

Entrevista

Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”

Interview with Luiz Carlos de Freitas: "The organization of the pedagogical work in the current context of Brazilian public education"

Marcos Francisco Martins (UFSCar)*

Adriana Varani (Unicamp)**

Tiago César Domingues (UFSCar)***

RESUMO

Entrevista realizada com Luiz Carlos de Freitas, professor da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), que visou a conhecer a concepção sobre a organização do trabalho pedagógico, orientada pelo materialismo histórico-dialético. No diálogo guiado pela metodologia da entrevista semiestruturada, Freitas apresentou posicionamentos sobre os teóricos russos e os caminhos da educação na revolução de 1917, a visão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, o lugar do trabalho na organização escolar, os estudos no campo das teorias pedagógicas, a militância junto ao MST, a teses liberais das políticas educacionais dos "reformadores empresariais" e a discussão sobre a avaliação.

Palavras-chave: Luiz Carlos de Freitas. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

Interview with Luiz Carlos de Freitas, Unicamp professor and coordinator of the Laboratory of Descriptive Studies and Observation (LOED - acronym in Portuguese), which aimed to get to know the conception of pedagogical work organization directed by historical and dialectical materialism. In the dialogue, which was guided by the methodology of semi-structured interview, Freitas presented positions on the Russian theorists and the paths of education in the 1917 revolution, the vision about the Historical-Critical Pedagogy, the place of work in the school organization, studies in the field of pedagogical theories, militancy in the MST, the liberal educational policies thesis of "corporate reformers" and a discussion about evaluation.

Keywords: Luiz Carlos de Freitas. Organization of educational work.

Introdução

Luiz Carlos de Freitas recebeu os entrevistadores da *Crítica Educativa* na FE-Unicamp (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas), no dia 26 de fevereiro de 2016, e com eles dialogou sobre a organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro.

*Graduado em Filosofia, com mestrado e doutorado em Educação. Professor do DCHE (Departamento de Ciências Humanas e Educação) - UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *Campus* Sorocaba, coordena o Mestrado em Educação, lidera o GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação), é editor da *Crítica Educativa* e bolsista PQ-CNPq. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

**Graduada em Pedagogia, com doutorado em Educação pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), onde atua como docente na Faculdade de Educação. E-mail: drivarani@gmail.com

***Graduado em Filosofia, mestrando no PPGEd-So (Programa de Mestrado em Educação da UFSCar *Campus* Sorocaba) e professor na ETC de Piedade. E-mail: tiagocesar4000@yahoo.com.br

Freitas é professor da FE-Unicamp e coordena o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) desde 1990, quando foi instituído oficialmente. Formado em Pedagogia, é mestre em Educação e finalizou o doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela USP (Universidade de São Paulo), em 1987. Em 1994, concluiu tese de Livre-Docência e em 1996 o Pós-Doutorado também pela USP, período em que combinou estudos sobre teoria pedagógica em Moscou, experiência explorada na entrevista aqui publicada.

O diálogo realizado durante a entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, que foi previamente elaborado e entregue ao professor. Depois de realizada, a entrevista foi transcrita e os entrevistadores optaram por publicá-la na íntegra, na tentativa de oferecer aos leitores a possibilidade de conhecer o movimento do diálogo realizado.

O referido roteiro continha, basicamente, quatro momentos, quais sejam:

- 1) aspectos teórico-metodológicos relativos à organização do trabalho pedagógico no atual sistema de ensino público do Brasil;
- 2) organização do trabalho pedagógico no contexto nacional atual;
- 3) organização do trabalho pedagógico no atual contexto estadual de São Paulo;
- 4) palavra aberta, na qual ao entrevistado é aberta a possibilidade de falar algo que durante o diálogo não foi possível comentar.

Instigados a compreender os caminhos acadêmico-científicos e militantes percorridos, os entrevistadores centraram as indagações a Freitas no campo da organização do trabalho pedagógico. No desdobramento dessa estrutura de roteiro, subtemas foram introduzidos no roteiro, na tentativa de ouvi-lo sobre algumas questões específicas, como por exemplo: o diálogo com os estudos de autores como Libaneo, Saviani, Freinet, Pistrak e Gramsci; a perspectiva da crítica à teoria do capital humano; o lugar do trabalho na organização escolar; a posição dos estudos que desenvolveu no campo das teorias pedagógicas; o contexto atual de centralidade de um currículo em disciplinas voltadas para os exames externos; entre outros, que os leitores poderão conhecer ao tomar conhecimento da íntegra da entrevista.

Seguindo a rotina de uma entrevista semiestruturada, com as idas e vindas no diálogo que a caracteriza, foi possível aos entrevistadores conhecer um pouco mais e melhor deste que é um reconhecido pesquisador do campo da avaliação educacional, com vários artigos e livros publicados, projetos de pesquisa em desenvolvimento e um *blog* muito ativo e relacionado ao tema, denominado "Avaliação educacional - Blog do Freitas", por meio do qual, diariamente, atualiza os interessados em políticas educacionais e se posiciona "Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização." (<<https://avaliacaoeducacional.com/>>)

Todavia, observada a história acadêmica e a produção científica de Freitas, percebe-se que há um viés muito presente ligado à reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, de perspectiva materialista histórico-dialética. Na verdade, pode-se dizer que os estudos sobre a avaliação e o entendimento de que esta tem certa centralidade no processo educacional originaram-se nos desdobramentos da pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico, muitas vezes feita de forma militante e, como ele mesmo denomina, como um “projeto secreto”. Isso porque, segundo a fala de Freitas, um projeto como este “não cabe nos relatórios da CAPES; afinal, não tem fim e na lógica da produtividade acadêmica, um projeto que não acaba não tem lugar.”

De fato, o diálogo centrado na organização do trabalho pedagógico possibilitou ao entrevistado apresentar as referências teórico-metodológicas que o orienta na pesquisa em educação e na militância por uma educação pública e de qualidade social. Nesse transcurso que é aqui relatado, Freitas apresentou considerações sobre a visão que tem da Pedagogia Histórico-Crítica, as proximidades e distanciamentos em relação aos *status* atual de desenvolvimento dessa teoria crítica da educação; a aproximação militante com o MST, que ocorre desde o ano 2000; os estudos sobre os teóricos russos e os caminhos da revolução de 1917 que impactaram as experiências educativas em busca da construção de um modelo educacional socialista; a situação atual de hegemonia das teses liberais que orientam as políticas educacionais que, sob a égide dos “reformadores empresariais”, estão a viabilizar diferentes caminhos para a privatização da educação pública em vários estados brasileiros. Mesmo não sendo o mote central da entrevista, a discussão sobre a avaliação apareceu também, mas de forma articulada com outras questões, como o trabalho como princípio educativo, diretriz fundante de toda educação que se queira marxista.

Em síntese, a *Crítica Educativa* traz, neste número 3, um interessante material aos que se interessam pelos temas tratados durante a entrevista, particularmente aos que pretendem conhecer o pensamento e as ações de Freitas na construção de uma educação emancipada e as colaborações que produziu, ao longo da carreira acadêmica e militante, no âmbito da pesquisa orientada pelo materialismo histórico-dialético.

Entrevista

Adriana Varani - Bem, Professor, eu já havia dito ao Marquinhos sobre a proposta de entrevistá-lo e, com a criação da ***Crítica Educativa***, isso se tornou viável. É uma revista nova...

Marcos Francisco Martins - Até para te posicionar, Professor, o *campus* da Universidade é bastante novo, mas se expandiu rapidamente e este ano está completando 10 anos. Temos cerca de 200 professores, com 14 cursos de Graduação, 9 Programas de Mestrado e este ano os primeiros doutorados serão instalados. Então, a UFSCar é recente em Sorocaba.

Adriana Varani - Apesar de você ter bastante trabalho e discussão acumulada em avaliação, tem um debate que ouvimos você falar, às vezes em eventos, em fóruns... sobre a organização do trabalho pedagógico. Era esse o grande interesse do Marquinhos e meu, por perspectivas, olhares e interesses diferentes; ele é um filósofo da educação e eu pedagoga..., mas com esse interesse comum. Então, produzimos e dividimos o roteiro em 4 partes, como sendo 3 mais específicos sobre a questão: aspectos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico; organização do trabalho pedagógico no contexto nacional atual; no atual contexto estadual de São Paulo; e palavra aberta.

Marcos Francisco Martins - Mas não precisamos de muita formalidade, não é mesmo Professor. Isso é o que está no papel. Depois, vamos ajustando o discurso.

Adriana Varani - O Marquinhos precisa que você assine o termo de consentimento...

Luiz Carlos de Freitas - É isso! As tais comissões de ética inventaram esses procedimentos...

Adriana Varani - Bem, eu vou ler a pergunta, até porque nós já enviamos anteriormente o roteiro ao senhor: "Para além de seus estudos e pesquisas no campo da avaliação educacional especificamente, parece-nos que decorrente dela ou mesmo relacionado a ela de alguma maneira, está uma discussão sobre a relação entre trabalho e educação, em especial com o desenvolvimento do conceito de organização do trabalho pedagógico." O Sr. poderia nos falar um pouco sobre este campo de estudo e investigação?

