. É a partir do enfoque destes últimos que nos situamos no decorrer do trabalho. Enfoque este que percebe, na lógica dominante do progresso, uma relação com o

movimento da história que tende a congelá-lo em um único rumo, de forma a estabelecer, de antemão, uma só possibilidade para o futuro. Isto é, que pretende cercar o movimento, controlá-lo e tentar impedir o desabrochamento de toda riqueza que lhe é pertinente. Assim, o otimismo, aparentemente intrínseco à noção de progresso, converte-se em perplexidade e as promessas de melhorias para toda a humanidade, em cristalização de privilégios de poucos e exclusão da grande maioria. Olhar o mundo a partir da lógica do progresso é, antes de tudo, deixar morrer os sonhos, desejos e esperanças que tomaram força com o advento da modernidade.

Assim sendo, queremos afirmar que o lugar do otimismo é entre aqueles que, desfazendo-se das ilusões com relação à previsibilidade de um futuro melhor, se armam com a esperança realista de quem vai para a luta, sem nenhuma garantia a mais que as próprias forças. Assumir a crítica ao progresso, na perspectiva dos expropriados e excluídos, é resgatar os sonhos e desejos que estão sendo massacrados pelos rumos tomados pela sociedade inspirada por esta noção. Assumir a crítica ao progresso é recuperar a vontade de mudanças reais que saltem além das cercas estabelecidas pelo "status quo", pela ciência ou por quem quer que seja. Assumir a crítica ao progresso é, junto com Garaudy, reafirmar o futuro como "feixe de possíveis" e, portanto, que a história não chegou ao seu fim e nem a guerra ainda foi totalmente ganha, como desejam os profetas do neoliberalismo. Assumir a crítica ao progresso é saber que "aqueles que continuam vencendo", aos quais se referia Benjamin, devem ser enfrentados, sob a pena de que o processo de exclusão dos perdedores, no decorrer da história e nos dias de hoje, seja brutal e definitivo. Assumir a crítica ao progresso é rejeitar que a reificação dos fatos e a cristalização dos novos mitos, que caracterizam as várias formas de positivismo, se tornem inquestionáveis, como advertiam Adorno e Horkheimer. Enfim, assumir a crítica ao progresso é recuperar a possibilidade de sonhar, de desejar, de criar, de fazer e refazer; é enfrentar a perplexidade e o desânimo; é desrespeitar as verdades prontas e acabadas e parir o novo.

Neste mundo onde a possibilidade de sobrevivência da espécie humana, e dos demais seres vivos, é ameaçada pela ação do próprio ser humano, cabe a este mesmo ser humano, ou às parcelas da humanidade que são excluídas dos privilégios do atual modelo de sociedade e de desenvolvimento e seus aliados, buscar saídas para os grandes problemas criados. Aqueles que agem

e pensam sobre o processo educacional a partir da perspectiva do excluídos e marginalizados não podem deixar de considerar os novos desafios que estão sendo colocados. Relembrando que partimos do princípio segundo o qual educação e sociedade não são duas esferas distintas - mas a educação é parte integrante da sociedade e a sociedade é toda ela permeada por práticas educacionais, formais ou não, e que, portanto, há uma íntima inter-ação entre sociedade e educação - podemos afirmar o importante papel que cabe ao processo educacional na construção das múltiplas possibilidades para a construção do futuro, que se colocam neste final de milênio. Em um leque bastante amplo de possíveis, a educação pode contribuir desde para conservar a atual estrutura social em seus princípios básicos, até para transformá-la segundo o critério da busca de novas relações entre os homens e destes com a natureza.

Para que estas relações se tornem possíveis, é fundamental que aqueles que as desejam, se desfaçam de velhos conceitos e preconceitos; rasguem as carcaças das posições definidas e prontas; estejam dispostos a se relacionarem com seus referenciais teóricos de forma mais aberta, menos dogmática; estejam abertos para o mundo, para a vida, para os sinais que dela emanam constantemente e se disponham a centrar suas análises mais no movimento concreto da sociedade, do que em referenciais teóricos petrificados.

