

[RESENHA]

ENTRE AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS*

Diogo da Silva Roiz¹

(Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul)

Telma Faltz Valério²

(Universidade Federal do Paraná)

Referência da obra:

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. 475p.

“A história das ideias pedagógicas e a história das instituições escolares, embora distintas e autônomas entre si, se entrelaçam”.
(SAVIANI, 2008, p. 444).

Em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Dermeval Saviani³ propõe uma síntese sobre as *ideias pedagógicas* formuladas no país, e que vieram a se tornar *hegemônicas*, em determinados períodos, justamente por também viabilizarem a sua conformação por meio de certas *práticas educacionais*. Nesse sentido, sua proposta foi a de expor as “ideias pedagógicas em sua trajetória pela história da educação brasileira” (p. 1), de modo a compreender a “evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais” (p. 1-2). São assim fundamentais, em sua exposição, ao menos três questionamentos: a) como certas ideias pedagógicas se tornam preponderantes num dado momento e não em outro?; b) qual o

¹ Mestre em História pela Unesp, Campus de Franca. Aluno do Curso de Doutorado em História da Universidade Federal do Paraná. Bolsista do CNPq. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Unidade de Amambaí. E-mail: diogosr@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação. Aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: valerio.telma@gmail.com.

³ Dermeval Saviani é professor emérito da Unicamp. Formou-se em Filosofia pela PUC/SP, em 1966. Doutorou-se em Filosofia da Educação pela mesma instituição em 1971, com a tese: *O conceito de Sistema na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Em 1986, tornou-se livre docente com a tese: *O Congresso Nacional e a Educação Brasileira*. Tem mais de 30 livros publicados, entre os quais se destacam: *Escola e Democracia* (1983), *Pedagogia histórico-crítica* (1989), *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007) e *A pedagogia no Brasil* (2008).

papel dos “movimentos e dos intelectuais orgânicos” nas sociedades do passado e do presente?; e c) por que a “pedagogia histórico-crítica” não se tornou hegemônica nos anos de 1980? A partir desses problemas, torna-se clara a tarefa a que se coloca o autor ao propor uma periodização, com base em um projeto político e intelectual, e por meio de uma ação, para entender e inquirir a história das ideias pedagógicas elaboradas no país. Tendo em vista essas razões é possível compreender porque seu texto, a um só tempo, propõe uma síntese sobre a trajetória da “pedagogia histórico-crítica”, de sua recepção no país e das críticas que lhe foram dirigidas, síntese de outras obras e fontes oficiais, e do percurso tenso e complexo da história das ideias pedagógicas no Brasil.

Por essas características, o autor presume estar sanando uma lacuna, já antiga na história das ideias pedagógicas no país, em vista de empreendimentos semelhantes terem sido produzidos desde a década de 1950, para o caso da filosofia, da sociologia, do pensamento político, religioso e estético, mas não para o pedagógico.⁴ Também por esse motivo sua obra é voltada para o professor, o pesquisador e aos estudantes dos cursos universitários das humanidades (e ao leitor culto) que deverão encontrar nela subsídios para o entendimento das ideias pedagógicas e suas rearticulações em práticas educacionais ao longo da história do país.

Para tanto, o autor estabelece *cinco princípios metodológicos*: a) do *caráter concreto do conhecimento histórico-educacional*, porque “as ideias pedagógicas, expressam a complexidade das relações e determinações próprias da educação brasileira ao longo de sua história”; b) com uma *perspectiva de “longa duração”*, que além de analisar a produção do pensamento pedagógico e de suas respectivas práticas educacionais, do período inicial da colonização da América Portuguesa até o final do século XX, quando haverá uma diversidade significativa de posições em disputa no país, também procurará registrar de que modo o “movimento conjuntural” se liga às ideias dos “intelectuais tradicionais” e estabelecem ideias pedagógicas e práticas educacionais, ao mesmo tempo em que se mantêm em constante tensão junto aos “movimentos e intelectuais orgânicos” (tal como os define Gramsci); c) *o olhar analítico-sintético no trato com as fontes*; d) *a articulação do singular e do universal*; e) *e a atualidade da pesquisa histórica*, que se detêm na problematização do presente, porque a “própria consciência da historicidade humana” é, para ele, “a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (p. 4). Por isso mesmo, detém-se sobre livros, artigos e textos oficiais, não se preocupando com a descoberta de fontes primárias ou de