Luiz Carlos de Freitas - De fato, a questão da organização do trabalho pedagógico é o meu ponto de origem. Foi investigando esta macro categoria que apareceram as vertentes que depois foram orientando o estudo mais específico nesta ou naquela área. De fato, acabei ficando mais conhecido pelos estudos na área da avaliação. Mas a origem é a organização do trabalho pedagógico. Por que fui parar na avaliação? Isto está dito no livro *“Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática”*.

Acontece que ao estudar a organização do trabalho pedagógico da nossa escola corrente, do modo de produção capitalista, a categoria da avaliação emerge entre aquelas que estão na própria constituição da organização do trabalho pedagógico como uma categoria diferenciada, modulando as demais, sobredeterminando, se quisermos, as outras categorias como os objetivos e, fundamentalmente, o próprio método e o conteúdo.

Em 1990, não se falava em “estreitamento curricular” produzido pelos exames e, hoje, isso está mais claro, vale dizer, a forma como os exames, as avaliações, sobredeterminam as outras categorias. A avaliação define até mesmo aquilo que o professor ensina na sala de aula e converte o ensino em “preparação para a prova”. Estes são exemplos das influências que a categoria da avaliação termina exercendo no conjunto das categorias que acabamos construindo com a finalidade de entender melhor o próprio trabalho pedagógico.

Nesse processo de formulação das categorias da organização do trabalho pedagógico está presente o pressuposto de que estamos querendo reconstruir,

pela via do pensamento, uma atividade complexa, que acontece como parte da formação humana na escola. A reconstrução dessa prática no e pelo processo de reflexão implica em que você se valha de conceitos e categorias que vão ancorando essa reconstrução da prática no plano da teoria. Entre essas categorias que vão emergindo desse contato com a forma como a escola organiza o trabalho pedagógico, a categoria da avaliação aparece como aquela que sobredetermina, basicamente, o conteúdo e método – na forma escolar atual.

Em torno dessas categorias é que a atividade humana, na formação escolar, vai se configurando em nossa escola corrente, cumprindo duas funções sociais: excluir, por um lado, e subordinar por outro, que são as funções clássicas que o nosso sistema social atribui à escola atual.

No entanto, é bom que adiantemos, não estamos condenados a reproduzir estas duas funções. O sistema gostaria que não se fizesse nada contra tais funções, mas as contradições acabam falando mais alto.

Então, essa é um pouco a origem da questão. No final da década de 1980, nós fomos pesquisar a prática das escolas e fizemos estudos de longa duração, preferencialmente na sala de aula, tentando encontrar os “nós”, as categorias que poderiam ajudar a reconstruir aquilo que estava acontecendo no âmbito do trabalho escolar. Isso tinha, naquele momento, uma postura descritiva mesmo, e é isso que marca o nome do laboratório: “Laboratório de Observação de Estudos Descritivos” (LOED), que nasce com essa tarefa de descrever aquilo que ocorre em sala de aula para permitir elaborar e construir categorias explicativas. E, nesse processo, a avaliação emerge como sendo algo que, já naquela época, anuncia a pressão das teorias de responsabilização atuais; era marcante e visível como ela afetava a própria organização do trabalho pedagógico do professor.

A categoria da avaliação tomou-nos muito tempo pela sua complexidade, pela sua abrangência, pelos problemas que acaba gerando na sala de aula, e acabou virando um objeto de pesquisa central. Mas nosso interesse, de fato, era o próprio trabalho pedagógico, a contribuição à produção de uma teoria pedagógica, com suas categorias constitutivas, mas fomos puxados para esta temática do impacto da avaliação no conjunto das categorias do trabalho pedagógico

E continuamos a ser retirados desse objetivo mais amplo – a construção da teoria pedagógica - pela violência das políticas públicas que pautaram a supremacia da avaliação externa e, através dela, mataram a própria avaliação que estava no interior do processo pedagógico da escola, sob controle do professor. A avaliação externa sobredetermina a própria avaliação interna que o professor costuma fazer, a qual passa a ficar em segundo plano. E o que toma seu lugar é a avaliação externa. O professor passa a ser cobrado em função dos resultados dos alunos nela e não em função do que ele acha que seu aluno precisa. Esse deslocamento acabou nos jogando no campo das políticas públicas de avaliação.

Temos estado há décadas em cima desta questão para tentar entender como é que isso pauta a atividade do professor, como é que esse processo de avaliação externa penetra na escola (na pretensa forma de “devolutiva”) e afeta as outras categorias que estão lá: os objetivos, o próprio conteúdo, os métodos,

fundamentalmente, como é que a avaliação externa penetra e determina os métodos e conteúdos no interior da sala de aula e da escola. Essa retransmissão do poder da avaliação externa para a interna envolve o controle político e ideológico da própria escola e é colocada em cena pelos processos de avaliação externa que estão na base de concepções de políticas públicas baseadas em teorias de responsabilização verticalizadas e meritocráticas.

Adriana Varani - Inclusive, interferindo na compreensão do que é o trabalho educativo na escola. Bem, em seu livro “Crítica da *Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*”, você faz um diálogo com Libâneo¹, no sentido de ampliar a compreensão do trabalho educativo na relação com o conceito de aula. Como você compreende esta ampliação?

Luiz Carlos de Freitas - Nós estamos falando do final da década de 1980, e a proposta mais visível de contraposição à forma escolar capitalista que está em evidência, é a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Há outras colocadas naquele momento – Paulo Freire, por exemplo -, mas aquela que mais nos interessou foi a Pedagogia Histórico-Crítica, pela qual o professor Saviani² estruturou uma abordagem avançada para a educação e estabeleceu uma contraposição com as outras vertentes, descritas por ele, e que estão no jogo, como: a tecnicista, escola-novista e a tradicional. E isto foi muito importante para firmar uma direção de análise, pelo menos para aqueles que trabalham próximos de uma matriz histórico-dialética e marxista.

As teses da Pedagogia Histórico-Crítica são importantes, pois orientaram e orientam ainda muito da nossa compreensão da questão da organização do trabalho pedagógico. Veja que mesmo o que foi muito usado como forma de contrapor-se à Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, a questão da ênfase no acesso aos conteúdos pelo aluno, que acabou classificando erradamente a proposta do professor Saviani como “conteudista”, mesmo neste ponto, nós não temos grandes divergências, porque a tese faz sentido.

Interessa ao capital omitir o conteúdo, ou certos conteúdos na formação dos trabalhadores, já que interessa ao capital, no processo formativo, moldar o trabalhador às suas necessidades, e a exclusão da escola tem a ver com esta sua função excludente, pois ela impede de maneira progressiva, na forma de um gradiente social, ao longo do processo, o acesso ao conhecimento, exatamente pela exclusão da escola ou criação de trilhas de progressão diferenciadas.

Essa vocação para a exclusão se deve a que, na nossa sociedade, o trabalho é fragmentado, separado da teoria, ou seja, o processo de localização das pessoas no trabalho produtivo é também modulado por quanto acesso a informação se libera nesse processo. É um processo que se dá ao longo de toda a cadeia formativa da escola. Nossa escola não é unitária, ou seja, não é para todos. Ela é uma escola dual, que condena alguns a um caminho diferenciado, mesmo quando incluído, e que o leva à exclusão ao chegar a certo ponto do sistema. Algo como aquilo que os sociólogos franceses chamavam de uma lógica que vai da escola primária até o ensino médio (entra pelo ensino fundamental e sai no

¹ Nota dos entrevistadores: José Carlos Libâneo é autor do livro *Didática*, em que desenvolve a tese central com a qual Luiz Carlos de Freitas dialoga.

² Nota dos entrevistadores: Dermeval Saviani está sendo referido no contexto da teoria que formulou e que culmina na Pedagogia Histórico-Crítica.

médio), e outra que entra pelo fundamental e sai na universidade. São dois grandes troncos formativos que modulam o grau de conhecimento que você acessa. Quando os liberais falam em dar a oportunidade para que todos aprendam, eles não supõem a eliminação desta dupla via.

Portanto, é obvio que nós temos, neste momento histórico, que lutar contra uma escola que segrega o acesso ao conhecimento (motivado por origem de classe) mesmo que ele seja incluído - isso é mais fácil de se entender com a grande contribuição dada por Bourdieu³ com a categoria da “exclusão branda”. As pessoas estão dentro do sistema, mas aprendendo em trilhas que definem previamente, em geral, o alcance de sua destinação. Isso reforça o acerto de se enfatizar a necessidade de acessar o conteúdo independentemente da origem social do aluno. O que não significa que todos devam ser iguais e devam estudar as mesmas coisas.

Então, acho que essa ênfase de que a escola “tem que garantir o direito de aprendizagem do aluno”, não é uma invenção dos reformadores empresariais que descobriram, agora, que se deve garantir o direito à aprendizagem. Melhor seria falar em direito à educação – mas isso seria pedir muito a eles.

Este direito já está posto lá em 1980, muito antes que o empresariado descobrisse que precisa, agora, abrir a “torneirinha da instrução” um pouco mais, pois o processo produtivo se complexificou e o trabalhador precisa saber um pouco mais. Muito antes disso, por outros motivos muito mais honestos e muito mais formativos, já se defendia que – aqui entra o mérito do prof. Saviani – houvesse a ênfase no acesso ao conhecimento como um direito.