Novos desafios são colocados numa época em que grande parte daqueles aos quais interessa mudanças reais no mundo está presa por referenciais teóricos que deram uma contribuição muito importante ao seu tempo, mas que não conseguem mais responder aos sérios e novos desafios que hoje despontam no cenário mundial. Assim, por exemplo, muitos teóricos aferram-se ao pensamento marxiano sem considerar as condições reais, as possibilidades e os limites dentro dos quais este pensamento foi elaborado. Tal atitude esta é contrária a um dos elementos básicos da teoria marxiana: a percepção do real como algo em constante mutação, exigindo, portanto, sempre novas interpretações e análises.

No que se refere ao progresso, deve-se levar em conta que, no século XIX, as condições para uma plena crítica da referida noção não estavam dadas nem no campo da prática social, nem no campo da elaboração teórica. A possibilidade desta crítica ainda ficava mais remota na

elaboração teórica de Marx e Engels, pois esta inspirava-se na prática política de contestação à estrutura social, buscando saídas para a mesma. Assim, tornava-se quase natural a absorção de uma noção que propugnava avanços em relação à realidade presente, prometia melhoria nas condições de vida, casava-se com um desenvolvimento tecnológico que ainda não tinha demonstrado todo o seu potencial para a destruição.

Mesmo assim, a relação desta teoria com a perspectiva burguesa de progresso não havia sido de todo acrítica e distinguiu-se, desta última, ao assumir como eixo principal, em sua interpretação da história, a perspectiva da ruptura. Além disto, nos últimos escritos de Marx, este já começava a demonstrar uma certa desconfiança com relação às possibilidades de mudança que estariam latentes no capitalismo.

Grande parte da tradição marxista, no entanto, deixou-se penetrar pelo viés positivista, propugnando uma concepção de progresso cada vez menos distinta da burguesa. Esta proximidade ainda se tornou maior devido à estagnação que marcou setores significativos do pensamento marxista, graças à perspectiva dogmática que impediu uma relação mais dinâmica com o referencial teórico e o consagrou como verdade última. Este dogmatismo impediu que um grande número de marxistas percebessem as fortes mudanças que ocorreram no sistema capitalista e no mundo no decorrer deste século. Impediu que tivessem uma percepção mais clara do real e, a partir daí, uma dinamicidade maior na própria teoria.

Vivemos uma realidade em que os avanços da ciência e da tecnologia, ao contrário do que foi anunciado em seu surgimento, foram apropriados por uma minoria - os consumidores - deixando a maior parte da população mundial sem possibilidade de apropriação dos mesmos. A grande massa de excluídos, de crescimento contínuo e ampliado, tem sido uma das grandes conseqüências dos avanços tecnológicos. Com máquinas cada vez mais eficientes e potentes, o sistema capitalista, cujo principal motor é o lucro para os donos do capital, cada dia mais, pode prescindir de grandes parcelas de mão-de-obra. O crescente número de excluídos do mercado de trabalho acaba sendo excluído também do mercado de consumo. Assim, uma das conseqüências do progresso é que o mundo, anteriormente dividido entre Leste e Oeste ou Norte e Sul, tem sido espaço da

consolidação de dois grandes blocos: os consumidores e os excluídos do consumo. Tais blocos, em maior ou menor número, gradativamente se fazem presentes em todos os países e regiões do planeta. Neste quadro, o confronto entre trabalhadores e detentores dos meios de produção não deixa de existir, mas vai deixando de ser o único canal de explicação do movimento do real.

Pensar o mundo segundo a lógica do progresso é continuar acreditando que o avanço tecnológico trará, necessariamente, mais tempo livre para todos os seres humanos, que passarão a ter, assim, mais tempo livre para construir seu processo de libertação, individual e coletivo. Ora, a história tem demonstrado que o resultado do avanço tecnológico não é bem este. Na verdade, este avanço se deu segundo uma lógica na qual o ser humano é elemento secundário e a natureza, mero objeto de exploração. Assim, o potencial libertador que o progresso, aparentemente, traria em si não se realizou, e a crítica que vinha sendo feita na década de 40, por Benjamin, Adorno e Horkheimer, se mostra hoje plenamente pertinente, apesar de exigir a incorporação de novos dados.