⁴ Esse mesmo pioneirismo também tem sido ressaltado entre os resenhistas deste livro, a exemplo de Gilberto Luiz Alves, José Carlos Araújo, Sandino Hoff, Aline Perazzoli e Maristela Ferreira da Rocha, publicadas na: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008, p. 173-78; *Presença Pedagógica*, v. 14, n. 81, 2008, p. 66-70; *Roteiro*, v. 30, n. 2, 2007, p. 231-32.

horizontes interpretativos originais, no trato dos autores e das obras. Contudo, a periodização tem sim um caráter original, na análise do conjunto. Desnecessário acrescentar que o método, nesse aspecto, é de caráter historiográfico.

Embora não tenha sido sua intenção entender “por história das ideias pedagógicas a história do pensamento dos grandes pedagogos”, tendo em vista sua abordagem ao mesmo tempo pautada na “história cultural”, das formas de percepção das práticas educacionais, em vista da produção da “história intelectual” das ideias pedagógicas, em certos momentos o autor acaba dando maior atenção aos “grandes pedagogos” de cada período. Mesmo considerando que entenda por *ideias educacionais* “as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo”, e por *ideias pedagógicas* “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (p. 6).

Em razão deste procedimento, o autor pautou-se em *três princípios teóricos*, a saber: 1 – apreender de que modo as *ideias pedagógicas* podem também se converter em *práticas educacionais*; 2 – analisar de que modo as ideias pedagógicas são produzidas a partir de uma relação tensa e dialética entre o contexto e os problemas a ele relacionados e a ação e a obra dos pedagogos; 3 – construir sínteses explicativas de amplo alcance, sem deter-se na análise sistemática de obras e autores, em cada período, por meio de fontes primárias inéditas. Para operacionalizar esses princípios, o autor se apoiou na maneira como Fernand Braudel (1902-1985) apreendeu a passagem de tempos simultâneos no processo histórico, numa sincronia entre tempo curto, médio e longo, que definiriam os espaços das formações estruturais, e na forma como Antônio Gramsci (1891-1937) percebeu a dialética entre os “movimentos” e os “intelectuais orgânicos”, em tensão e contradição direta com os “movimentos conjunturais” e os “intelectuais tradicionais”. Por tratar-se de um estudo em que a maior preocupação foi a de analisar de que modo certas *ideias pedagógicas* se tornam *hegemônicas* (ainda que coexistindo com outras), em cada período, na medida em que se conformam as estruturas institucionais, de tal modo que propiciam a produção de *práticas educacionais*, o autor pautou-se mais em Gramsci, do que em Braudel.

Para proceder ao estudo das ideias pedagógicas no Brasil, o autor inicialmente elaborou a seguinte periodização, em oito momentos: um primeiro período (1549-1759) de monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; um segundo período (1759-1932)

de coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; um terceiro período (1932-1947) de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; um quarto período (1947-1961) de predomínio da influência da pedagogia nova; um quinto período (1961-1969) de crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista; um sexto período (1969-1980) de predomínio da pedagogia tecnicista, com manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; um sétimo período (1980-1991) de emergência da pedagogia histórico-crítica e de propostas alternativas; e, por fim, um oitavo período (1991-1996) de produção do neoconstrutivismo, do neotecnicismo e do neoescolanovismo. Esta proposta teve como base seus estudos dos anos de 1980. Na medida em que avançou em suas pesquisas (ao longo de sete anos, entre 1996 e 2003, que deu base a este livro), o autor reviu os oito períodos iniciais, e propôs em seu lugar quatro, ao manter os dois primeiros e subdividi-los (o primeiro em *pedagogia brasílica* 1549-1599, e na *institucionalização da pedagogia jesuítica* com o *Ratio Studiorum* 1599-1759; e o segundo em *pedagogia pombalina* 1759-1827, e no *desenvolvimento da pedagogia leiga*, entre o ecletismo, o liberalismo e o positivismo, 1827-1932), e ao agrupar os seis últimos, em outros dois (o primeiro de *predomínio da pedagogia nova* 1932-1969, e o segundo de *configuração da concepção pedagógica produtivista* 1969-2001), mantendo as subdivisões, que os seis períodos iniciais propunham. Em resumo:

[...] o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção reprodutivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano (p. 20).

