

# A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República<sup>(\*)</sup>

Paulo Ghiraldelli Jr.<sup>(\*\*)</sup>

## Introdução

O tema que me foi reservado neste painel refere-se às propostas do movimento operário e das esquerdas em geral em relação a Educação nestes cem anos de regime republicano no Brasil.

Pretendo tratar do assunto com uma abordagem essencialmente superestrutural, particularmente olhando o desempenho das forças de esquerda no âmbito dos dois grandes planos do Estado, ou seja, no âmbito da sociedade política (o aparelho governamental propriamente dito) e no tocante à sociedade civil (os aparelhos privados de hegemonia) (cf. Gramsci, 1982; 1984).

Entendendo o Estado como o conjunto que reúne a sociedade política e a sociedade civil, fica fácil captar os dois momentos da Educação, ou seja, a *política educacional* e as *reflexões pedagógico-didáticas*. A política educacional de um Estado é, *grosso modo*, a relação do aparelho governamental com a sociedade no que se refere à administração e à direção político-pedagógica do sistema educacional e, particularmente, do sistema escolar público e privado. As reflexões pedagógico-didáticas, relativas a conteúdos, me-

todologia e organização da unidade de ensino, por sua vez, formam um tecido confeccionado e tingido nos aparelhos privados de hegemonia, em especial naquele que cuida especificamente da educação sistematizada, que é a escola.

De modo geral, a historiografia política divide a República em seis períodos: a Primeira República (1889-1930), a Segunda República (1930-1937), o Estado Novo (1937-1945), a Quarta República (1945-1964), a Ditadura Militar (1964-1985), a Nova República (1985- ). Concordando com tal periodização, enfocarei de forma breve os pontos principais da política educacional e das reflexões pedagógico-didáticas das forças de esquerda em cada fase da vida republicana. Fixarei alguns parágrafos a mais em relação à Nova República, tentando esboçar algumas posições doutrinárias em relação ao papel da pedagogia histórico-crítica, como uma formulação em Filosofia da Educação

(\*) Texto apresentado no painel "Educação republicana e movimentos sociais" em 09/11/89, durante o evento "Um século de educação republicana", promovido pela Faculdade de Educação — UNICAMP.

(\*\*) Professor do Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Filosofia e História da Educação da PUC/SP.

guiada pelo marxismo, no seio das esquerdas no momento presente.

## Libertários, sociais-democratas, comunistas e colaboracionistas na Primeira República

Datam do Império as primeiras manifestações de caráter socialista no Brasil. Todavia, é nos anos iniciais da República, com o efetivo nascimento do movimento operário e popular nos grandes centros, que se pode falar em socialismo no Brasil (cf. Ghiraldelli Jr., 1987).

O movimento operário e popular da Primeira República abrigou, basicamente, quatro tendências relativamente definidas: o libertarismo (anarquistas e anarco-sindicalistas), os sociais-democratas (socialistas), os comunistas (após 1922 com o Partido Comunista do Brasil) e as várias formas de sindicalismo colaboracionista (sindicatos ligados ao governo ou à Igreja).

A hegemonia no movimento operário e popular coube inicialmente aos sociais-democratas. Depois, entre o final da primeira década deste século e os anos 10, a hegemonia foi dos libertários. À medida que os anos 30 foram se aproximando, o movimento operário e popular passou a se dividir basicamente entre comunistas e colaboracionistas. Os sociais-democratas, até a Primeira Guerra Mundial, trabalharam em conjunto com as demais forças socialistas e revolucionárias, depois, cada vez mais, foram abandonando o ideário socialista e se aproximando do sindicalismo colaboracionista. O libertarismo, por sua vez, enfraqueceu rapidamente nos anos 20 e em meados dos anos 30 ficou reduzido a alguns poucos sindicatos no Rio e em São Paulo.

Os sociais-democratas nunca tiveram uma preocupação efetiva e determinante no âmbito pedagógico-didático, a não ser reproduzir as teses da II Internacional, que nesta área propugnava pela educação técnica. É preciso lembrar que as teses educacionais da II Internacional diferiram das teses da I Internacional. Esta, baseada no documento de Marx e Robin, falava em união do ensino intelectual com o trabalho produtivo, insistindo na politécnica. A II Internacional, diferentemente, “traduziu” essa formulação marxiana-robiniana para um tom revisionista, insistindo no ensino de base técnica e de caráter profissionalizante. Todavia, no tocante à política educacional, os sociais-democratas, mesmo que timidamente, defenderam as posições socialistas mais gerais, com ênfase na educação escolar pública, obrigatória e gratuita. Mas também aí é possível levantar algumas ressalvas. Marx, na I Internacional, defendeu a *educação pública* e fez ressalvas ao estatismo. Os sociais-democratas nem sempre levaram em consideração tal fato e não raro defenderam a educação pública como educação estatal, sem uma análise mais detalhada sobre o caráter de classe do Estado.

Os libertários, coerentes com o ideário de combate ao Estado, à burguesia e à Igreja, nunca propugnaram uma política educacional propriamente dita. Visaram, sim, uma mudança educacional a partir da reformulação pedagógico-didática. Afirmando que a “Educação Integral” de Robin (e de Marx) só poderia vingar numa outra sociedade (talvez, o comunismo), advogaram para as condições presentes a “Educação Racionalista”, segundo os princípios da pedagogia do republicanismo radical Francisco Ferrer. Tal pedagogia, experimentada pelos anarco-sindicalistas brasileiros nas “Escolas Modernas” do Rio, São Paulo e outras localidades nos anos 10, esteve muito mais próxima de princípios experimentalistas e positivistas do que pro-

priamente de princípios antiburocratizantes e autogestionários, como conhecemos hoje as formulações libertárias em pedagogia.