No século XX, nós os seres humanos - em especial aqueles que, de uma forma ou de outra, vivemos submetidos à lógica da sociedade ocidental - tivemos a oportunidade de experimentar sensações até então totalmente impensáveis por qualquer outra geração ou povo. O turbilhão da vida moderna atingiu uma velocidade estonteante e quanto mais se avançou no tempo, mais certezas e esperanças foram se desfazendo. Os desafios e as demandas que emanam deste turbilhão são cada vez maiores e estão a exigir, conseqüentemente, que sejam redobrados os esforços de compreensão da experiência da vida, das relações que vão se engendrando, das conseqüências advindas do que foi realizado até agora. Estes esforços de compreensão são necessários para que busquemos saídas razoáveis e exequíveis.

Acreditar que a sociedade avança, inexoravelmente, para um futuro melhor tem se demonstrado uma atitude eminentemente ingênua. Hoje, mais do que nunca, a história sai das mãos de demiurgos que se postam além dela. Hoje, mais do que nunca, a história retorna às mãos dos homens e mulheres concretos. Cabe àqueles aos quais interessa um mundo mais justo e que realmente se defina à escala humana, uma atuação firme, segura, sem sectarismos e sem dogmas,

que considere a multiplicidade do mundo, que valorize as suas diferenças, que vá além de anseios de grupos ou de correntes de pensamento. O compromisso contra a injustiça exige a superação de muitos conceitos e de todos os preconceitos. Exige, também, que se tenha consciência de que o futuro não é algo já definido, construído de ante-mão, mas que é uma construção que está acontecendo a cada dia, cujos rumos são definidos no embate concreto das forças que atuam na sociedade e que dependerão muito do poder de acúmulo de cada uma destas forças. Nada é definitivo, nenhum problema é insuperável.

A possibilidade de que a libertação dos que hoje são oprimidos depende, necessariamente, deles mesmos e dos setores sociais que os apoiam. São grandes os poderes que, hoje, pelejam pela manutenção do “status quo” e pelo seu acirramento. Porém, os rumos que estão sendo tomados, ao que tudo indica, levam a um aprofundamento da situação de instabilidade e insegurança quanto ao futuro do planeta. A cada dia que passa, os interesses dos dominados da Terra se confundem mais com os interesses de sobrevivência da própria Terra (nisto, parece que Marx estava certo). Assim, vai se confirmando a concepção segundo a qual é deles que depende um futuro melhor.

Nesta perspectiva, cabe à escola, à prática escolar e à teoria que é construída em torno desta prática, o esforço no sentido de comprometer-se com a causa dos perdedores e, assim, rever seu conceito de cultura, repensar sua visão de saber, reorganizar as relações concretas que se desenrolam em seu interior, refazer seus conteúdos básicos.

Para tanto, não se pode deixar envolver por explicações, eivadas de positivismo, sobre o mundo; não se pode cair nas esperanças e promessas fáceis gestadas pela ciência moderna; não se pode deixar levar pelo canto de sereia do progresso. Para tanto, é preciso encarar de frente os novos desafios emanados da vida; é preciso se comprometer profundamente com a vida e buscar nela seus principais motivadores; é preciso deixar de lado as verdades prontas e se agarrar às esperanças de um mundo melhor, sabendo que não se trata de nada além que esperança, sonho, desejo, que pode ser convertido em ação.