Com isso, “cabe observar que o princípio de periodização que guiou a distribuição das ideias pedagógicas nos períodos indicados se baseia na noção de predominância ou hegemonia”, que o autor também toma de empréstimo de Gramsci. Mas, “a constatação de que o princípio de periodização tem por base a noção de hegemonia permite explicar a falha da periodização anterior”, em vista do “fato de que as pedagogias críticas lograram certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos de 1980 conduziu ao equívoco de supor que se estava diante de um período diferenciado”, porque “tratava-se de uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa como forma dominante” (p. 20). Diante do exposto, que resume os procedimentos teóricos e metodológicos elaborados

pelo autor para estudar a história das ideias pedagógicas no Brasil, passamos agora a discutir de que modo tais pressupostos se conformaram na análise de cada um dos quatro períodos. Em cada um deles, antes de expor as principais características das ideias pedagógicas, sintetiza o contexto.

No primeiro, de *predomínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional*, havia um espaço geográfico tomado pelos portugueses no século XVI, fixando-o como uma das colônias do Império Português, cuja denominação de América Portuguesa resume o empreendimento. O território era rico em reservas naturais, mas já estava sendo habitado por grupos étnicos, aos quais os portugueses denominaram de indígenas, em vista da preocupação em se encontrar novos caminhos marítimos para as Índias. Na medida em que os portugueses foram se fixando ao novo território, explorando suas terras e suas riquezas naturais, este passou a usar não apenas a força, mas também a persuasão, de modo a se apropriar do trabalho indígena (compulsório, depois escravo). Para estabelecer essa rede de dominação foram fundamentais as estratégias utilizadas pelos jesuítas, que começaram a desembarcar na América Portuguesa já nas primeiras décadas do século XVI. Ao resumir as contribuições dos padres Manuel da Nóbrega (1517-1570) e de José de Anchieta (1534-1597), o primeiro fazendo mais uso do ensino da doutrina cristã, por meio dos procedimentos jesuítas, para efetuar o aprendizado do português e do indígena, e o segundo se pautando mais pela palavra dos povos nativos, de modo a alcançar maior persuasão sobre eles, no processo de sua catequização, o autor indica as principais características da *pedagogia brasílica* (1549-1599), e que:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio de Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (p. 43).

Quando, em 1540, Inácio de Loyola (1491-1556) iniciava a institucionalização da doutrina católica em vários colégios europeus, junto a Companhia de Jesus, e que a partir de 1548 ficaria consagrada no *Ratio Studiorum*, que entrariam em vigor em 1552, o autor passa a historiar seu desenvolvimento, demonstrando que durante o período de 1599 a 1759, estas regras seriam a base das ideias pedagógicas postas em ação na América Portuguesa, por meio de práticas educacionais ministradas pelos jesuítas. Para ele, a *institucionalização da pedagogia jesuíta*, por meio do *Ratio Studiorum*, fixaria:

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* [que] corresponde[riam] ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, como criação divina. Em conseqüência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (p. 58).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, em função do decreto do primeiro ministro português, o então Marques de Pombal, iniciava-se na América Portuguesa a configuração de um segundo período na história das ideias pedagógicas, com o *despotismo esclarecido*, que para o autor, durou entre 1759 e 1827. Inicia a análise deste momento descrevendo a atuação do padre jesuíta Antônio Vieira (1608-1697) como intelectual, por defender o Império Português e dar-lhe condições de competitividade perante as potências da Holanda e da Inglaterra. A partir do iluminismo português, destaca as ações de Pombal e das reformas por ele instituídas, dos estudos maiores aos estudos menores, às escolas de primeiras letras. Descreve que ações educacionais de Pombal foram balizadas pelas ideias do padre oratoriano Luiz Antonio Verney (1713-1792) e de Ribeiro Sanches (1699-1783). Em seguida discute as ações de Dona Maria I que preconizou uma revanche da nobreza ao projeto pombalino e as reformas pombalinas na América Portuguesa (a que o autor já caracteriza como Brasil) com a criação das escolas úteis, e a pedagogia adotada por Azeredo Coutinho (1742-1821) no Seminário de Olinda. Tais reformas começavam a delinear o ideário de escola laica.