A partir de 1922, os comunistas entraram em cena, e a classe operária ganhou um instrumento de novo tipo para suas lutas políticas: o partido. A existência do Partido Comunista exigiu de algumas forças do movimento operário e popular a formulação de uma plataforma de política educacional mais clara e direta, para os embates eleitorais. Assim, o Partido, nas disputas eleitorais dos anos 20, defendeu a educação escolar pública, obrigatória, gratuita e laica; defendeu a categoria do magistério nas lutas salariais; insistiu na tarefa do Estado em proteger o aluno trabalhador com transporte, uniforme, material de estudo gratuitos. Todavia, em relação às reflexões pedagógico-didáticas, o PC deixou a desejar. Sua revista *Movimento Comunista* e seu jornal *A Classe Operária* se dedicaram mais a publicar artigos sobre as conquistas de caráter quantitativo da educação na União Soviética do que as discussões sobre os problemas pedagógico-didáticos relativos à politécnica. As polêmicas discussões de Lênin com Krupskaja e outros educadores soviéticos a respeito das possibilidades de implementação de uma educação calcada na politécnica não encontraram eco nas publicações dos comunistas brasileiros.

As correntes colaboracionistas, por sua vez, nunca tiveram uma formulação unificada em termos de educação. Oscilaram entre apoiar, conjuntamente, a política dos governantes; ora na linha de combater as propostas radicais do movimento operário, segundo a política do governo federal, ora no sentido de apoiar reformistas e renovadores instalados em governos estaduais ou municipais.

## A Segunda República e o Projeto Cultural da Aliança Nacional Libertadora (ANL)

A Primeira República praticamente possibilitou a existência objetiva do proletariado urbano e rural e, conseqüentemente, a existência do movimento operário e popular com a instauração do trabalho assalariado e não mais do trabalho escravo. A Segunda República foi o palco de transformações profundas no movimento operário e popular. Basicamente, duas situações significativas se verificaram nesses anos com o proletariado: o crescimento industrial possibilitou um novo tipo de movimento de massas; além disso, a sensível diminuição de estrangeiros entre os trabalhadores deu novas características ao movimento operário e popular (cf. Ghiraldelli Jr., 1989a).

As correntes internas do movimento operário redefiniram-se a partir dessas mudanças. E, mais ainda, redefiniram-se a partir das alterações profundas do Estado brasileiro, principalmente pelo aparecimento da “política social”, que no caso específico significou o advento do *trabalhismo* e do *populismo* varguista.

As correntes libertárias definham e depois de 1934 praticamente foram alijadas do movimento social sindical.

Os sociais-democratas se aproximaram de tenentistas e oscilaram entre dois caminhos: na primeira metade da década de 30 apoiaram o Governo Provisório e colaboraram com a expansão e solidificação da hegemonia das classes dominantes na formulação de um novo tipo de Estado. Na segunda metade da década de 30, dividiram-se, ou apoiando a Aliança Nacional Libertadora (ANL) no seu período de legalida-

de ou, então, afastando-se da política à medida que o governo Vargas tendia ao conservadorismo e ao profascismo. De um modo geral, os sociais-democratas tenderam a se perfilhar ao sindicalismo colaboracionista e se integrar no *trabalhismo* varguista.

Os comunistas iniciaram a década com dois problemas internos. Também no Brasil apareceu o trotskismo, que se configurou inicialmente num grupo pequeno mas, crescentemente, cada vez mais crítico em relação à posição oficial do PC. Por sua vez, o Partido Comunista, seguindo as determinações da III Internacional, que visava combater a “ideologia pequeno-burguesa” no interior dos partidos comunistas, optou pela política interna do *obreirismo*, o que esvaziou a agremiação dos quadros mais conseqüentes e com maior visão política. Todavia, o PC conseguiu se recuperar com a entrada de Luís Carlos Prestes para a agremiação, que trouxe consigo vários “tenentes” e deu ao partido não só um caráter oposicionista, mas o colocou como interlocutor válido e referencial na luta contra o governo.

Para além das possibilidades do PC, a verdade é que o prestígio do socialismo e o conhecimento do marxismo cresceram entre a população trabalhadora urbana e entre os intelectuais nessa década. Tratava-se, na verdade, de um socialismo de base positivista e até declaradamente comtiano, e de um marxismo também naturalista e evolucionista. Todavia, tal configuração ideológica representou bem o amálgama interno da maior organização de esquerda do período e, sem dúvida, uma das maiores organizações de esquerda da história brasileira: a Aliança Nacional Libertadora.

A ANL nasceu como uma frente antilatifundiária e antiimperialista. Depois, passou a ser uma frente antifascista, como as inúmeras que surgiram na Europa e na América no período. Constituiu-se de progressistas, de liberais, de trotskistas, de stalinistas, de

libertários, de sociais-democratas, de tenentistas etc., recrutados no proletariado urbano e na baixa classe média urbana. E foi direta e indiretamente ligados à ANL que surgiram os projetos de política educacional e de reflexão pedagógico-didática de esquerda mais representativos nesse período.

Não é possível dizer que a maioria das experiências ou reflexões sobre educação, feitas pelas esquerdas nesse período, tiveram a ver com a ANL. O que se quer dizer é que todas elas foram tangenciadas pelo mesmo clima, pelo mesmo espírito do movimento que, enfim, forjou a ANL. Entre essas situações faz-se necessário destacar cinco acontecimentos significativos: a campanha de alfabetização no Nordeste, apoiada pelo jornal *O Homem Livre* do comunista Cristiano Cordeiro; o crescimento de publicações de esquerda, inclusive alguns livros sobre “pedagogia marxista” provindos do movimento espartaquista alemão, que provocaram resenhas e monografias por comunistas no Brasil; projeto de alfabetização de adultos no Rio de Janeiro na gestão do Prefeito Pedro Ernesto; a aglutinação de professores progressistas na Universidade do Distrito Federal criada em 1935; a criação do Clube de Cultura Moderna e da revista *Movimento*, ambos diretamente ligados à Aliança Nacional Libertadora.

De um modo geral, os setores progressistas que simpatizaram com a ANL, que dela se aproximaram ou que nela se inscreveram não divergiam nas considerações relativas à política educacional. Esta voltava-se essencialmente para a obrigação do Estado no “combate ao analfabetismo e elevação cultural das massas”, numa interligação efetiva com o plano de cinco pontos da plataforma da ANL: “suspensão definitiva do pagamento das dívidas imperialistas do Brasil”; “nacionalização imediata de todas as empresas imperialistas”; “proteção aos pequenos e médios proprietários e lavradores e en-

trega de terras dos grandes proprietários aos camponeses e trabalhadores rurais”; “gozo das mais amplas liberdades populares pelo povo brasileiro”; “constituição de um governo popular”.