Onde há, portanto, alguma divergência?

Uma vez, discutindo isso com o professor Saviani, ele me disse algo assim: “Eu sou um filósofo, eu sou um teórico da educação, um historiador e não um pedagogo” (no sentido técnico do termo, penso eu). Ele queria dizer que outros deveriam ajudar a converter essa proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada enquanto uma propositura teórica, com a finalidade de tentar construir seu correlato do ponto de vista didático, pedagógico, para incentivar o processo pedagógico a caminhar numa direção coerente àquelas teses da Pedagogia Histórico-Crítica. Ele lançava este desafio, com razão, pois ele não pode fazer tudo sozinho. Penso que o professor Saviani tem uma consciência muito clara de que a Pedagogia Histórico-Crítica é algo que está em desenvolvimento, do ponto de vista das suas repercussões pedagógicas. E desde este ponto de vista, cabe a ele valorizar toda contribuição que avance, muito ou pouco, nessa direção. Não poderia ser diferente. Se uma pessoa resolver fazer um trabalho na sua prática pedagógica, que conduza à implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, claro, é uma contribuição. Se conseguiu ser fiel ou não à proposta, é uma questão a ser discutida. Obviamente, alguns podem ir um pouco mais longe, outros ficam aquém e outros não conseguem.

É neste ponto que aparece a minha divergência, porque o trabalho feito por essas pessoas que tentaram implementar a Pedagogia Histórico-Crítica, conduziu a algumas propostas que, em meu entendimento, têm dificuldade para expressar corretamente o que está posto na teoria. Veja, então, que as minhas

³ Nota dos entrevistadores: Pierre Bourdieu, sociólogo francês, autor, dentre outras obras, de *Escritos de educação*, em que desenvolve o conceito de exclusão branda.

divergências são muito mais com os seguidores da Pedagogia Histórico-Crítica do que com o seu fundador.

Os fundadores costumam ser mais cautelosos. Os fundadores sabem o que está por trás daquela construção e, portanto, eles relativizam mais e não dogmatizam as formulações. O seguidor tem mais dificuldade para aceitar conversar sobre certas proposituras críticas e entra mais facilmente em uma linha de defesa da proposta e, portanto, tende a ser mais radical. Por isso, às vezes é preferível conversar com os fundadores.

A Pedagogia Histórico-Crítica gerou uma produção muito ampla de tentativas no campo da didática, ou da organização do trabalho pedagógico, e eu não conheço todas. Mas aquelas que conheci não me pareciam que levavam a bom termo as próprias teses da Pedagogia Histórico-Crítica. E isso me levou a algumas críticas que, para alguns foram consideradas como um enfrentamento da proposta. A ideia, porém, não era essa. Não tenho nenhuma divergência fundante com as propostas teóricas em si. Mas, como pedagogo que procura levar em conta as exigências de Marx, tenho algumas observações a fazer sobre as repercussões destas propostas na prática da organização do trabalho pedagógico.

Ora, a primeira tentativa de implementação que eu conheci, oficial ou não, foi a do professor Libaneo. E aí chego à sua questão sobre a divergência com Libaneo.

Ele tentou desenvolver uma proposta didática que nascia muito próxima da Pedagogia Histórico-Crítica. Libaneo foi orientado em sua tese de doutorado por Saviani. Naquela época, o nome “Histórico-Crítica” ainda não estava posto e o professor Libaneo denominou sua proposta de: Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Eu sei que isso causou certa celeuma e, ao final, acabou se firmando, depois, o termo Pedagogia Histórico-Crítica.

Mas, a proposta do professor Libaneo me causou logo uma reação reticente, na medida em que ele, ao fazer sua propositura a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que ele chamava de Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, formula como unidade básica de análise da organização do trabalho pedagógico a “aula”. Isso me causou um desconforto logo de início. Abordei esta questão em minha tese de Livre Docência e na banca estava o professor Saviani.

A questão era mudar o trabalho pedagógico que acontece na escola capitalista, uma estrutura posta pelo capital e voltada para duas funções sociais fundantes: 1) a exclusão do aluno ao longo do processo; e 2) a subordinação do aluno, menos percebida, mas muito real. Como, então, poderíamos colocar como referência “a aula”?

A questão da função de subordinação da forma escolar estava muito bem colocada pelo professor Maurício Tragtenberg⁴, o qual tinha uma posição divergente do professor Saviani, e foi um teórico que influenciou nesta mesma época. Alguns se apressaram em dizer que eu havia, então, assumido o anarquismo. Tenho respeito por eles, mas divirjo deles em muitos aspectos que não é o caso agora analisar, pois este não é o foco.

⁴ Nota dos entrevistadores: Maurício Tragtenberg, sociólogo brasileiro, anarquista. Foi professor da Unicamp e escreveu, dentre outros livros, *Burocracia e ideologia*, *Administração, poder e ideologia* e *Sobre educação, política e sindicalismo*, em que desenvolve a idéia acima.

O professor Maurício alertava para algo que me parecia muito sensata: ele valorizava os processos formativos. Mas ele fazia também uma afirmação muito importante: a escola ensina pela sua forma de organização; o modo que nós organizamos o poder na escola conta, pois a escola tem uma estrutura de poder que também forma o estudante. Isso inclui a relação professor-aluno também.

A questão era se podíamos alterar os métodos no interior da aula, como propunha Libaneo, sem pelo menos nos propormos a alterar as estruturas de poder. Isso me apareceu uma advertência muito sensata, pois tínhamos que olhar para além do método, para além da sala de aula.

Portanto, acho que a nossa tarefa era alterar a organização do trabalho pedagógico de forma que não se restringisse a encontrar apenas uma forma “didática” alternativa, baseada na unidade “aula”. Teria que ser algo mais profundo e abrangente, ou seja, que afetava não só o acesso aos conteúdos, mas afetava a própria forma da escola em seu conjunto. E isso não cabia na proposta do Libaneo, pois ele partia da ideia de que a aula era uma unidade básica e isso reproduzia a estrutura de poder da escola corrente, além de contribuir para a separação entre a formação e o trabalho, categoria fundante. No entanto, nos círculos da Pedagogia Histórico-Crítica, qualquer tentativa de se caminhar nesta direção era considerada anarquismo e escolanovismo. Até hoje isso pode ser percebido.

Neste momento, entrou em cena outra questão. Lá no ENDIPE, em 1988, um período efervescente para as ideias progressistas, assisti a uma mesa redonda com o prof. Miguel Arroyo. Naquela época...

Marcos Francisco Martins - O Arroyo naquela época era um pouco mais marxista...

Risos...

Luiz Carlos de Freitas - Assistindo a uma palestra do Arroyo no ENDIPE, ele desancou – como ele sabe fazer muito bem – algumas teses usuais dizendo algo assim: “O que tenho visto na Pedagogia? Eu tenho visto vocês estudarem a pedagogia corrente da escola capitalista e vocês ficam analisando como se ensina isto e como é que se ensina aquilo, mas tudo dentro da Pedagogia da própria escola capitalista. Quem daqui está estudando a didática socialista? Por que, nós não queremos estudar? Isto tem um significado. Então, nós precisamos pôr em pauta este estudo da didática socialista... O que já se acumulou sobre a didática socialista?” Isso me chamou atenção para outro flanco, ou seja, “não estávamos inventando a roda”, pois existiam tentativas anteriores feitas para desenvolver uma pedagogia socialista.

A maior experiência revolucionária contemporânea, do século passado, é a Revolução Russa. Portanto, ali exercitou-se outra didática que teve lugar em condições objetivas de mudança mais favoráveis. Nós precisávamos investigar o que se havia avançado dentro desta formatação, para que pudéssemos ver se estávamos ou não muito longe e se podíamos aproveitar alguma coisa, apesar das diferenças de realidade. Tinha também Cuba; não era bom dar uma olhada para o que se produziu lá? Enfim, era preciso ver outras experiências e teóricos que trabalharam em condições mais favoráveis e que poderiam ter avançado um pouco mais sobre essas indagações. E aí que...

Marcos Francisco Martins - E aí que alguém da plateia resolveu começar a estudar russo e ir para a Rússia...

Luiz Carlos de Freitas - Pois é... exatamente!

Adriana Varani - E aí é que vem a nossa segunda pergunta e é sobre Pistrak.

Luiz Carlos de Freitas - Bem, você não vai querer se informar sobre o que aconteceu na complexa Rússia através de textos traduzidos em Cuba, pois havia que se recorrer ao original.

É muito difícil estudar a União Soviética por conta dos vários estágios pelos quais ela passou, ela e o próprio socialismo viveram fases diferenciadas. De fato, isso me motivou tanto que resolvi estudar russo para entender melhor a produção russa na área da educação. Abri, então, essa frente de estudo.

Era um projeto meio “secreto” no sentido de que, depois de uma tentativa de colocá-lo no sistema da Capes e receber cobranças pelo fato de estar demorando muito para acabar, resolvi conduzi-lo sem inscreve-lo formalmente no sistema. Se coloco na plataforma, logo vem a pergunta: “mas ainda não acabou?”, “É preciso acabar! Quatro anos de desenvolvimento e ainda não acabou?” E resolvi tirar o estudo da visibilidade dos sistemas e é por isso que não aparece como projeto de pesquisa, pois ele é estudo de longa duração e não há prazo para acabar. O que eu tentei fazer não foi entender a revolução russa e sim concentrar-me nas questões que interessavam mais: a organização do trabalho pedagógico na fase inicial da revolução, em especial entre 1917 e 1931. E é isso que foi feito.