Neste sentido, é necessário repensar profundamente o sistema social, como um todo, e a função da escola, que está inserida no mesmo. É necessário recuperar o sentido profundo da contradição, saber que a escola é e não é reprodutora da sociedade; é e não é espaço de libertação; tudo ao mesmo tempo. Recuperar o aspecto contraditório da escola, hoje, implica em atuar ao nível da busca de uma competência cada vez maior de seus agentes, mas não de uma competência neutra, asséptica. Implica na busca de uma competência comprometida, que não se submeta a padrões estabelecidos; que não se sujeite a respostas imediatas; que tenha condições de entender as raízes culturais daqueles com quem lida; que tenha uma linguagem compreensível a estes e disposição de um diálogo constante.

Esta escola não tem a pretensão da unanimidade, pois é democrática e a democracia implica na aceitação da diversidade. Não tem a pretensão de atingir a verdade, pois sabe que esta vai se construindo e desconstruindo-se a cada dia; não tem a pretensão de ser a portadora do futuro, pois sabe que este é o resultado dos esforços e embates que acontecem no cotidiano. Ela é, antes de tudo, uma escola que não deixa morrer a esperança, pois sabe que ainda é possível reconstruir o que é necessário reconstruir, desfazer o que já não serve mais e criar o novo.

Esta é uma escola que pode fazer coro com Gabriel Garcia Marques, quando este afirma que: *“Eu sou um otimista emperdenido em relação a tudo. Talvez eu quebre a cara, mas acredito firmemente que vamos nos sair muito bem (...). É que o ser humano não pode ser tão imbecil como foi no século XX”*⁽¹⁾

NOTAS

(1) Gabriel Garcia MARQUES. Entrevista a Juan CRUZ. Trad. Maria Celeste MARCONDES. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 nov. 1991.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de Filosofia. Trad. Alfredo N. GALLETTI. México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
- ADORNO, Theodor M., HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento; fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de ALMEIDA. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- ANDERY, Maria Amália et al. Para compreender a ciência. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo; São Paulo, EDUC, 1988.
- BECKER, Howard, BARNES, Harry Elmer. História do Pensamento Social. Trad. Jorge de SENA. Lisboa, Sociedade de Intercâmbio Cultural Luso-Brasileiro, 1952. v II.
- BENJAMIN, Walter. Walter Benjamin: Sociologia. Org. e Trad. Flávio R. KOTHE. São Paulo, Ática, 1985. Col. Grandes Cientistas Sociais.
- BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar; a aventura da modernidade. Trad. Carlos F. MOISÉS, Ana Maria L. TORIATTI. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- BIROU, Alain. Dicionário das Ciências Sociais. Lisboa, Dom Quixote, 1978.
- BOBBIO, Norberto (org). Dicionário de Política. Trad. João FERREIRA, Carmem VARIALLE et al. 2 ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.
- BOTTOMORE, Tom (org). Dicionário do pensamento marxista. Trad. Waltensir DUTRA. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.
- BOTTOMORE, Tom, NISBET, Robert. História da análise sociológica. Trad. Waltensir DUTRA. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 24 ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- COMÊNIO, João Amós. Didática Magna. Trad. Joaquim Ferreira GOMES. 2 ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- COMTE, Auguste. Discurso sobre o espírito positivo. Trad. Maria Ermantina Galvão G. PEREIRA. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- CPT. Justiça social e preservação do ambiente; desafios da luta pela vida. São Paulo, Loyola, 1992. Cadernos de Estudos da CPT no. 5.
- CUNHA, Fátima. Filosofia da Escola Nova; do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro, EDUFF, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Comemorando o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32".

Texto apresentado pelo autor na abertura da II Conferência Brasileira de Educação. Goiânia, UFG, 1982.

. Ideologia e educação brasileira; católicos e liberais. 3 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do estado; trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. Trad. Leandro KONDER. 10 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. A educação no "mundo livre". São Paulo, PUC, 1987. Dissertação de Mestrado.

Fundação Getúlio Vargas. Dicionário de Ciências Sociais. Coord. Benedicto SILVA. Rio de Janeiro, FGV, 1986.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática, 1987.