No plano da reflexão propriamente pedagógico-didática, para além do PC e da própria ANL, mas não totalmente distantes deles, desenvolveram-se algumas indicações basicamente em duas linhas: uma pelo marxismo e outra pelo liberal-escolanovismo. Pelo marxismo não se chegou propriamente a uma teoria pedagógica ligada à questão da união ensino-trabalho e da politécnica, até porque a teoria política que se explicitou nesse período trabalhava com um conceito bastante rígido de revolução. A revolução é entendida de maneira insurrecional e explosiva, garantindo assim dois nítidos períodos: um *antes* da revolução e outro *depois* da revolução. Isto envolveria dois tipos de educação, distintos para cada período. Não se deveria discutir um projeto pedagógico para *depois* da revolução, mas sim um projeto pedagógico para colaborar na confecção da revolução insurrecional. Nesse sentido, a reflexão marxista no âmbito pedagógico centrou-se na crítica negativa aos projetos e pressupostos de pedagogos renovadores liberais e de educadores integralistas.

Por outro lado, socialistas ou simpatizantes do socialismo, que se mantiveram dentro dos parâmetros do liberal-escolanovismo, tiveram uma atuação prática na educação de adultos e educação de trabalhadores, principalmente na cidade do Rio de Janeiro.

É possível dizer, no nível de especulação livre, que, se não fosse pela repressão que se desencadeou a partir do fechamento da ANL pelo governo e, em seguida, ainda em 1935, pela violação completa da Constituição por parte do governo na repressão e “caça às bruxas” que se intensificou após o levante de comunistas e tenentistas nos quartéis em nome da ANL, o debate pedagógico entre as esquerdas prova-

velmente cresceria para um confronto entre “pedagogia marxista” e “pedagogia escolanovista”. Entre 1933 e 1935, houve um crescimento do interesse em relação ao marxismo por parte de educadores profissionais, o que poderia ter evoluído para uma discussão mais fecunda. Todavia, após 1935, a repressão desarticulou as esquerdas e impediu de fato o desenvolvimento teórico dos educadores. Tudo ficou ainda mais complicado com a ditadura do Estado Novo em 1937, e boa parte daqueles que vinham caminhando para a implementação de uma discussão maior no campo pedagógico, apresentando pioneiramente reflexões marxistas, tiveram um desenvolvimento teórico individual aquém das potencialidades indicadas nos anos 30.

## Quarta República: as esquerdas entre o marxismo e o socialismo cristão

Em linhas gerais, é possível dizer que as esquerdas praticamente se desarticularam durante a maior parte do Estado Novo, vindo a ressurgir apenas nos anos finais da guerra.

Com o fim do Estado Novo, inaugurou-se um período de criação e recriação de partidos. No espectro das esquerdas, as três maiores agremiações foram o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Comunista (PC) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB). Depois, nos anos 60, outras agremiações também exerceram razoável influência no movimento operário e popular: a Ação Popular (AP) e a Organização Revolucionária Marxista-Política Operária (POLOP). Ainda nos anos 60, o PC se dividiu, originando o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Uma série de outros agrupamentos

nasceram e morreram nesse período, ou mesmo se integraram nesses partidos maiores.

O Partido Comunista teve vida legal entre 1945 e 1947, quando cresceu eleitoralmente, chegando mesmo a fazer 10% dos votos na primeira eleição presidencial após o Estado Novo. Todavia, o crescimento eleitoral não significou enraizamento social, sendo pego de surpresa e sem capacidade de reação frente ao ato governamental que o colocou na ilegalidade. No governo Dutra, o PC viveu na ilegalidade, nos outros governos passou por uma espécie de semi-ilegalidade, buscando participar das eleições através de outras legendas como o PTB ou o PTN etc.

O Partido Socialista Brasileiro aglutinou trotskistas, marxistas não-ortodoxos, ex-stalinistas, liberais-radicais, nacionalistas, sociais-democratas, libertários etc.

O Partido Trabalhista Brasileiro foi criado por Vargas para controlar o proletariado urbano e afastar as massas dos comunistas e socialistas. No entanto, chegou a aglutinar radicais nacionalistas, sociais-democratas e até comunistas que, na falta de legenda própria, buscaram ingressar nessa legenda.

A POLOP se firmou como resultado de vários grupos regionais de intelectuais e operários, na linha do marxismo, mas buscando distanciamento tanto do trotskismo quanto do stalinismo. A Ação Popular (AP), por sua vez, nasceu da Ação Católica, buscando a via do socialismo cristão. Cresceu bastante nos meios estudantis.

A relação do movimento operário e popular com a Educação mudou suas características nesse período. Não que os objetivos da maioria dos partidos de esquerda tenham se alterado; pelo contrário, de um modo geral eles acentuaram uma tendência delineada a partir de 30: a de se voltarem para a questão educacional apenas no sentido de promover campanhas de alfabetização, muitas vezes ligadas única e exclusiva-

mente às ilusões quanto ao aumento do contingente eleitoral progressista. Por exemplo, jornais como *Hoje* (São Paulo) e *Tribuna Popular* (Rio de Janeiro), ligados ao PC dos anos 40, colocavam as seguintes palavras de ordem: “cartilha em punho, aumentemos o eleitorado; em cada analfabeto de menos ganharemos um novo eleitor para a causa da democracia, da unidade e do progresso” (cf. Ghiraldelli Jr., 1988). Todavia, o que mudou nesse período foram menos os objetivos dos partidos e mais o conteúdo das “teorias” educacionais no interior do movimento operário e popular.

Nas Primeira e Segunda Repúblicas, o movimento operário e popular, através dos partidos, sindicatos, “partidos ideológicos” (revistas, jornais etc.), núcleos de discussão, frentes populares etc., trilharam majoritariamente pelos caminhos de discutir a questão educacional dentro dos parâmetros do laicismo. Foi assim com a política educacional do PC e da ANL, foi assim com as formulações pedagógico-didáticas dos libertários. Na Quarta República esta situação se alterou: a debilidade teórica no campo educacional por parte dos marxistas e, principalmente, por parte do PC abriu espaço não só para idéias liberais-escolanovistas (que, diga-se de passagem, como já foi visto, já vinham penetrando desde os anos 20 e 30 no movimento operário e popular), mas também para síncretes entre o escolanovismo e o pensamento social-cristão.