Ainda não tenho conclusões sobre este estudo. Não foi feito para concluir, foi feito para aprender com a experiência russa. Ainda tenho que voltar a inserir o que aprendi com os russos no estudo da organização do trabalho pedagógico e aprofundar vários aspectos.

Em resumo, esta foi a questão com Libaneo. Neste processo, é que aparece Pistrak e depois Shulgin. Em 1996 quando viajei para a Rússia, a única referência que tínhamos da produção pedagógica russa concentrava-se em Makarenko e Pistrak. Destes, Pistrak é quem mais lidou diretamente com a escola regular de massa.

Marcos Francisco Martins - Sobre isso, professor... não precisamos seguir à risca o roteiro também não! Se pudesse nos apresentar certa síntese, que foi possível construir até agora, com todas as debilidades que o senhor próprio apresentou... Sob o ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, como é que o senhor vê a relação entre um pensador mais hegemônico no contexto russo como Makarenko⁵ e Pistrak⁶. A mim me parece que Pistrak ficou meio subsumido na correlação de força que lá se estabeleceu na discussão; não é mesmo? Como é que o senhor avalia a diferença da perspectiva da organização do trabalho pedagógico socialista, tendo como referência Makarenko e Pistrak?

⁵ Nota dos entrevistadores: Anton Semyonovich Makarenko, pedagogo ucraniano, é autor da obra *Poemas Pedagógicos*, registro de sua experiência à frente da Colônia Gorki na década de 1920, na ex União Soviética.

⁶ Nota dos entrevistadores: Moisey Pistrak é autor da obra *Fundamento da Escola do Trabalho*, dentre outras. Colaborou com a construção da pedagogia socialista pós Revolução Russa de 1917.

Luiz Carlos de Freitas - Já falarei sobre isso em seguida. Então, aparece Pistrak e através de Pistrak aparece Shulgin, que é um autor que só encontramos quando vamos para a Rússia. Veja que até a própria tradução de Pistrak feita na França, a versão francesa do “Fundamentos da Escola do Trabalho”, eliminou um agradecimento que Pistrak fez a Shulgin no prefácio da obra original, entre outras coisas que foram eliminadas. E com isso, nós não nos demos conta, no Brasil, de que Pistrak trabalhou próximo a Shulgin, e essa relação me levou a investigar as propostas de Shulgin, que em alguns momentos convergem e em outros divergem de Pistrak.

Adriana Varani – E o Freinet⁷.

Luiz Carlos de Freitas - O Freinet sempre acaba sendo um autor com o qual nos encontramos pela sua grande criatividade em rearranjar, sob o capitalismo, a escola, tentando olhar para a experiência russa que ele conheceu. Embora muitos o considerem um escolanovista, há controvérsias sobre isso. Não sei se o movimento que ele iniciou, chamado de escola moderna, pode ser de fato classificado dessa forma. Tem um livro de um cubano que defende que não.

Adriana Varani - O próprio Freinet, quando cria o movimento, ele denomina de escola moderna. Acho que isso nos estudos acaba sendo associado à escola nova.

Luiz Carlos de Freitas – É, pode ser. Agora, talvez indevidamente associado. Freinet é um socialista. Freinet esteve na Rússia e sua visita foi exatamente na época em que se estava desenvolvendo uma política pública educacional como uma estratégia alternativa às propostas capitalistas, porque, como dizia Krupskaya⁸, “A única coisa que temos certeza, neste momento, é que a escola capitalista não nos serve”. Eles não sabiam como fazer uma nova escola em 1918. Mas veja que isso nos coloca numa posição muito parecida, porque de certa forma essa é a nossa posição também. A atual organização do trabalho pedagógico na escola não nos satisfaz. Como vamos fazer diferente? A Pedagogia Histórico-Crítica propõe um marco teórico para fazermos coisas diferentes, mas não sabemos como fazer. É a mesma situação dos russos, agravada, é claro, pelo momento histórico diferenciado que temos.

Marcos Francisco Martins - Talvez seja a mesma posição que o MST está enfrentando. O que fazer?

Luiz Carlos de Freitas - É a mesma posição! Não sabemos como fazer a diferença fundante – especialmente na construção da relação estudo-trabalho. Os russos tinham numa realidade objetiva, pedindo e possibilitando a criação do novo. Nós estamos tendo que construir na resistência, assim como Freinet.

Ele esteve na União Soviética em uma excursão que realizou e há relatos sobre isso dentro do próprio movimento da escola moderna. Assim como Gramsci⁹,

⁷ Nota dos entrevistadores: Celestin Freinet foi um educador francês que viveu entre 1896-1966. Entre suas obras estão *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular e Educação pelo trabalho*.

⁸ Nota dos entrevistadores: Nadežda Konstantinovna Krupskaja, pedagoga Russa que, assim como Pistrak, colaborou para implementação de uma pedagogia socialista após a Revolução Russa, em 1917.

⁹ Nota dos entrevistadores: Antonio Gramsci comunista revolucionário italiano, principal mártir do fascismo e autor com grande repercussão em teorias pedagógicas de viés socialista, como a Pedagogia

mas sobre Gramsci não posso falar quase nada porque, em primeiro lugar, não sou leitor de Gramsci e entendo muito pouco dele; em segundo lugar, pelo que já ouvi, duvido que muitos tenham entendido este autor com profundidade no Brasil. O pouco que me aproximei das teses de Gramsci, deu para ver que, como dizem os mais entendidos, há muita interpretação errada e muita reconversão do lado revolucionário de Gramsci em uma posição reformista.

Marcos Francisco Martins - Neste caso, inspirados por uma leitura que Bobbio faz de Gramsci, justamente nessa perspectiva. A sociedade civil compreendida completamente à maneira liberal...

Luiz Carlos de Freitas – Minhas preocupações vão então sendo construídas na interface com estes autores que vocês citaram no início: Saviani, Arroyo¹⁰ e Tragtenberg, entre outros.

Veja, eu não tenho nenhum problema em aparecer ao lado das pessoas das quais eu divirjo em alguns aspectos e concordo com outros tantos. Acredito que as pessoas têm aportes a serem feitos mesmo no contraditório. Você pode ter *insights* e recomendações muito importantes. Nós não podemos partir da ideia de que tudo está “contaminado” e que devemos nos afastar. Não é assim. Se você tem relativa certeza de sua posição, você pode viver perfeitamente na relação com o contraditório; você vai tomar do contraditório aquilo que permite avançar na sua posição. Não é isso uma forma dialética?

Marcos Francisco Martins - Exatamente! O contrário disso seria a negação da dialética!

Luiz Carlos de Freitas - Então, se você elimina o contraditório como vai haver movimento? Temos que trabalhar na presença do contraditório e às vezes no enfrentamento dele, senão não se tem superação.

Essa foi a construção que nos levou a essa aproximação com a produção russa. Qual é a produção russa que mais é apresentada no ocidente? Makarenko, "Poema pedagógico", escrito em 1932. O que tinha acontecido na Rússia antes de 32? Já tinha acontecido a implementação de uma política pública que tentava construir uma escola unitária, ou seja, que não fosse dual. Isso já estava no primeiro decreto da revolução sobre educação.

Nessa escola, todos trilhariam um caminho unitário, ainda que segundo suas necessidades e possibilidades, mas sem o crivo da origem social. A escola russa nasce com essa diretiva. Terá que ser uma escola em que todos podem passar por ela.

Havia acontecido também todo um movimento comandado por Krupskaya destinado ao reposicionamento dos conteúdos escolares e dos métodos escolares. Foi um grande esforço conduzido sob a liderança dela e de Lunacharsky¹¹, que era Ministro da Cultura (e da Educação). Ela foi responsável pela Sessão Pedagógica do Ministério da Cultura e trabalhava com toda uma

Histórico-Crítica. Entre as obras que escreveu, destacam-se os *Cadernos do Cárcere*, obra da maturidade do pensamento deste autor.

¹⁰ Nota dos entrevistadores: Miguel Arroyo, sociólogo e educador espanhol, foi professor da Universidade Federal de Minas Gerais e discute em suas obras temas relacionados à educação popular, currículo, gestão escolar, entre outros.

¹¹ Nota dos entrevistadores: Anatoly Lunacharsky foi ministro da cultura pós Revolução Russa de 1917.

equipe, mais de 300 pessoas nas várias áreas. Pistrak se encarregou da tarefa de dirigir uma escola experimental-demonstrativa (descrita por ele no livro *Escola Comuna*) que estudasse quais deveriam ser os elementos fundamentais da organização do trabalho pedagógico e da própria escola enquanto gestão, para ser generalizado como política pública.

