

# EDUCAÇÃO E TRADIÇÃO MARXISTA NO BRASIL

## A jovem tradição do pensamento marxista no Brasil sedimentou significativa base da produção intelectual relativa à Educação

A incidência do pensamento e da tradição marxista na educação não se constitui em um fenômeno novo. Já em Marx e Engels encontram-se algumas das referências mais freqüentemente citadas pelos educadores: o **Manifesto Comunista**, a **Ideologia Alemã**, a **Crítica ao Programa de Gotha** e as intervenções na **Associação Internacional dos Trabalhadores**<sup>1</sup>. Embora estas poucas referências estejam longe de configurar um tratamento sistemático, denotam uma preocupação com a questão educacional.

No início do nosso século, educadores soviéticos, centrados na construção do socialismo, debruçaram-se sobre a matéria. Em um campo em que estão desde indicações de Lenin a reflexões mais específicas de Krupskaja, Blonsky, Lunathcarsky são os nomes de Makarenko e Pistrak que se destacam. O primeiro alcançou maior projeção pela adequação de sua proposição às necessidades e condições soviéticas, pro-

pondo a pedagogia sem escolas; o segundo, responsável pelo desenvolvimento da Escola do Trabalho, perfilha os princípios educacionais definidos na Associação Internacional dos Trabalhadores.

No campo do chamado **marxismo ocidental**<sup>2</sup>, certamente o autor que exerceu maior influência entre os educadores foi Gramsci. Ao longo de sua trajetória, e de sua obra fragmentária que propicia uma infinidade de leituras mais ou menos fiéis aos seus escritos, o autor sardo desenvolveu um

### O AUTOR

#### Oswaldo H. Yamamoto

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenador do Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação, da UFRN. Chefe do Departamento de Psicologia desta mesma universidade. E-mail: yamamoto@cchl.ufrn.br

1. MARX, K. *The Communist Manifesto*. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Selected works in one volume**. London: Lawrence and Wishart, 1968. ———. *Critique of the Gotha Program*. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Selected works in one volume**. London: Lawrence and Wishart, 1968. ———. *Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional sobre algunas cuestiones*. In: MARX, C.; ENGELS, F. **Obras fundamentales: la internacional**. México: Fondo de Cultura Económica, 1988. MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: I-Feuerbach**. São Paulo: Hucitec, 1984.
2. A partir da redução e recodificação do pensamento marxiano operada pelo stalinismo, transmutando-o em uma doutrina (o "marxismo oficial"), algumas das vertentes interpretativas a ela não alinhadas, passaram a ser designadas sob o rótulo (cunhado por Merleau Ponty) de "marxismo ocidental". Sobre a questão, ver: JAY, M. **Marxism & totality: the adventures of a concept from Lukács to Habermas**. Berkeley: University of California Press, 1984. ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. São Paulo: Brasiliense, 1989. NETTO, J. P. *Lukács e o marxismo ocidental*. In: ANTUNES, R.; RÉGO, W. L. **Lukács: um Galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996. p.7-15.

conjunto de reflexões sobre a escola, historicamente inseridas nas lutas por ele travadas<sup>3</sup>.

Da mesma forma, autores – educadores ou não – filiados às escolas marxistas francesa e anglo-saxã produziram um conjunto significativo de estudos sobre a questão educacional. Dentre os primeiros, o trabalho mais influente certamente é o de Althusser<sup>4</sup> que, autor de uma polêmica tese sobre a primazia da escola enquanto aparelho ideológico privilegiado no modo de produção capitalista, exerceu ampla influência não somente no Brasil, mas no mundo inteiro. Ao lado deste, devem ser lembradas as obras de Poulantzas, Baudelot e Establet, Snyders<sup>5</sup> e, mesmo sem estar especificamente inscrita dentro da tradição marxista, a de Bourdieu e Passeron<sup>6</sup>.

A tradição anglo-saxã, embora tenha exercido menor influência sobre os educadores brasileiros, produziu um conjunto expressivo e internacionalmente reconhecido de trabalhos no campo da sociologia da educação<sup>7</sup>.