As várias atividades desenvolvidas pelas esquerdas durante a Quarta República e que tiveram a colaboração de socialistas marxistas não discutiram de fato as questões propriamente pedagógico-didáticas, deixando um vácuo teórico que foi paulatinamente ocupado pelo escolanovismo social-cristão. Os cursos de alfabetização e os cursos técnicos desenvolvidos nos comitês populares e progressistas de 1945, o I Congresso Brasileiro de Escritores (1945), a Campanha de Defesa da

Escola Pública (anos 50 e 60), as Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública (1961 e 1962) e uma série de outros acontecimentos deste período, que mobilizaram a sociedade civil e tiveram fecunda participação de intelectuais e militantes socialistas e socialistas marxistas, muito raramente saíram da problemática relativa à política educacional, pouco entrando na área pedagógico-didática. No final desse período, portanto, abriu-se um vácuo teórico, pois em nenhum momento veio à tona uma discussão, pautada no marxismo, a respeito das questões pedagógico-didáticas. E foi neste espaço que o escolanovismo social-cristão acomodou-se, chegando mesmo a gerar uma teoria educacional própria — a pedagogia libertadora — que a partir dos anos 60 monopolizou as atenções e chegou a ser aceita como modelo único de pedagogia socialista por todas as correntes de esquerda, inclusive pelos PCs.

A debilidade das esquerdas marxistas em relação à problemática pedagógica não se restringiu aos partidos. Também agremiações ligadas ao pensamento de Trotski e de Rosa Luxemburgo, e mesmo os professores universitários socialistas, não se libertaram da pedagogia liberal. Florestan Fernandes, por exemplo, apesar de conhecer com profundidade a obra de Marx e Engels já nas décadas de 40 e 50, nessa época ainda se dirige muito, no tocante à questão pedagógica, pelas formulações de Mannheim. O peso de um Anísio Teixeira e de um Fernando de Azevedo é grande nesse período, o que influencia diretamente outros intelectuais. Depois, nos anos 60, o liberal-escolanovismo cedeu espaço, não para qualquer formulação de cunho socialista-marxista, mas sim para o escolanovismo social-cristão. As esquerdas, não libertas do primeiro pensamento, logo se envolveram com o segundo. *Grosso modo*, é possível dizer que o clima dessa passagem se deu envolto pelos movimentos de educação popular dos anos

60 (MEB, CPCs, MCPs etc.), situação essa que marcou uma ruptura a respeito de reflexões pedagógicas no interior do movimento operário e popular e que, sem dúvida, balizou toda a reflexão das esquerdas nos anos subseqüentes, até o final dos anos 70.

## Da Ditadura Militar à “transição democrática”: os educadores socialistas redescobrem o marxismo

O golpe de 64 e a Ditadura Militar subseqüente provocaram um rearranjo na ordem política do país e, concomitantemente, criaram uma situação paradoxal do ponto de vista da relação das esquerdas com a questão educacional e pedagógica.

De um lado, a situação criada pela Ditadura Militar trouxe para o movimento estudantil e, portanto, para os vários agrupamentos de esquerda que nos anos 60 estiveram em torno da UNE, UBES etc., a necessidade de uma maior discussão das questões educacionais, mais especificamente das questões de política educacional. A reforma universitária e os acordos MEC-USAID, ao fustigarem a consciência do movimento estudantil, colocaram para as esquerdas problemas novos em relação à questão educacional (cf. Sanfelice, 1986). De outro lado — e este é o paradoxo —, nesse período as esquerdas se dividiram em inúmeros agrupamentos voluntaristas que, buscando reagir à violência do terror estatal com a chamada “resistência armada”, acabaram por excluir de seus planos um maior estudo sobre questões culturais e educacionais. As inúmeras dissidências do

Partido Comunista, envolvidas com a repressão do regime militar e com a “luta armada”, não puderam levar adiante qualquer reflexão mais profunda a respeito de educação.

Assistiu-se, então, a um fenômeno interessante no final da década de 60 e meados dos anos 70. À medida que a Ditadura Militar endureceu a repressão e buscou sufocar a sociedade civil, mais e mais se difundiram vertentes da pedagogia liberal entre os educadores jovens, principalmente entre educadores que estavam ou haviam estado ligados a movimentos ou agremiações políticas de esquerda.

Foi nesse clima paradoxal, onde a repressão conviveu com o aumento de publicações em educação de cunho liberal, não raro incentivadas pelo próprio governo, que o sopro cultural do período anterior, como que por uma espécie de inércia superestrutural, continuou a trazer para os educadores de esquerda uma literatura pedagógica na linha da pedagogia libertadora. É óbvio que a “inércia superestrutural” não pode explicar tudo; de fato, a vitória de Allen-de no Chile contribuiu para que, por toda a América Latina, fossem divulgados os textos ligados direta ou indiretamente à pedagogia libertadora. O Chile, no início dos anos 70, e depois alguns países da África que se libertaram do jugo colonial português serviram de pólos de irradiação da pedagogia libertadora para os vários países da América Latina, quase todos eles envolvidos com ditaduras militares. A falta de liberdade nesses países dificultou uma absorção crítica dessa pedagogia. No Brasil, por exemplo, o próprio regime militar qualificou a pedagogia libertadora de “comunista”, gerando confusão e colocando boa parte dos educadores jovens numa situação de impossibilidade de discernimento teórico a respeito das verdadeiras matrizes da pedagogia libertadora (cf. Ghiraldelli Jr., 1988).

A propagação de pedagogias com tons liberais, ou tons libertários (e o termo libertário, aqui, já não tem a

mesma significação do passado, pois implica num amálgama de pensamento que envolveu marxismo heterodoxo, revolucionarismo guevarista, socialismo cristão, maoísmo etc.) nas esquerdas brasileiras nos anos 60 e 70 refletiu no Brasil, também, toda uma conjuntura internacional que foi sintetizada no clima cultural das revoltas estudantis do célebre Maio de 68. Esse tom libertário colaborou, de fato, para criar uma onda favorável na chamada “nova esquerda” brasileira para com literaturas pedagógicas que, apesar de buscarem o socialismo, viram-se muitas vezes limitadas pela sua própria postura avessa ao aprofundamento teórico nos clássicos do marxismo.