Esta escola comuna que ele dirige é ligada ao Ministério com essa função de produzir no micro as primeiras recomendações que deveriam ser transformadas em política pública e isso atravessa toda a década de 20 até 1928, 29. Em 1929 o processo de industrialização da União Soviética estava praticamente concluído e é avassalador o que acontece em termos de desenvolvimento industrial e técnico na URSS. Pressões muito grandes vão ocorrendo sobre o sistema de ensino e começa a faltar técnicos. As pressões sobre a escola aumentam e desse processo origina-se a primeira reforma educacional na União Soviética, em 1931, e aí, lamentavelmente, não foi uma reforma para avançar. Foi uma reforma que, na minha percepção, retrocedeu a educação.

O texto do decreto de Stalin restaura, nesta reforma educacional, a lógica da escola capitalista. Diz claramente no texto que a escola passa a ser instituída a partir de grupos fixos de alunos, orientados por manuais didáticos e com pessoal pedagógico especializado. Ele recua de toda aquela experiência que estava se tentando fazer para romper a noção de escola centrada na aula, tentando abrir a escola para a vida.

Pelas teses de Marx, nós temos que conectar estudo e trabalho. Este é o desafio que estava e está posto. E conectar-se com o trabalho é conectar-se com a vida. Pistrak participou do esforço de criar um plano de estudos para a escola baseado na ideia dos “complexos de estudo”.

Todo este esforço na Rússia é interrompido porque a forma que o decreto de Stalin aponta vai recuando o processo formativo para o interior da escola, numa dimensão muito próxima daquilo que é feito pela escola capitalista, com ênfase no pessoal e no material pedagógico. Makarenko não era um bom autor para acessar esta evolução do período.

A didática como área de estudo, emerge na União Soviética nessa época, ao redor de 1935. Até esse momento, não se sente a necessidade de um campo da didática. É depois desse processo, dessa reforma que retrocede, que começam a aparecer os livros sobre a didática disso ou daquilo.

Marcos Francisco Martins - Assim como Tragtenberg dizia, a forma escolar educa, o modo de produção da vida social também educa e incide sobre uma forma de gestão, de organização do trabalho pedagógico na escola. Assim como o projeto de industrialização russa incidiu em um tipo de escola.

Luiz Carlos de Freitas - Isso aconteceu em resposta à própria forma de organização das empresas russas, barrando a evolução das relações de trabalho produtivo para outras formas mais avançadas. Na origem, a revolução tinha um “namoro” com o fordismo e o taylorismo, porque ela precisava aumentar a produção. O erro foi que isso ficou crônico e consolidou-se.

Eu diria que o socialismo começa a acabar aí, em 1931, com a reforma educacional russa, pois passou-se a formar a juventude dentro de uma outra perspectiva. Os processos educativos dentro de uma revolução são

fundamentais para você criar uma nova juventude, criar novos pensamentos, e quando se abre mão disso, começa-se a formar pessoas dentro de lógicas que depois serão usadas contra esse processo.

Neste processo de pesquisar a educação russa, eu entendi que, para além da posição de Saviani, para além da posição de Tragtenberg, para além da posição do Arroyo e de outros teóricos, havia um articulador maior que deveria, na realidade, ser o acolhedor de todas essas experiências, sob o crivo das teses de Marx para a educação, e isso inclui a Pedagogia Histórico-Crítica aqui no Brasil, Martí¹² em Cuba, Pistrak na Rússia, entre outros. Esse campo articulador, para retirarmos os matizes mais personalizados, poderia ser o campo da própria Pedagogia Socialista. Passamos, então, a olhar para essa noção de Pedagogia Socialista. E o que é a Pedagogia Socialista? É o esforço da classe trabalhadora mundial em reposicionar a sua forma de desenvolver a formação humana. E nesse esforço, todos são bem-vindos. Todos que estão no campo progressista têm algo a dizer.

Portanto, garantidas certas lógicas do ponto de vista estratégico, do ponto de vista das concepções mais estratégicas, cabe todo mundo dentro desse grande guarda-chuva, que é a Pedagogia Socialista. Como será a Pedagogia Comunista, é outra história. Isso tira um pouco do embate que a academia gosta de promover entre personalidades.

Marcos Francisco Martins - Professor, se me permite... o senhor acredita que é este estágio que se encontra hoje a tentativa de formulação de uma Pedagogia Socialista nestes termos: um campo articulador de todas essas propostas críticas à escola capitalista? O senhor acredita que o MST tem tentado experienciar isso? Porque, se fomos buscar os processos formativos desenvolvidos pelo MST, os processos formativos mais amplos e escolares, percebe-se uma tentativa de busca em autores socialista de experiências que possibilitam superar essa lógica da formação capitalista, ou seja, o MST é ser caracterizado, sob vários pontos de vista, como um movimento eclético na busca de novos autores. É isso?

Luiz Carlos de Freitas – Em minha opinião, é isso. O “Movimento dos Trabalhadores Sem Terra” é um movimento, não um partido. Um movimento tem muitas tendências dentro dele, por isso que é movimento; a junção de todos para lutar por determinados objetivos num grande movimento. Ele não exclui. Ele incorpora. Desde que se tenham os mesmos objetivos, estamos juntos. Na verdade, são os objetivos desse movimento que contam. Aqui na academia ficamos numa discussão muito voltada para a disputa de espaço. Mas a luta dos movimentos é uma luta por objetivos, para conseguir determinados avanços.

Marcos Francisco Martins - Seja você cristão ou ateu; não é?

Luiz Carlos de Freitas - Desde que seja consoante com os grandes objetivos. Essa é a grandeza dos “movimentos”. Dentro deles, algumas tendências avançarão mais que outras, segundo seus referenciais.

Marcos Francisco Martins - Mas o senhor considera essa grandeza também no que se refere a essa tentativa de construção de uma pedagogia para o MST;

¹² Nota dos entrevistadores: Jose Martí, ícone da independência de Cuba, fundador do Partido Revolucionário Cubano, no final do século XIX.

esse universo poderia ser conceituado como uma tentativa de construção de uma Pedagogia Socialista?

Luiz Carlos de Freitas - Eu não tenho dúvidas. Pode ser que, como é um movimento e tem várias interpretações, nem todos vejam da mesma maneira. Há pessoas, uma quantidade razoável dentro do MST, que estão envolvidos neste processo de construção de uma Pedagogia Socialista.

Marcos Francisco Martins - E o senhor se coloca, quando se aproxima do movimento, com essa expectativa?

Luiz Carlos de Freitas - Com essa expectativa. Sou um colaborador desta construção.

Marcos Francisco Martins - A mim parece que o Saviani também.

Luiz Carlos de Freitas - Muito possivelmente. Veja: a expectativa de se criar uma Pedagogia Socialista junto com o MST é alimentada pela própria contradição existente na realidade dos assentamentos e acampamentos. O Movimento dos Sem Terra tem que fazer as coisas acontecerem na precariedade, e é lá que se abrem possibilidades de se gerar o novo. É uma contradição: como gero o novo em uma situação de precariedade?

Marcos Francisco Martins - Aliás, foi o caso da Rússia! Quando surgiu a revolução, que foi preconizada por Marx nos países capitalistas centrais, ela surgiu no país mais atrasado, agrário, feudal.

Luiz Carlos de Freitas – Participamos da tradução de uma obra do Pistrak: “Ensaio sobre a escola politécnica”, que foi publicada pela editora Expressão Popular. E lá ele faz uma análise interessante, ao dizer que, na visão dele, as escolas do campo seriam muito mais propícias para uma experimentação da conexão entre estudo e trabalho, do que as próprias escolas urbanas russas. Pela própria estrutura do campo, a proximidade das crianças da família, do trabalho familiar e pelo fato, inclusive, das crianças já estarem no trabalho com a família, a estrutura do campo seria mais favorável para testar as ideias e os procedimentos de junção entre estudo e trabalho, do que a própria escola urbana. No nosso caso com a agravante de ser esta última extremamente vigiada pelo sistema com seus processos formalizados.

Descobrimos essa formulação de Pistrak agora, mas foi com essa intenção que em 2000 me aproximei do MST, não só porque o MST permitia a existência de visões estratégicas mais claras a respeito do que devia ser um novo modelo social (o socialismo), mas também porque permitia uma ação pedagógica junto às escolas do movimento as quais estavam mais próximas da situação que estavam os nossos russos lá em 1923. Ou seja, com a preocupação de criar o novo, de podermos inovar nas relações pedagógicas.

Veja que o nascimento da pedagogia do campo, dentro do Movimento Sem Terra, aparece ancorado em Paulo Freire, Makarenko e Pistrak. Esses autores estavam na origem das preocupações do movimento em relação a como deveria ser a escola, como deveria ser a formação das crianças. Então, isso era um estímulo, porque na academia essas definições são muito mais difíceis e nos sistemas de ensino, então, nem pensar... enquanto que ali você tinha todo um conjunto de companheiros dispostos, com clareza política-ideológica, dispostos a produzir estratégias diferenciadas de ensino.

Marcos Francisco Martins - É isso que faz a você desconfiar da possibilidade que nós temos de experienciar uma Pedagogia Socialista nos termos em que acabamos de definir, no ambiente urbano da escola capitalista?

Luiz Carlos de Freitas - É isso que me faz desconfiar. Eu não digo que não seja possível. Não é uma recusa. Embora também não se saiba quanto tempo isso vai poder continuar acontecendo no campo.