Após o domínio da abordagem estrutural-funcionalista do imediato pós-guerra, a década de 70 vê emergir uma verdadeira

revolução com o advento da chamada **nova sociologia da educação**, com Michael Young<sup>8</sup> e a sua perspectiva fenomenológica, na London School of Education e, depois, na Open University. Rapidamente, esse referencial é abandonado em favor das abordagens marxistas. Na Open University e no Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham, foram desenvolvidos os estudos marxistas que dominaram o cenário educacional britânico por diversos anos. São figuras expressivas desse momento e movimento Rachel Sharp, Geoff Whitty, Stuart Hall, Paul Willis, Madan Sarup, entre outros<sup>9</sup>.

Nessa relação figurariam ainda nomes como o do educador norte-americano Michael Apple, do polonês Bogdan Suchodolski, do italiano Mário Manacorda, do espanhol Mariano Enguita. Desde os dias de Marx, pois, um infindável número de teóricos lançou-se no estudo da questão educacional. Não será o caso aqui de prosseguirmos arrolando esses nomes. O objeto deste estudo são os influxos do pensamento marxiano e da tradição na produção educacional brasileira das décadas de 70 e 80.

3. Ao rastrear o itinerário de Gramsci (ver: NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992), Nosella identifica se não diferentes concepções ao menos quatro conjuntos distintos de reflexões historicamente localizados, vinculados aos diversos enfrentamentos políticos: a escola do trabalho, durante a Primeira Guerra; a escola de quadros no imediato pós-guerra; a escola do partido, durante a ascensão do fascismo; e a escola da liberdade industrial, no período do cárcere.

4. ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3.ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

5. POULANTZAS, N. *Escola em questão*. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v.35, 1973. p.126-137. BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. 6.ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 1980. SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

6. BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

7. FORQUIN, J-C. *La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)*. In: HASSENFORDER, J. (org.). **Sociologie de l'éducation: dix ans de recherches**. Paris: INRP/L'Harmattan, 1990.

8. YOUNG, M. F. D. (org.). **Knowledge and control (New directions for the Sociology of Education)**. London: Collier-Macmillan, 1971.

9. WHITTY, G. **Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics**. London: Methuen, 1985. HALL, S. **A review of the course (E202 schooling and society, block VI alternatives)**. Milton Keynes: Open University, 1977. SARUP, M. **Marxism and education**. London/Henley/Boston: Routledge & Kegan Paul, 1978. WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## INTELECTUAIS E OPOSIÇÃO NA TRANSIÇÃO PACTUADA

Marcado por drásticas mudanças nas relações Estado-oposição, a segunda metade da década de setenta é um momento de grande convulsão social no Brasil. A busca de novas bases de legitimação política por parte da autocracia burguesa, após a falência do padrão de expansão conhecido como o milagre brasileiro, juntamente com a valorização da alternativa institucional no campo oposicionista, após o traumático esmagamento da resistência armada, abre um período de relativo equilíbrio político.

É bem verdade que se tratava de um equilíbrio frágil: as regras sempre foram impostas pela autocracia burguesa, que elege setores das oposições (frações do MDB e da Igreja Católica) como interlocutores privilegiados – denominada por Alves<sup>10</sup> de oposição de elite – e reprime duramente os segmentos combativos mais à base.

Contudo, ainda que precário, tal equilíbrio propicia um espaço para a reorganização desses setores. Nesse cenário, são pro-

tagonistas importantes os movimentos de base, seculares ou vinculados à igreja<sup>11</sup>; o novo sindicalismo<sup>12</sup> e os novos partidos de extração popular, em especial, o Partido dos Trabalhadores – o *fato novo* do quadro político-partidário brasileiro, resultante da reforma eleitoral de 1979<sup>13</sup>.

No processo de reorganização das forças oposicionistas, alinham-se os intelectuais. As reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) são de tal forma politizadas, ganhando uma expressão inusitada, que o governo chega a tomar medidas para inviabilizar sua versão do ano de 1977. Ganham destaque entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) – e instituições produtoras de conhecimento como o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Acolhendo intelectuais de porte que não encontram guarida nas instituições públicas, transformam-se em centros irradiadores desse pensamento de oposição do período.

10. ALVES, M. H. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

11. ALVES, M. H. *op. cit.* CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/EDUFF/FLACSO, 1991. SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1993.