Com a derrota do movimento de Maio de 68 e com o endurecimento que se abateu sobre as forças democráticas nos anos subseqüentes, toda uma nova busca foi se consolidando. Há-de se destacar dois fatos relevantes, que marcaram o período e criaram condições para uma segunda inflexão no pensamento pedagógico das esquerdas na Europa e principalmente no Brasil: a Frente Progressista que uniu socialistas e comunistas na França nos anos 70 e o crescimento eleitoral do Partido Comunista Italiano nos anos 60 e 70. Nesses dois países, os estudos pedagógicos baseados em Marx, Lênin e Gramsci ganharam profundidade, chegaram ao Brasil e, uma vez aqui, alimentaram uma série de reflexões que superaram o que se produziu na Europa.

O fenômeno do eurocomunismo, independentemente do que se possa avaliar sobre falhas teóricas ou revisionismos, veio beneficiar as esquerdas, na medida em que, sendo responsável por um distanciamento do marxismo soviético, possibilitou um novo estudo dos clássicos e possibilitou uma visão mais rica do marxismo. A área da Educação ganhou estudos particularmente fecundos, vindos de Snyders da França e de Manacorda da Itália, além de outros teóricos que trouxeram para os socialistas uma visão até então pouco explo-



rada a respeito da questão pedagógica. As reflexões especificamente voltadas para questões culturais e educacionais de Marx, Engels, Lênin, Gramsci etc., cujo estudo nos anos 40 e 50 havia ficado em suspenso, foram desenvolvidas por esses autores, dando novo ímpeto e clareza aos educadores de esquerda. No Brasil, esses estudos chegaram num momento oportuno, quando a Ditadura Militar começou sua fase terminal, quando da anistia política (1979) e, em seguida, quando das eleições para governadores de estados (1982). Particularmente, no Brasil, o movimento teórico em relação à questão de aprofundamento das questões pedagógicas sob a ótica do marxismo veio ocorrendo mais ou menos concomitantemente com a Europa. Destacou-se aqui Dermeval Saviani, que, não se contentando em apenas buscar nos clássicos as páginas dedicadas à Educação, passou mesmo a uma utilização fecunda do método de Marx, chegando a ser um dos principais responsáveis pela pedagogia histórico-crítica — uma concepção de entendimento e de ação no âmbito educacional com base exclusiva no marxismo (cf. Saviani, 1986).

Assim, praticamente só nos anos 80, quando a República completa cem anos, é que as esquerdas forjam uma pedagogia socialista de cunho nitidamente marxista. Mas isso não significa, de fato, a assunção imediata dessa formulação pedagógica pelo movimento operário e popular, nem mesmo pelos partidos e grupos políticos oficialmente marxistas. Os partidos de esquerda, ainda pouco acostumados com a vida “legal”, com a disputa de eleições e com uma situação propícia ao aprofundamento de temas teóricos específicos ligados àquilo que se convencionou chamar de “políticas setoriais”, têm dificuldade de absorver e levar adiante uma reflexão mais profunda em relação à questão educacional e pedagógica.

Todos os partidos de esquerda — PT, PCB, PCdoB, PSB, PDT e outros meno-

res — possuem indefinições muito profundas a respeito de política educacional e mais ainda a respeito de teoria educacional. Alguns, inclusive, nem possuem reflexão a respeito. O Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) são os que possuem alguma reflexão mais definida e ação prática sobre a questão.

A reflexão do PDT passa pela política de implementação dos CIEPS. O partido avançou muito com esta proposta à medida que, na prática, colocou a possibilidade da escola de tempo integral, geralmente dita como impossível pelas classes dominantes. Todavia, os CIEPS são menos um projeto pedagógico e mais um projeto arquitetônico, voltado para os objetivos da social-democracia de colocar a escola como posto de assistência social. Quanto à teoria educacional, o PDT circula em torno das reflexões e propostas do ex-ministro da Educação do governo Jango, o professor Darcy Ribeiro. Seus escritos mais recentes indicam uma visão pautada numa espécie de liberal-escolanovismo popular (cf. Ribeiro, 1984).

O PT, por sua vez, vem implementando ações diferenciadas nas várias prefeituras que passou a comandar após as eleições municipais de 1988. Apesar de possuir grupos definitivamente marxistas em seu interior, o PT e sua militância circulam em torno da pedagogia libertadora e suas derivações. A própria presença do Professor Paulo Freire como Secretário da Educação na Prefeitura de São Paulo dá grande vantagem hegemônica para a pedagogia libertadora no interior do partido (cf. *Construindo a Educação Pública e Popular*, 1989).

O PCdoB também sofre influências da pedagogia libertadora. Todavia, em anos mais recentes, alguns educadores do partido têm buscado uma linha mais coerente com o marxismo, recolocando a discussão sobre a questão da “escola unitária” e da “politecnia”, te-

mas clássicos do movimento operário e popular internacional desde o século passado. Destacam-se aqui os textos da professora Lucília Machado e outros educadores, militantes do partido (cf. Machado, 1989).

## Algumas questões do presente e a pedagogia histórico-crítica

Entendo que a concepção dialética em Filosofia da Educação, e mais propriamente a pedagogia histórico-crítica, são frutos do movimento operário e representam o pólo mais avançado, no tocante às reflexões educacionais, no âmbito do movimento socialista no Brasil. Passo agora a uma fala mais doutrinária, no sentido de balizar algumas questões e mesmo algumas dúvidas levantadas por vários educadores e militantes de esquerda a respeito das posturas essenciais e das tarefas prementes da pedagogia histórico-crítica. Sem fugir ao tema geral, estarei continuamente focando a Pedagogia histórico-crítica na sua relação com os partidos de esquerda.