Adriana Varani - É aí que chegamos à mais uma pergunta... Ampliando um pouco... que elementos são esses, da educação no chão e não em termos de teóricos, que podem inovar, possibilitar uma outra escola, a partir de uma Pedagogia Socialista e, quiçá, dentro da escola que a gente tem na estrutura capitalista?

Luiz Carlos de Freitas - Então, veja que aí há um flanco de análise que nos revela também porque aquelas experiências pedagógicas que se tentaram conduzir dentro da Pedagogia Histórico-Crítica para formatar uma nova proposta pedagógica me causaram desconforto. Elas não revelavam a força da categoria trabalho, tanto a proposta do Libâneo, assim como a proposta do Gasparim. O que aparece ali, é uma espécie de “prática teórica” na sala de aula.

Não estou tirando o mérito de nenhuma dessas tentativas; uma tentativa ensina tanto pelo que consegue, como pelo que não consegue produzir. Aprendemos de todo jeito. Isso me deixou, digamos assim, desconfortável porque não se notava ali a emergência de uma intencionalidade de conexão com a vida que envolvesse trabalho fora da escola.

Ao formular essa crítica, o que eu recebi de volta foi a acusação de escolanovista... “Ah, isso é o que a escola nova diz, etc.” Mas os russos estavam dando-nos suporte numa outra direção, mostrando como, em primeiro lugar, é difícil de se estabelecer essa relação, e claro, com muito mais dificuldade ainda no âmbito da nossa escola capitalista. Mas eles introduziram, com Shulgin, a noção de “trabalho socialmente necessário”, fora da escola, na vida. Algo que precisa ser considerado por nós. Isso pode ser visto no seu livro: Rumo ao Politecnismo.

Mesmo dentro do capitalismo, na mesma época, temos John Dewey, dizendo algo muito parecido: a importância da conexão com a vida e o trabalho, inclusive propondo que as empresas se abram para a conexão com as escolas. Ele cita exemplos nos livros dele.

Estamos falando em coisas aparentemente iguais, mas profundamente diferentes. Dewey está construindo sua visão no ocidente, no coração do império, e os russos estão construindo numa mesma direção (conexão com o trabalho) mas sob o socialismo nascente, ou seja, ambos tentam conectar a escola com a vida e com o trabalho, mas com fundamentos completamente diferenciados: um orientado pelas condições objetivas do nascimento do imperialismo americano, e Dewey é o grande teórico deste momento, e lá, a Rússia, desenvolvendo com seus teóricos uma nova escola que deveria ser a base da negação do imperialismo, da negação do capital. Mas ambos olhando para a conexão com o trabalho.

Marcos Francisco Martins - Mas a categoria trabalho não seria o suficiente para observar essas diferenças?

Luiz Carlos de Freitas – Sim, se objetivarmos o trabalho, veremos que eles estão inseridos em perspectivas diferentes nos Estados Unidos e na Rússia. São realidades sociais diferentes. Dewey supõe o trabalho objetivado na forma capitalista, portanto, assalariado. Os russos estão falando em outra direção. Eles estão construindo novas relações de produção e trabalho que não apontem para a subordinação do trabalhador, que sejam emancipatórias, que permitam outras relações, obviamente sem propriedade privada. Então, é água e vinho, mas é um momento ímpar para você examinar como as teses e as concepções de trabalho vão afetando a formatação de duas propostas pedagógicas completamente diferentes.

Marcos Francisco Martins - Por isso é que a categoria vida talvez não seja determinante para qualificar um tipo de proposta de trabalho pedagógico, mas a categoria de trabalho o é!

Luiz Carlos de Freitas – Sim. Mas isso é o que me incomodou, como dizia antes. Na teoria, o trabalho é um componente fundamental do estudo, da formação humana. E quando você olha para as experiências da escola urbana que tentaram lidar com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho sumiu.

Entende-se a dificuldade, ela é real! Como é que nós vamos pensar e propor em pleno modo de produção capitalista, a conexão da escola com trabalho? Eu entendo a dificuldade. Para propor isso, temos que nos cercar de um monte de “senões” e definições cautelares, correndo o risco de sermos mal interpretados.

Pistrak, no livro sobre “Ensaio sobre a escola politécnica”, surpreende ao examinar a questão. Naquela época, havia os que achavam que a conexão com o trabalho deveria ser um objetivo a ser alcançado apenas futuramente. Outros, especialmente Shulgin, achavam que essa era uma tarefa imediata da revolução: ligar o ensino ao trabalho através da escola politécnica.

Ele faz uma análise de um texto de Marx apresentado na I Internacional e ele chega à conclusão de que Marx defendia, mesmo sob o sistema capitalista, a conexão do estudo com o trabalho.

Bem, fica aí a questão para os historiadores e filósofos examinarem melhor. Eu só constato o que está lá. Agora, mesmo que não queiramos defender como estratégia a conexão com o trabalho socialmente necessário para as escolas em geral, porque nós sabemos que poderá ser deturpado, reduzido à proposta de Dewey, pelo menos como horizonte, nós temos que colocar a questão como uma referência nas nossas experiências, nos nossos estudos, nas nossas tentativas de encontrar uma alternativa pedagógica. Nós temos que pautar isso. Se nós vamos conseguir ou não vamos conseguir, é outro assunto. Mas nós não podemos tirar de cena só porque há dificuldade. Vamos tentar construir na contradição? Ou vamos esperar a revolução? ” Penso que nós vamos ter que produzir isso no contraditório.

Marcos Francisco Martins - Aliás, se fossem esperar as condições objetivas na Rússia, não teria havido revolução.

Luiz Carlos de Freitas - E, aliás, eles pagaram um preço muito alto, porque se eles tivessem tido experiências anteriores que fizessem com que eles tivessem chegado na revolução com alguns *insights*, pelo menos, sobre como construir a

conexão entre estudo e trabalho, teria sido fundamental para avançar a política pública educacional; na ausência, tiveram que construir do zero.

Acho que nesse momento o nosso papel é enfrentar esta questão de imediato onde existam as melhores condições possíveis. Se é lá na escola do campo, então vamos tentar fazer lá. Se há alguma escola no sistema urbano querendo tentar, ótimo, vamos fazer.

O assentamento e a ocupação do MST são lugares especialmente privilegiados, porque embora você tenha muito assentamento e ocupação que não se liberta até mesmo das relações com o agronegócio, ou com as próprias teses do trabalho capitalista, o fato é que uma ocupação e um assentamento são atos fundantes de vida, são momentos em que 100, 200, 500 pessoas ou mais dizem: “Este pedaço de terra será nosso! E nós vamos praticar aqui uma nova relação de vida!” Se conseguem ou não, é da vida. Você pode ou não conseguir, mas ele é um ato fundante porque diz: “Nesta terra vai ser diferente, porque ela vai ser administrada por nós e vamos plantar e retirar dela nosso sustento.” E isso é colocado em uma perspectiva cooperativa, numa perspectiva de novas relações sociais e, no dia seguinte, em qualquer ocupação, aparece a escola de lona levantada sob quatro paus...

Marcos Francisco Martins - E no outro dia a igreja!

Luiz Carlos de Freitas - Faz parte, pois é um movimento. Mas a escola está lá. Há crianças, e alguém fará o papel de professor, senão tiver professor! O assentamento e a ocupação com as suas escolas itinerantes, provam isso. Eles são espaços privilegiados onde você tem a tentativa de mudança das relações entre as pessoas na direção de relações mais avançadas. Ali há o desejo, ali está posta a necessidade. Portanto, eu posso tentar fazer a escola acompanhar esse movimento e não simplesmente retroceder às formas capitalistas de organização.

Esse é o sentimento que eu acho que move o MST, ou seja, na medida em que eu avanço as relações sociais, puxa-se a escola para cima e não a deixa à mercê da organização do trabalho pedagógico clássico. Essa relação tem que ser construída e é isso que boa parte do Movimento dos Sem Terra tem feito, tem tentado explorar para construir as novas relações, inclusive na escola.

O trabalho é uma categoria fundante nesse processo, o que não se choca com aquela tese da importância do conhecimento. Valorizar o trabalho não elimina o conhecimento porque o trabalho na nossa concepção não é o trabalho cindido, não é o trabalho manual, ele também é junção e expressão do conhecimento que está envolvido nele. E a revolução russa ensaiou 10 anos esse modelo de interação. Shulgin desenvolveu o conceito de trabalho socialmente necessário como um articulador da própria organização escolar. O Pistrak trabalhando com uma ideia que puxava mais o pedagógico do que Shulgin.

Esta questão nunca foi tranquila no interior da revolução russa. No começo tínhamos duas grandes tendências: uma era chamada “Escola de Moscou” e a outra era a “Escola de Petrogrado”, depois “Leningrado”. E essas duas concepções disputavam as atenções de Lênin. Uma delas olhava mais a questão do ensino na escola e a outra, olhava mais para a formação pelo trabalho produtivo na interação com as fábricas. A função da Krupskaya nesse processo, era manter essas concepções unidas.

A própria experiência do MST tem revelado a dificuldade que temos para juntar essas pontas. Como é que nós garantimos essa junção, como isso se expressa na politecnicidade; como é que nós vamos garantir essa articulação?