Após se tornar independente de Portugal, o império brasileiro possibilitaria o desenvolvimento de *ideias pedagógicas leigas*, com o ecletismo, o liberalismo e o positivismo (entre 1827 e 1932). Tais ideias forma difundidas principalmente pelo filósofo Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), que tinha como orientação teórica o ecletismo. Seu sistema foi adotado pelo Colégio Pedro II e o pedagogo Abílio César Borges – Barão de Macahubas (1824-1891); suas ideias preconizavam a *mundividência católica*. Mas apesar dessa preleção laica, seu método centrava-se na pedagogia moderna. Dessa forma, várias reformas foram estruturadas. Muitas, porém, não efetivadas, dadas as condições sociais, econômicas e

políticas do país.⁵ Com o advento dos grupos escolares as escolas não isoladas passaram a ser graduadas e a adotar o método intuitivo de ensino.

Diferente dos dois primeiros períodos, o terceiro e o quarto período além de produzirem ideias pedagógicas, que também se converteriam em práticas educacionais, as fizeram mediante uma disputa mais acirrada com outras vertentes, e por meio de uma autoavaliação das vertentes anteriores. Ao invés de partir da maneira como o “movimento conjuntural” configuraria entre seus “intelectuais”, formas de produção de ideias pedagógicas, o autor passa a discorrer de que modo os “intelectuais tradicionais” (no terceiro, 1932-1969, e no quarto período, 1969-2001), em tensões com outros “movimentos” e “intelectuais orgânicos”, por meio de uma inserção institucional junto ao estado brasileiro, além de elaborarem ideias pedagógicas também as converteriam em práticas educacionais, que se tornariam hegemônicas em cada um dos períodos.

Para efetuar sua demonstração o autor toma como base as trajetórias de Lourenço Filho (1897-1970), que deu “bases psicológicas” ao movimento da “escola nova” no país, de Fernando de Azevedo (1894-1974), que lhe deu “base sociológica”, e de Anísio Teixeira (1900-1971), que lhe deu “base filosófica”. Por meio de suas obras e ações, o autor demonstra como se desenvolveu a pedagogia nova no Brasil, inicialmente convivendo com a pedagogia tradicional (1932-1947), e depois se tornando o movimento preponderante (1947-1961). Evidentemente, para que isso fosse possível, o autor destaca que foi fundamental a participação desses intelectuais junto ao Estado, e a própria ação deliberada pelo Estado, por meio de Getúlio Vargas (1882-1954), então presidente da república, e da atuação de Francisco Campos (1891-1968) e, depois, de Gustavo Capanema (1900-1985), junto ao Ministério da Educação, criado durante o primeiro período em que Vargas esteve no poder (entre 1930 e 1945). Todavia, o movimento da escola nova também produziu a reação da vertente católica, que acabou se manifestando por meio da ação de Alceu Amoroso Lima (1893-1983), do padre Leonel Franca (1893-1948) e do Cardeal Leme (1882-1942), que em vista da preponderância da vertente escolanovista, nos anos de 1940 reagiu a ela, na medida em que foi se apropriando de parte de seus métodos e de suas práticas educacionais.