Há uma bandeira essencial levantada pela pedagogia histórico-crítica. Tal bandeira toma formas diferenciadas, conforme o autor ou teórico que a empunha. Trata-se da valorização do conhecimento, tão insistentemente colocada pela pedagogia histórico-crítica. Para Dermeval Saviani, esta valorização dos conhecimentos propostos pela Pedagogia histórico-crítica liga-se à *educação escolar* e ao seu papel fundamental de “socialização do saber elaborado” (Saviani, 1989, p. 30). Sem discordar de Dermeval Saviani, às vezes me refiro a esta tese utilizando a expressão “socialização da cultura erudita” (Ghiraldelli Jr., 1989b). *Grosso modo*, trata-se de posições em defesa do

não-esvaziamento cultural da educação e, principalmente, do não-aligeiramento e empobrecimento da forma mais avançada de educação que é a *escolar*.

Todavia, no seio das esquerdas, nem sempre tem sido fácil explicar esta posição. As correntes sindicais e as vanguardas políticas compreendem perfeitamente tais posições da pedagogia histórico-crítica. Todavia, em alguns grupos compostos especificamente de educadores de esquerda há dúvidas, receios e até mesmo preconceitos. Qual a razão disto?

Não se trata de *obreirismo* propriamente dito, como o desenvolvido pelo PC no início da década de 30. Tal obreirismo adveio da política da III Internacional, que na busca de combater a “ideologia pequeno-burguesa” no interior dos PCs provocou equívocos trágicos, levando muitas organizações comunistas da América Latina a se desqualificarem intelectualmente. O preconceito atual de certos grupos, distribuídos em todos os partidos de esquerda (PT, PCdoB, PCB, PSB), quanto a uma postura que insiste na educação escolar e na socialização da cultura erudita não advém do obreirismo, mas advém sim da herança intelectual desses grupos de tendências filosóficas e pedagógicas ligadas à concepção humanista moderna, nas suas expressões variadas — Existencialismo, Fenomenologia, Vitalismo, Historicismo e até mesmo o Pragmatismo. Ou seja, trata-se de uma vinculação com pensamentos articulados com correntes com tons irracionalistas, que tiveram sucesso no Brasil nos anos 60, 70 e 80.

Esta postura não é geral nas esquerdas. Pelo contrário, uma série de exemplos marcantes mostram muito bem outro caminho. 1) No seminário organizado pelo Partido dos Trabalhadores, no início deste ano, com o título “Um Projeto para o Brasil”, Wladimir Pomar disse claramente que a socialização do saber era condição para a democracia efetiva (cf. Weffort, 1989).

2) Em 1987, no Instituto Cajamar, num debate sobre socialismo, Lula foi taxativo em afirmar que entendia que a compra do Instituto Cajamar e a estruturação do Dieese eram “conquistas revolucionárias”. A posse de instituições científicas e educativas por parte dos trabalhadores se revelou fundamental na luta pela instrumentalização cultural do movimento operário e sindical (cf. *Socialismo em Debate*, 1987). 3) A entrada do professor Florestan Fernandes no mundo da política partidária também contribuiu para o encaminhamento de teses nesse sentido. Florestan tem advogado que até mesmo a educação política seja feita por escolas de partido, o que quer dizer que até mesmo a educação política deva ser feita de maneira *escolar*, isto é, de forma científica, sistematizada; e cita como exemplo os cursos dados no partido socialista alemão por Rosa Luxemburgo (cf. Fernandes, 1989). A escola pública, com a socialização da cultura erudita universal, aparece em Florestan como coadjuvante necessária à *escola de partido*, mas não se confundindo com a primeira e não perdendo a sua especificidade. Estes são vários exemplos que mostram que estamos avançando.

Todavia, ainda há controvérsias entre parte da militância dos partidos de esquerda, dificultando a assunção de posições minimamente científicas no tocante a Educação e Pedagogia. Em relação à questão dos conteúdos escolares, à valorização desses conteúdos e à importância do conhecimento sistematizado, há uma série de dúvidas. Não raro, educadores militantes dos partidos de esquerda, mesmo daqueles partidos que têm o marxismo como teoria oficial, entendem o saber sistematizado ou a cultura erudita como “saber burguês”, o que complica o entendimento dos problemas educacionais e complica ainda mais o entendimento dos temas fundamentais da pedagogia histórico-crítica.

Num primeiro momento, ainda nesta década, tivemos aqueles que defenderam a prioridade das várias formas de educação alternativa, ou, mais propriamente, aquilo que passou a ser chamado de “educação popular”. *Grosso modo*, tratava-se de grupos que, entendendo a cultura erudita e os conteúdos escolares como “saber burguês” e mistificador, advogavam a não-necessidade de escolas para os trabalhadores. Num segundo momento, esses mesmos grupos, sentindo a pressão da população pela abertura de escolas, passaram a aceitar a necessidade da escolarização, só que sob outros parâmetros. Começou-se a falar em “escola pública popular”. Tal escola deveria criar o seu próprio saber e veicular conteúdos criados “pelo próprio povo”; deveria veicular conteúdos advindos da acumulação da “experiência do próprio povo na escola”. Num terceiro momento, ainda por pressão dos trabalhadores e, em parte, querendo responder à pedagogia histórico-crítica, esses educadores passaram a admitir nessa “escola pública popular” a necessidade de oferecer aos trabalhadores o “saber dos dominantes”, ainda que crivado por um senso crítico. Esta última posição, embora mais avançada que a primeira, ainda se mantém dentro da mesma lógica — a que entende, erradamente, a cultura erudita e o saber sistematizado a ser oferecido na escola como um “saber dos dominantes” —, o que mantém tais posições ainda distantes da pedagogia histórico-crítica.

Parece que boa parte dessa confusão e de outras que vão se seguindo dentro da mesma lógica que domina alguns educadores de esquerda poderia ser desfeita se se entendesse de uma vez por todas o que a Pedagogia histórico-crítica coloca como conteúdos escolares e *quais suas implicações*.