GARAUDY, Roger. Palavra de homem. Trad. Rolando Roque da SILVA. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1975.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Educação e Movimento Operário. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

GILES, Thomas Ransom. História da educação. São Paulo, EPU, 1987.

GOETHE, Johann Wolfgang. Fausto. Trad. Janny Klabin SEGGAL. 2 ed. Belo Horizonte, Itatiaia, 1987.

HERCULANO, Selene Carvalho. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: Mirian GOLDENBERG (Org). Ecologia, ciência e política. Rio de Janeiro, Revan, 1992.

KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. Trad. Álvaro CABRAL. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

LE GOFF, Jacques. Os intelectuais na Idade Média. Trad. Luísa QUINTELA. Lisboa, Estúdios Cor, 1973.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. Trad. Maria Celeste da Costa e SOUZA, Almir de Oliveira AGUIAR. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1976.

LIBBNEO, José Carlos. Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1984.

. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente; estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, PUC de São Paulo, 1990. Tese de Doutorado.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação; da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo MONACO. 3 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.

MARQUES, Gabriel Garcia. Entrevista a Juan CRUZ. Trad. Maria Celeste MARCONDES. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 nov. 1991.

MARX, Karl, ENGELS, F. A ideologia alemã. Trad. José Carlos BRUNI, Marco Aurélio NOGUEIRA. 5 ed. São Paulo, Hucitec, 1986.

. Manifesto do partido comunista. 7 ed. st. São Paulo, Global, 1988.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Trad. Maria Helena Barreiro ALVES. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

1981. . Formações econômicas pré-capitalistas. Trad. João MAIA. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra,
- São Paulo, Ática, 1984. Col. Grandes Cientistas Sociais.
1990. . Miséria da filosofia. Trad. Luís M. SANTOS. Lisboa, Estampa/São Paulo, Mandacaru,
- São Paulo, Mandacaru, 1990.
- . O 18 brumário de Luís Bonaparte. Trad. Maria Flor Marques SIMÕES. Lisboa, Estampa/São Paulo, Mandacaru, 1990.
- . O Capital; Crítica da economia política. Trad. Regis BARBOSA, Flávio R. KOTHE. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v I.
- MONROE, Paul. História da educação. Trad. Idel BECKER. 12 ed. São Paulo, Nacional, 1977.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU/EDUSP, 1976.
- NIETZSCHE, Friedrich W. A origem da tragédia. st. São Paulo, Moraes, sd.
- NISBET, Robert A. História da idéia de progresso. Trad. Leopoldo José Collor JOBIN. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985
- NOT, Louis. As pedagogias do conhecimento. Trad. Américo E. BANDEIRA. São Paulo, Difel, 1981.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. História da educação no Renascimento. São Paulo, EPU/EDUSP, 1980.
- PETIT, Paul. História antiga. Trad. Pedro Moacyr CAMPOS. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1964.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 9 ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- ROSA, Luiz Pinguelli. Por uma visão realista. Teoria & Debate; Revista Trimestral do Partido dos Trabalhadores. São Paulo, n. 17, pp 41-45, 1. trim. 1992.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- . Pedagogia histórico-crítica. 2 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.
- . Política e educação no Brasil; o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética; de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo MAAR. 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- SCHWARZ, Roberto. "Um livro audacioso". Folha de São Paulo, São Paulo, 17 mai. 1992.
- SNYDERS, George. A alegria na escola. Trad. Bertha Halpern GUZOVITZ, Maria Cristina CAPONERO. São Paulo, Manole, 1988.
- . Escola, classe e luta de classes. Trad. Maria Helena ALBARRAN. Lisboa, Moraes, 1977.
- . Pedagogia Progressista. Trad. Manuel Pereira de CARVALHO. Coimbra, Almedina, 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas; pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. Liliana T. SOEIRO. 3 ed. Lisboa, Livros Horizontes, 1984.

OBS: Somente foram relacionados, na Bibliografia, aquelas obras e textos que são citados no corpo da dissertação, não estando incluídas as demais fontes de consulta.