Deste modo, ao analisar a “trindade de autores escolanovistas”, a “trindade governamental” e a “trindade católica”, para o autor é possível se acompanhar de que modo se desenrolaram os debates do período sobre a escola pública e a escola privada, e de que modo

⁵ A Reforma Couto Ferraz (de 17 de fevereiro de 1854) considerada de cunho tradicional possuía como ideal o ensino prático. A Reforma Leôncio de Carvalho (de 19 de abril de 1879) era baseada nos princípios da moral e higiene. Seguem-se ainda os Pareceres de Rui Barbosa e as Reformas republicanas de Instrução Pública.

esses debates foram incorporados quando ocorreu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação no país em 1961. Para ele, os *católicos* defendiam a posição das escolas particulares, e os *liberais-idealistas* (centralizada junto ao jornal *O Estado de S. Paulo*, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, que não por acaso também estava associado ao movimento da “escola nova”) a posição da escola pública. Ao lado desta posição, também estavam os *liberais-pragmatistas*, compostos pelos educadores do movimento renovador. Uma terceira corrente, de posição *socialista*, que não alcançaria uma posição hegemônica no debate, também defendia a escola pública. Seu principal líder, Florestan Fernandes (1920-1995), emergiria como “intelectual orgânico”, engajado na defesa das massas anônimas e de seus direitos junto ao Estado. Após a aprovação da LDB em 1961, o autor destaca que se formaria um momento (entre 1961 e 1969) de crise da pedagogia nova e de configuração da pedagogia tecnicista, cujas características já apareceriam em algumas das disposições desta LDB.

Inicia o quarto período (1969-2001) abordando de que modo a Escola Superior de Guerra (ESG) foi assumida como a ideologia por excelência, para imprimir os novos rumos econômicos do país. Entre 1969 e 1980 três concepções pedagógicas se ressaltaram: a primeira, a *tecnicista* que se utilizou do movimento editorial para difundir as novas práticas pedagógicas que deveriam ser adotadas, tendo em vista os novos contornos econômicos que o país vinha tomando. Aprofunda tal constatação na figura de Valnir Chagas (1921-2006), que a partir da reforma educacional por ele estruturada, procurava justificar intelectualmente as opções políticas adotadas, em que o interesse estava em *mecanizar o processo*. Dessa forma, se na escola nova a relação se baseava no professor-aluno, agora os professores foram relegados a meros executores do processo. Para a segunda, a concepção *analítica*, a linguagem, a lógica do discurso, é que passariam a ser privilegiados. O que vai reverberar na terceira concepção, a visão *crítico-reprodutivista*, que objetivou “fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional, que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso-político-pedagógico oficial” (p. 392). Nesse sentido, aponta os estudos de Vincent Petit e George Snyders; Althusser; Baudelot/Establet; Bourdieu/Passeron; que passaram a fazer a crítica à *reprodução* das instituições e dos sistemas de ensino. No Brasil, o autor foi o pioneiro desta crítica, ao desenvolver sua teoria *histórico-crítica*. Destacou que esta é uma teoria *sobre* a educação e não *da* educação, uma vez que seu objetivo é o de “compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa”.

Já nos anos de 1980 a 1991 abordou a luta dos intelectuais na busca de uma educação de qualidade para todos. Nesse processo destacou as associações de professores, bem como os periódicos criados por tais instituições⁶. Nesse contexto surgiram as pedagogias contra-hegemônicas que fizeram a crítica às práticas escolares instituídas: *Pedagogia popular* – uma educação do povo para o povo; *Pedagogias da prática* – mudar a prática educativa vigente; *Pedagogia crítico-social dos conteúdos* – crítica ao currículo conteudista; *Pedagogia histórico-crítica* – “educação entendida como mediação no seio da prática social global” (p. 422).

Num terceiro momento entre 1991 e 2001, marcado pela transição do Fordismo para o Toyotismo, entrou em cena o sufixo *neo*: neoescolavismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo. Descreve que tais teorias tiveram as mesmas bases das antigas: tradicional, tecnicista, escola nova, que em 1970 foram inspiradas na teoria do *Capital Humano*. Estas, por sua vez, foram ressignificadas na década de 1990, adquirindo nova roupagem com práticas baseadas na exclusão. Para tanto, o Estado lança mão de jargões como *aprender a aprender*, imputando ao indivíduo toda a responsabilidade por sua sobrevivência, sucesso ou insucesso. Perante esse quadro caótico Saviani termina fazendo apelo aos *intelectuais orgânicos*:

Nesse contexto, seria bem vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda população brasileira (p. 451).