A pedagogia histórico-crítica parte da divisão do saber sistematizado em *clássico e não-clássico*. O currículo escolar deve priorizar os clássicos, deve priorizar a apreensão por parte dos

alunos trabalhadores do saber clássico. E o que é um clássico? Um saber clássico é aquele que expressou o seu tempo, sintetizou conhecimentos, necessidades, comportamentos do seu tempo, mas, por razões várias, alcançou um alto grau de objetividade, ou de beleza estética ou perfeição ética universalizantes etc., e com isto ultrapassou o seu tempo, vindo a incorporar-se ao patrimônio cultural da humanidade, vindo a se fazer necessário, mesmo que modificado, para outras épocas. É assim, por exemplo, o cálculo diferencial e integral. Ele teve início na antiguidade, mas não evoluiu muito. Todavia, quando da monumental expansão das forças produtivas desencadeadas na Europa do século XVI ao século XIX e da total alteração do modo de produção, tanto na Inglaterra (Newton) como na Alemanha (Leibniz), o cálculo diferencial e integral ganhou o conteúdo, a sistematização e a simbologia que conhecemos hoje, dos quais não poderemos abrir mão se quisermos prosseguir com nossas conquistas nas várias áreas da Engenharia e até mesmo das ciências não-matemáticas. O cálculo diferencial e integral é um saber clássico nas matemáticas, pois, embora com nascimento datado, ultrapassou sua época.

Surge, então, uma pergunta: seria o saber sistematizado, nesse caso o cálculo diferencial e integral, neutro? De maneira nenhuma. Ele é datado historicamente e traz, fundamentalmente, também, sua *marca de classe*. Foi a burguesia que dirigiu o avanço das forças produtivas e que subverteu a ordem social e política adaptando-a às necessidades da expansão das forças produtivas; e foi a burguesia que orientou, impondo a sua perspectiva e o seu *horizonte intelectual*, a produção e sistematização do saber neste grau de abstração necessário, por exemplo, para o desenvolvimento de algo do tipo do cálculo diferencial e integral que é, portanto, um nítido *saber burguês*. Só que, hoje, dizer que o cálculo diferen-

cial é um “saber burguês” soa ridículo. É porque, justamente, com o grau de objetividade, universalidade e instrumentalidade alcançado, ele se “desprende” de sua época, de sua classe, para se tornar um *clássico*.

É preciso ter claro que o cálculo diferencial e integral não é neutro. Porém tem grau de sistematização, metódização e objetividade bastante altos e, por isso mesmo, é científico. E não se está falando aqui no uso do cálculo diferencial e integral, pois quanto a isto é fácil perceber a não-neutralidade. Fala-se, aqui, sim, na sua não-neutralidade genética. Ele foi gerado no interior da luta de classes, do desenvolvimento das forças produtivas e da revolução industrial-científico-tecnológica que, como o próprio Marx disse, aumentava seu ritmo a cada greve, na busca de objetivar a ciência através da máquina e submeter o elemento humano ao processo produtivo. Todavia, uma vez gerado nessas condições históricas, ele se produziu e se sistematizou sob o horizonte intelectual da burguesia, da ciência burguesa (tanto que sua notação é a moderna, e não mais a de Arquimedes). Essa sua não-neutralidade, visível ainda hoje, em nada prejudica sua objetividade; o cálculo diferencial e integral é um saber matemático objetivo e universal e, nesse sentido, é um clássico. Sua classicidade o faz um candidato seriíssimo a todos os currículos de 2º e 3º graus.

Então, a partir desse exemplo, é possível sintetizar algumas conclusões básicas. O saber sistematizado que a pedagogia histórico-crítica privilegia não é qualquer saber, muito menos o tradicional, é o saber clássico. Esse saber não é neutro, nem em sua gênese nem em sua utilização. Ele foi produzido na prática social, no bojo da luta de classes, e ganhou uma sistematização, dada em grande parte pelo horizonte intelectual das classes dominantes ou das classes prestes a se tornar dominantes (Aristóteles sistematizou o conhecimento de seu tempo a partir

da ótica da classe dominante; os filósofos iluministas, por sua vez, sistematizaram o saber ainda numa fase da burguesia emergente e revolucionária). Todavia, pela sua objetividade e universalidade, tal saber se incorporou ao patrimônio cultural da humanidade, tornando-se legitimamente um saber de todos. Mas a divisão de classes permanece e, com ela, a divisão entre detentores dos meios de produção e detentores apenas da força de trabalho; e a Ciência, como meio de produção, é um saber de todos, mas não apropriado por todos. Os clássicos são diluídos e o saber fornecido às classes trabalhadoras, quando fornecido, vem nas célebres "doses homeopáticas" (Smith). Ora, a pedagogia histórico-crítica, que é uma pedagogia coadjuvante da revolução socialista, visa a socialização desse meio de produção que é a Ciência (as ciências da natureza, as ciências sociais e as ciências da linguagem).

Mas com esta argumentação os problemas principais ainda não estão resolvidos para os educadores de esquerda que colocam objeções à Pedagogia histórico-crítica. Durante anos, a tradição pedagógica de esquerda bateu na tecla da luta contra o autoritarismo do professor e, por isso mesmo, ainda hoje há grandes contingentes de educadores que insistem em trabalhar com conteúdos verbalizados pelos alunos; em trabalhar à maneira que o aluno sugeriu etc. E, como sabemos, nem sempre o aluno sugere ao professor que trabalhe com o ensino dos clássicos.

Parece que essa confusão deve-se ao entendimento diferenciado que se tem, entre as esquerdas, a respeito das "necessidades dos trabalhadores". E tal entendimento diferenciado deve-se ao fato de que grupos de educadores de esquerda não partem, em suas análises, da observação da classe operária concreta, mas sim da classe operária empírica. Ou seja, os trabalhadores empíricos (ou alunos trabalhadores, ou alunos filhos de trabalhadores) são aqueles que aparecem *na frente do educa-*

*dor*, são aqueles que, individualmente ou em grupo, estão ali, no banco escolar, aos quais o professor se dirige. A classe operária concreta e suas necessidades não são apreendidas através de um questionário aplicado àqueles trabalhadores empíricos. A classe operária concreta e suas necessidades são apreendidas quando nos debruçamos sobre o movimento histórico dessa classe, suas lutas, suas reivindicações inicialmente corporativo-sindicais e logo síndico-políticas e político-partidárias com o nascimento de partidos socialistas e, portanto, com a delimitação de alguma *consciência de classe* e comportamento teleológico no sentido da tomada do poder de Estado. Ora, quando nos defrontamos com a classe operária concreta, as suas necessidades históricas se explicitam, e aí não resta dúvida quanto à necessidade, passada e presente, implícita e explícita, de apropriação dos clássicos pelos trabalhadores.