Neste processo, Shulgin é a pessoa que nos ajuda a construir o que ele chama de sistema politécnico, e que não é, como no caso do Brasil, uma discussão restrita ao ensino médio, mas sim um sistema politécnico que vai desde o ensino infantil até a universidade. Dentro desse sistema politécnico, é claro, está a questão da junção entre o estudo e trabalho, um problema que é uma questão essencial. E disto emergem as repercussões concretas na organização do trabalho pedagógico.

A principal repercussão é que o formato da escola clássica capitalista não resiste à proximidade com o trabalho. Quando você “encosta” o trabalho na escola ela implode, ela não consegue dar conta, porque ela foi feita para pensar do ponto de vista da teoria, da preparação para a vida futura, e ela não foi feita para pensar do ponto de vista do trabalho.

Posta nesta condição de conectar-se ao trabalho, nossa escola faz vários movimentos: ou ela usa o trabalho de uma forma ilustrativa ou então converte o trabalho em brincadeira, em trabalho de mentirinha.

A forma escolar capitalista não suporta a conexão com o trabalho que tenha um caráter não assalariado e sua assimilação como princípio educativo impõe profundas modificações a ela, sendo uma delas a perda da centralidade da sala de aula e da própria aula. Mas perder a centralidade da aula não é igual a perder a importância do conhecimento, o que assusta alguns dos seguidores de Saviani, os quais acham que ao negar a aula, estamos negando o conhecimento. Outro impacto decisivo é na forma de gestão da própria escola, pois os estudantes passam a ter protagonismo na condução da vida escolar.

Se você for lá no Instituto Josué de Castro, em Veranópolis (RS), que avançou muito nessa questão da organização do trabalho pedagógico, verá que eles criaram a noção de “tempos educativos” como: tempo aula, tempo formação, tempo comunicação, tempo trabalho. Então, precisamos investigar, ou seja, indagar o que ocorre quando colocamos a categoria trabalho, mesmo esse trabalho precário que nós temos, como componente do estudo e quais repercussões ocorrem na organização da escola. E isso tem me levado a participar dessas experiências dentro do MST.

Adriana Varani - Isso seria o trabalho como princípio educativo?

Luiz Carlos de Freitas – Tanto quanto possível neste momento histórico, é o trabalho como princípio educativo.

Adriana Varani - Não com preparação estrita para o trabalho.

Luiz Carlos de Freitas - Não como preparação estrita para o trabalho. Até porque a especialização é algo posterior à politecnicidade; veja bem, que isso não é desejável nem para Dewey. Ele também era contra a especialização e os russos vão claramente propor uma recusa aos processos imediatos de especialização para o trabalho antes do estudante passar pelo sistema politécnico.

Marcos Francisco Martins - Daí a defesa da politecnicidade!

Luiz Carlos de Freitas - A familiarização com o texto de Pistrak, “Ensaio sobre a escola politécnica”, é muito importante. Você vai ver ali uma estruturação que toma o trabalho e seus impactos na organização da escola e com referência na escola politécnica, reflete não só sobre isso, mas sobre o papel dos níveis escolares que antecedem, dando a eles um sentido propedêutico, preparatório à introdução do estudante no trabalho produtivo politécnico. Ou seja, como é que se constrói esse caminho em direção à introdução do estudante no trabalho produtivo politécnico. Como é que se constrói esse caminho desde o ensino fundamental. Que impacto isso tem no conteúdo. Que impacto isso tem nas metodologias. É uma experiência que nós não podemos deixar de analisar nem que seja para criticar. Há ali descritos inúmeros impactos, inclusive na questão da avaliação, porque numa estruturação como essa, desaparece a necessidade de avaliação externa, desaparece a necessidade de você ter processos avaliativos porque a avaliação passa a ganhar outros sentidos.

Quando se tem o trabalho como princípio educativo, o que é certo e o que é errado fica automaticamente controlado pelo próprio trabalho. Se eu não tenho conhecimento para fazer o trabalho, o trabalho “não sai”. Se eu tenho que medir e não sei medir, não conheço a escala, vou medir errado, eu vou cortar a madeira errada e na hora que eu for colocar lá naquele lugar para qual ela vai, não vai caber, está maior. Está feita a avaliação.

Um aspecto importante: ninguém é contra o livro, por exemplo, mas você não começa pelo livro. Ninguém é contra teoria também, não se está apontando para um pragmatismo. O conhecimento tem o seu valor, está lá, mas o trabalho tem que estar articulado a ele. É o grande desafio do processo formativo.

Marcos Francisco Martins - Articulamos o trabalho como princípio educativo!

Luiz Carlos de Freitas - Articulamos o conhecimento, atitudes e o trabalho, porque não existe somente o conhecimento em jogo no processo educativo. Nós temos um conjunto de objetivos que são de cunho formativo e que não tem a ver com o conhecimento especificamente, os quais também têm que ser desenvolvidos. Nisso o trabalho também ajuda. O trabalho, em sua forma emancipatória, com suas positivities e negatividades do momento histórico, leva as pessoas a entender que se elas não trabalharem juntas, não dão conta. Ajuda no desenvolvimento da auto-organização.

Marcos Francisco Martins - Vai despertar o interesse; não é mesmo?!

Luiz Carlos de Freitas - A avaliação não precisa ser desgarrada do processo e se converter numa entidade controladora. Ela está embutida dentro do próprio processo, é algo natural.

Tiago César Domingues - É o sentido de organização social, em uma escala mais ampla.

Luiz Carlos de Freitas – Sim.

Marcos Francisco Martins - Eu penso, Adriana, professor e Tiago, que já discutimos bastante em relação ao primeiro tópico e talvez fosse produtor, pelo avanço da hora, solicitar ao professor um exercício de síntese, a partir dos pressupostos, sobre a organização do trabalho pedagógico no contexto nacional e como isso tem se consolidado na dinâmica do contexto estadual. Eu

começaria esse exercício de síntese fazendo uma última pergunta ainda do bloco anterior. É a seguinte: chegamos a algumas conclusões aqui e uma delas é que a forma escolar capitalista e a forma escolar de uma eventual proposta socialista de organização do trabalho pedagógico admitem o trabalho como elemento central. Não se desconfia da necessidade de trazer a vida para dentro da escola, tanto para a forma escolar capitalista quanto para a forma escolar socialista. O problema é o que é vida para uma proposta e o que é trabalho para outra. Devemos, então, fazer um exercício de definição desses conceitos. Parece-me que os pedagogos socialistas exercitam um pouco disso. Agora, de outro lado há algumas teorias que tentam confundir os conceitos: a teoria do capital humano, ao igualar capital e trabalho, traz confusão. Como você avalia a teoria do capital humano? Parece que ela tem sido fundamento empregado pelos reformadores empresariais para justificar as propostas educacionais. A teoria do capital humano direciona as respostas sobre o tipo de escola que eles apresentam. O que o Senhor pensa sobre isso?

Luiz Carlos de Freitas - Esse é um tema, talvez, mais para os sociólogos examinarem. O pressuposto é que o conhecimento tem uma escala de valores: quanto mais conhecimento, mais valor a pessoa acumula, quanto menos acumula, menos vale. O conhecimento, em si, é uma mercadoria nesse processo, ele vira uma mercadoria com um valor.

A matriz liberal é a matriz do esforço pessoal. Você tem acesso ou não a mais capital cultural, se você se esforça mais ou se você se esforça menos, portanto, o que você acumula de capital humano é produto do seu esforço, ou seja, é mérito. É mérito seu! Portanto, se você não o obtém, também isso se deve a você. Com esta racional, você naturaliza os processos de exclusão da escola. Você também tira o foco do sistema, ou seja, a responsabilidade do sistema que criou condições para alguém saber mais e outro saber menos, é deixada fora da análise. O sistema passa ileso nessa interpretação, ele não é trazido à sua responsabilidade.

Curiosamente são os defensores desse sistema omissos que falam em responsabilização, mas responsabilização para os outros, os professores. Não há uma responsabilização do sistema quanto às condições de vida ofertadas, quanto às condições que são fundantes para facilitar os processos de aprendizagem e toda esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas; a lógica do movimento dos reformadores justifica essa conversão. Ou seja, para eles, as desigualdades de posse de capital humano são desigualdades derivadas de esforço individual.

A escola é responsabilizada porque ela não deveria ter permitido que as desigualdades sociais se convertessem em desigualdades acadêmicas. Então, se transfere para uma agência, que é a escola, a responsabilidade de cuidar daquilo que é produzido socialmente pelos próprios empresários, a desigualdade social. E você passa a discutir então, quantos alunos avançaram, quantos não avançaram, quantos estão na média, quando estão proficientes, abaixo da proficiência etc. *Marcos Francisco Martins* - O que tem se configurado no

contexto nacional das reformas sob a égide de personalidades que são ícones dessa perspectiva, alguns ideólogos. Como Manuel Palácios¹³, por exemplo.

Luiz Carlos de Freitas - Palácios é um agente que opera ao nível da indústria educacional de avaliação; os ideólogos disto não são os Palácios. Os ideólogos disso defendem a filosofia do liberalismo. Ressalte-se o papel das fundações ligadas às grandes empresas, que são as que procuram conduzir esse processo.