Após apresentar cada um dos quatro períodos, que circunscreveriam a história das ideias pedagógicas no Brasil, o autor retoma, em sua conclusão, alguns dos principais pontos discutidos, encadeando de que modo foram impostas certas *práticas educacionais*. No primeiro momento, os jesuítas se pautaram por uma educação voltada para as elites. Quando se deu a independência, não houve alterações significativas, uma vez que se entendia que a população não necessitava nem *saber ler e escrever*. Tal situação só começaria a se alterar no início do terceiro período, quando houve o projeto de centralização de todos os níveis de ensino e a sua ampliação em nível nacional. Contudo, somente a partir dos anos de 1990 é que o número de alunos matriculados ultrapassará a marca dos 40 milhões. Igualmente importante é que durante os anos de 1970 e de 1980, os próprios docentes estariam às voltas com *quatro dramas*: 1 – “sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da

⁶ Entre os quais, os da: Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Centro de Estudos Educação e Sociedade.

escola tradicional” (p. 446); 2 – deveria se adequar aos pressupostos reprodutivistas e tecnicistas, na medida em que passou a ser cobrado em termos de eficiência e produtividade, almejando atingir o maior resultado, com o mínimo de dispêndio; 3 – quando a tendência crítico-reprodutivista vislumbrou que a escola era uma mera reprodutora do sistema, o docente passou de vítima a réu; 4 – uma vez que sua formação era incompleta, este deveria se aperfeiçoar “continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (p. 449). Por fim, demarca suas expectativas com o PT antes da vitória de Lula nas eleições de 2002, tendo em vista a atuação do partido junto à revisão da LDB de 1996, e que seriam frustradas após 2003, quando o partido adere ao “movimento conjuntural”, e, em suas linhas gerais, manteria as mesmas características do governo de FHC, em todos os setores, inclusive na educação. Neste ponto fica implícita a vontade política do autor com este livro, na medida em que lança suas expectativas não mais para um partido e a suas ações, mas sim para seus leitores, professores e alunos, almejando que estes sejam os elaboradores de uma nova *prática educacional*, que vise à emancipação humana e a construção da democracia.

Depois de situarmos o projeto político e intelectual do autor, resumirmos seus procedimentos teóricos e metodológicos, e suas principais teses no livro, convém nos voltarmos com um pouco mais de atenção a sua exposição. Que, embora coerente e muito bem feita, carrega certas fragilidades, das quais passamos a resumir: a) ainda que olhe criticamente ao papel do “grande pedagogo”, e sobre as ideias de progresso, evolução, sentido, “espírito” (tal como o entende Hegel) e teleologia, implicitamente o autor assume tais prognósticos ao analisar a história das ideias pedagógicas, em especial, ao avaliar a trajetória que desencadeou o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica; b) mesmo considerando o cuidadoso trabalho de revisão da obra, alguns pequenos erros tipográficos lhe escaparam (a ex. de “os portugueses desde a recuperação da autonomia, em 1640, depois de oitenta anos de domínio espanhol”, p. 115, quando, de fato, este durou sessenta anos, entre 1580 e 1640); c) embora lance mão de procedimentos em comum para estabelecer a interpretação da história das ideias pedagógicas, nos dois primeiros períodos faz mais uso de uma periodização que toma como base a política, e nos dois últimos, a periodização se dá mais em função do movimento de hegemonia e preponderância das ideias pedagógicas e das práticas educacionais.

Feitas essas observações, que não tiram nem um pouco os inegáveis méritos desta obra pioneira, fica aqui o desafio lançado pelo autor de que sejamos sujeitos de nossa própria ação, movidos por um ideal de emancipação social, na medida em que passarmos a apreender os

movimentos conjunturais e orgânicos, das elites e das pessoas comuns, das ideias e das práticas, e tomarmos uma posição nessas contendas, com vistas a multiplicá-las em novas práticas educacionais.