Poderia restar, ainda, uma preocupação de ordem meramente didática quanto ao problema do autoritarismo. Mas a educação é convencimento e, portanto, cabe ao professor utilizar sua habilidade, sua mediação, no sentido de convencer o aluno da importância dos conteúdos clássicos para sua formação intelectual. E penso que o educador de esquerda que tiver isso em mente não poderá ser autoritário.

À guisa de conclusão, cabe ressaltar que a valorização dos conteúdos clássicos baseados no saber elaborado defendida pela pedagogia histórico-crítica difere, obviamente por tudo que já se disse, da idéia de revalorização das Humanidades como aparece em Sérgio Paulo Rouanet e outros (cf. Rouanet, 1987). Aqui, não se trata de cultivar uma erudição pela erudição, nem cabe qualquer idealização de volta ao passado da "velha escola pública" com seus currículos enciclopédicos, ou a valorização de línguas mortas etc. Aqui os fundamentos científicos das ciências se articulam ferreamente

com a proposta de “educação integral” de Marx e Robin, apresentada à I Internacional. Tal educação deveria fazer a “combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica”, cujos resultados deveriam “elevar a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (apud Ghiraldelli Jr., 1989c, p. 68). Portanto, trata-se da busca de conteúdos da cultura erudita capazes de tornar viva a educação politécnica, que visa “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas” (cf. Saviani, 1986).

Finalizando, digo que, em relação à politecnia, os partidos de esquerda estão confusos. O Partido dos Trabalhadores, que é o maior partido de esquerda hoje no Brasil, realizou em 1988 o seu I Encontro Nacional de Educadores Petistas e, no final, acabou não incorporando ao documento-base que de-

veria ser publicado e “oficializado” a educação politécnica (cf. *Documentos de I ENED/PT*). Assim, o PT, em termos de Educação, mostra que ainda está aquém das conquistas e clarezas teóricas da I Internacional de 1864. Outro exemplo mais contundente a respeito da baixa discussão sobre a politecnia nos partidos de esquerda é que o próprio Florestan Fernandes, num artigo para a APEOESP, acabou por encontrar nos Vocacionais dos anos 60 analogias com a educação politécnica, o que, a meu ver, é ainda não distinguir uma experiência nitidamente liberal-escolanovista da proposta socialista (cf. Fernandes, 1989, p. 262). Penso que esta situação poderia melhorar muito se os partidos incentivassem suas fundações e institutos a investirem mais no estudo científico da questão educacional e que, sem preconceitos de qualquer espécie, trouxessem para dentro desses órgãos os teóricos de esquerda que realizam uma reflexão rigorosa na academia.

## Referências bibliográficas

- CONSTRUINDO a Educação pública e popular. São Paulo, Prefeitura Municipal de São Paulo, 01/01/89.
- DOCUMENTOS, do I ENED/PT. São Paulo, Instituto Cajamar, 1988.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989.
- GHIRALDELLI JR., P. *Educação e movimento operário*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação*. São Paulo, MEC/PUC, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-37)*. São Paulo, PUC/SP (projeto de tese de doutoramento apresentada à Qualificação no 1º semestre de 1989 à PUC/São Paulo, com a seguinte Banca: Dermeval Saviani (orientador), Mirian Jorge Warde e Flávio Luizetto), 1989a.
- \_\_\_\_\_. *Educação física progressista*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1989b.
- \_\_\_\_\_. *O que é Pedagogia*. 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989c.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989.
- RIBEIRO, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- ROUANET, S.P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- SANFELICE, J.L. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *Revista da ANDE*. São Paulo (11): 15-24, 1986.

\_\_\_\_\_. O nó do ensino do 2º grau. *Revista Bimestre*. São Paulo (1): 13-15, 1986.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *Pensando a Educação*. São Paulo, UNESP, 1989.

SOCIALISMO em debate. São Paulo, Instituto Cajamar, 1987.

WEFFORT, F. *PT: um projeto para o Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

**Resumo** De um modo geral, a historiografia política brasileira divide a República em seis períodos: a Primeira República (1889-1930), a Segunda República (1930-1937), o Estado Novo (1937-1945), a Quarta República (1945-1964), a Ditadura Militar (1964-1985), a Nova República (1985 até o presente). Concordeando com tal periodização, enfocarei de forma breve os pontos principais da política educacional e das reflexões pedagógico-didáticas das forças de esquerda em cada fase da vida republicana. Assim, tratarei dos seguintes tópicos: libertários, sociais-democratas, comunistas e colaboracionistas na Primeira República; a Segunda República e o Projeto Cultural da Aliança Nacional Libertadora (ANL); a Quarta República e as esquerdas entre o marxismo e o socialismo cristão; da Ditadura Militar à “transição democrática”: os educadores socialistas redescobrem o marxismo; e, finalmente, algumas questões do presente e a pedagogia histórico-crítica.

**Palavras-chaves:** pedagogia histórico-crítica e República; República e pedagogia histórico-crítica; pedagogia histórico-crítica e partidos políticos; partidos políticos e pedagogia histórico-crítica.

**Abstract** *Brazilian political historiography generally divides the Republic in six periods: the First Republic (1889-1930), the Second Republic (1930-1937), the Estado Novo (New State) (1937-1945), the Fourth Republic (1945-1964), the Military Dictatorship (1964-1985), the New Republic (1985 until today). Agreeing with this periodization; I will briefly approach the main points of the educational policy and of the pedagogical-didactic reflections of the leftist forces in each phase of the republican life. Thus, I will discuss the following topics: libertarians, social democrats, communists and collaborationists in the First Republic; the Second Republic and the Cultural Project of the National Liberate Alliance (NLA); the Fourth Republic and the leftists between marxism and christian socialism; from the Military Dictatorship toward the “democratic transition”: the socialist educators rediscover marxism; and finally, some questions of the present and the historic-critical pedagogy.*

**Key-words:** *historic-critical pedagogy and Republic; Republic and historic-critical pedagogy; historic-critical pedagogy and political parties; political parties and historic-critical pedagogy.*