São elas que dão suporte a estas ideias, tanto aqui como no exterior. Nos EUA, meia dúzia de fundações domina o Ministério da Educação. A política do Estado de São Paulo, por exemplo, já está fortemente influenciada por meia dúzia de fundações que pululam em volta da Secretaria da Educação. Veja que grandes empresas de consultoria são instaladas dentro do prédio da Secretaria da Educação. Por lá passaram, até pouco tempo, a McKinsey, uma grande empresa que opera em 140 países, uma máquina mundial a serviço da reforma empresarial da educação. E agora está lá dentro a Falconi. São assessorias que defendem todas essas ideias; e quem está pagando isso? Em São Paulo são as fundações empresariais que dão de graça para Secretaria da Educação essas consultorias e que estão na base da formulação do programa de educação em tempo integral do ensino médio aqui no estado, com experiência em trezentas escolas.

É um movimento copiado lá de Pernambuco, feita pelo Instituto de Co-Responsabilidade Educacional, uma entidade privada que está aqui em SP também. Esse é o caminho que a educação brasileira, infelizmente, parece estar tentando seguir, uma grande inflexão na política pública educacional.

Marcos Francisco Martins - O que me chama a atenção, Professor, é que, se analisado conjuntamente o contexto atual, no governo federal e no governo estadual de São Paulo, muito embora sejam partidos que se apresentam como distintos ideologicamente e opositores sob o ponto de vista político, há alguma convergência entre eles no que se refere às políticas públicas educacionais; não?! Há alguma convergência em torno dessas diretrizes liberais para as políticas educacionais...

Luiz Carlos de Freitas - Essa perspectiva está há mais tempo sendo aplicada no Estado de São Paulo e, aqui, os reformadores empresariais não têm sido bem-sucedidos. Se eles tivessem sido bem-sucedidos, você veria uma aplicação ainda mais forte destas ideias.

As ações atuais do Mercadante também não divergem muito dessas perspectivas postas pelos reformadores. Ele é pródigo em fazer conexões com essas ideias.

Porém, nós não conhecemos ainda a versão completa da aplicação destas ideias. Nós temos ensaios apenas. Estamos tendo agora uma experiência mais completa dessa proposta que é a terceirização de gestão em Goiás, que também é governado pelo PSDB; então, lá você vai ter 30% das escolas terceirizadas para Organizações Sociais e isso é uma experiência que mostra para onde vai o conjunto da proposta dos reformadores, a versão completa de destruição da escola pública por terceirização e *voucher*.

¹³ Nota dos entrevistadores: Manuel Palácios era, à época da entrevista, Secretário de Educação Básica do MEC (Ministério da Educação).

Além disso, você ainda tem uma terceira forma de privatização que são os sistemas pedagógicos prontos. Tudo isso minará de tal forma o sistema público que ele será destruído; claro, se não houver uma resistência, sempre tem um fator de resistência. É preciso ter essa resistência e aprender com os que enfrentaram isso nos outros países...

Marcos Francisco Martins - Como foi a Revolução dos Pinguins no Chile...

Luiz Carlos de Freitas - A revolução dos Pinguins no Chile... o movimento de resistência nos EUA, que, agora, retirou meio milhão de crianças dos testes do sistema de avaliação em larga escala... Lá, estes pais mandaram uma cartinha para escola dizendo: "Meu filho não vai mais fazer avaliação". No Estado de Nova York foram 220 mil pais. Este movimento chama-se "opt-out". É o nome de um dispositivo legal que permite ao pai decidir se a avaliação de larga escala será ou não feita pelo filho.

Então, esse é um movimento interessante. No caso americano, precisam estar presentes na escola, no ato da avaliação externa, 95% das crianças; então, quando os pais retiram as crianças eles colocam em cheque as próprias regras do sistema.

Marcos Francisco Martins - Será que essa nomeação que o governador Alckmin fez, e o fez com muita tranquilidade, do ex-presidente do Tribunal de Justiça de São Paulo para a Secretaria de Educação, sem nenhuma expertise em educação e o secretário nomeia o chefe de gabinete, que também não tem nenhuma expertise em educação, dará tranquilidade ao governo, uma vez que parece que ele está convencido de que a formulação das políticas educacionais está terceirizada para empresas de consultoria, restando à Secretaria de Educação, ao Secretário, fazer as relações públicas que as viabilizem, encaminhando os problemas jurídicos e políticos advindos da reorganização? Parece que as empresas, os reformadores empresariais formulam as políticas públicas e coloca o Secretaria para legitimá-las politicamente...

Adriana Varani: Política e juridicamente...

Marcos Francisco Martins: Política e juridicamente, exatamente! O que o Senhor acha disso?

Luiz Carlos de Freitas - Nós precisamos de mais informações para poder examinar o que está acontecendo no estado de São Paulo. É muito pouco o que conseguimos acessar. Acho que o segredo para o entendimento de tudo isso está em conhecer aquilo que as assessorias privadas estão recomendando para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Creio que é dessas assessorias da McKinsey e da Falconi que sairá a formatação final que está se esperando para o estado de São Paulo em termos de educação. Essa conversa toda feita pelo governo estadual dizendo que "Vai discutir com a escola... etc.", isso é cortina de fumaça. No fundo, quem está estruturando a educação paulista são os empresários com assessorias de empresas, com grandes empresas de consultoria. O que é que eles estão produzindo? Eu não tenho a menor pista, a não ser o próprio modelo da reorganização que apareceu no ano passado e que remetia às ações feitas pela McKinsey na Cidade de Nova York, onde propuseram coisas muito semelhantes... John Klein fez uma ou duas reorganizações de escolas com o apoio da McKinsey na cidade de Nova

York durante anos seguidos. Lá essa história toda esteve associada ao processo de privatização formal por terceirização. Eu suspeito que o estado de São Paulo, com a reorganização que tenta fazer, procura rearranjar a estrutura para efeitos de privatização, deslocando uma parte da educação fundamental para os municípios, com a municipalização, e as demais empurrando para formas de terceirização.

O estado, de fato, está querendo se livrar do ensino fundamental, seja por terceirização, seja por municipalização. Ele está querendo focar os esforços no ensino médio, e aí é o modelo de educação integral que as empresas estão moldando para o estado de São Paulo. A privatização já começou no ensino médio. A questão, agora, é se a privatização seguirá para ensino fundamental. Penso que eles têm um plano para isso. Eu não conheço, mas eu acho que eles têm um plano articulado para isso e nós não temos visibilidade disso.

O próprio PSDB tem um compromisso, digamos assim, paradigmático com estas ideias. Você pode ver em Goiás. Quem está lá é o PSDB, fazendo a terceirização. O Distrito Federal está fazendo a terceirização, com o PSDB. Mato Grosso também. Então, é um modelo que remete a uma atuação partidária.

Marcos Francisco Martins - Interessante que numa entrevista recente do Nalini¹⁴, ele diz o seguinte: “Nós já sabemos o que os diretores e professores pensam, e nós não sabemos o que os alunos pensam”. Agora, imagine qual é a decorrência disso na reformulação da reorganização, a partir de um pressuposto desse? Ele vai atrás dos pais dos alunos para fazer as audiências, e quem não terá audiência serão os professores e os gestores, mais uma vez.

Adriana Varani - E vai atrás daqueles que, de certa forma, têm menos posicionamento crítico e que são mais fáceis de serem convencidos de que o que está sendo proposto é uma boa educação, uma educação de melhor qualidade.

Luiz Carlos de Freitas - Isso é tática. Basta você analisar os posicionamentos e estratégias que as fundações americanas estão usando, para você entender o caminho do ideário de modificação e privatização da escola pública por lá. A Fundação Walton, por exemplo, do dono do Walmart, já investiu em torno de um bilhão de dólares em financiamento de projetos para mobilizar a comunidade. Projetos que mobilizam a comunidade para as ideias que ela defende, as ideias dos reformadores empresariais. Isso significa um processo brutal de cooptação de entidades locais na defesa dessas ideias.

A estratégia é muito clara. Quando ouço o Secretário Nalini ou o governo falar que “Temos que ouvir a comunidade...”, dá até um “frio na espinha”. Vem aí um sistema brutal de cooptação dessa comunidade, que depois vai chegar à escola e defender a reorganização.

Nos EUA, eles chegaram ao requinte de fazer uma votação entre os pais da escola para definir se ela vai ser terceirizada ou não, em alguns estados. Se 51% dos pais decidem que é para privatizar, então, privatiza-se. Olha que mágica! Não é o governo que está privatizando, pois, a comunidade foi consultada, foi ouvida democraticamente. Eu acho que a estratégia dos reformadores no Brasil vai por esse caminho, ou seja, mobilizar as forças mais conservadoras da

¹⁴ Nota dos entrevistadores: José Renato Nalini, à época da entrevista, era Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

sociedade em seu apoio, na direção das suas ideias e colocá-las como protagonistas na decisão.

Adriana Varani – Então para terminar, deixamos a palavra aberta...

Marcos Francisco Martins - Mas já estava aberta desde o início... Muito obrigado professor!

Luiz Carlos de Freitas – Eu é que agradeço.

Referências

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MAKARENKO, A. *Poemas pedagógicos*. São Paulo: Editora 34, 2012.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

_____. *Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SHULGIN, V. N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

Recebido em: 19/05/2016

Aceito em: 20/06/2016