12. ALMEIDA, M. H. T. *O sindicalismo no Brasil: novos problemas, velhas estruturas*. **Debate & Crítica**, v.6, 1975. p.49-74. ———. *O sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança*. In: SORJ, B., MIRANDA, M. H. Tavares de (orgs.) **Sociedade e política no Brasil Pós-64**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p.191-214. ———. *Difícil caminho: sindicatos e política na construção da democracia*. In: REIS, F. W., O'DONELL, G. (orgs.) **A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988. p.327-367. KECK, M. E. *O "novo sindicalismo" na transição brasileira*. In: STEPAN, A. (org.) **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.381-440. VIANNA, L. W. **ABC 1980: a dura luta pela conquista da cidadania operária. Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Ciências Humanas, v.9, 1980. p.219-227. ANTUNES, R. **A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista (as greves de 1978/80)**. São Paulo/Campinas: Ensaio/Editora da Unicamp, 1988. RODRIGUES, L. M. **Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política**. São Paulo: Ática, 1990.

13. ALVES, M. H. *op. cit.* LAMOUNIER, B.; MENEGUELLO, R. **Partidos políticos e consolidação democrática: o caso brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1986. LAMOUNIER, B. **Partidos e utopias: o Brasil no limiar dos anos 90**. São Paulo: Loyola, 1989. REIS, F. W. *Partidos, ideologias e consolidação democrática*. In: REIS, F. W.; O'DONELL, G. (orgs.) **A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988. p.296-326. KECK, M. E. **PT: a lógica da diferença (o Partido dos Trabalhadores na construção da democracia brasileira)**. São Paulo: Ática, 1991. MOISÉS, J. A. **Lições de liberdade e de opressão: o novo sindicalismo e a política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. OLIVEIRA, F. de. *E agora PT? Novos estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP, v.15, 1986. p.32-43.

As entidades nacionais reativadas – o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em Campinas (1979), a Associação Nacional de Educação (ANDE), no Rio de Janeiro (1979) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), com reunião inaugural realizada na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (1978) – criam condições para o retorno dos grandes eventos, importante marco na reorganização política dos educadores. Epígonos das famosas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) ao longo de quarenta anos, as novas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) passam a ocupar o centro do debate educacional na passagem da década de 70 e 80.

As temáticas das CBEs, entre os anos de 1980 e 1988, são testemunhos da evolução das preocupações dos educadores. A primeira tinha por tema a questão da política educacional; a segunda, apontando mudanças no horizonte, colocava a discussão da educação na perspectiva da democratização da sociedade; a terceira, expressão das inflexões conjunturais, teve por tema **Da crítica às proposições**. Como consequência dessa reviravolta os dois últimos encontros tiveram como tema **A educação e a constituinte** e **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, colocando os educadores no caminho da proposição de alternativas substantivas.

O último e, talvez, no que toca diretamente à produção educacional do período,

o fator decisivo é a implantação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Dos 48 cursos existentes em 1992, 65% haviam sido criados na década de setenta. À incorporação dos educadores na luta oposicionista, soma-se a exigência acadêmica de produção de conhecimento, fazendo com que se inaugure um momento fecundo da pesquisa educacional no Brasil. Cunha<sup>14</sup> chega, inclusive, a propor a emergência de uma quarta fase da pesquisa educacional na sucessão da periodização proposta por Gouveia<sup>15</sup>, centrada nos programas de pós-graduação.

## TRADIÇÃO MARXISTA E PRODUÇÃO EDUCACIONAL

Abordar a incidência marxista no específico campo educacional requer que situemos, ainda que em rápidas pinceladas, o acúmulo da discussão marxista no Brasil. As grandes linhas desse processo podem ter como marco inicial a revolução de outubro de 1917. No período anterior à segunda década deste século, virtualmente inexistem referências ao pensamento de Marx no Brasil, o que pode ter uma dupla explicação: o fato de uma parte substancial de sua produção marxiana ter vindo a público somente após a fundação do Instituto Marx-Engels, na década de vinte, e porque é a vitória dos bolcheviques, conferindo materialidade às proposições do socialismo revolucionário, que dá novo impulso à tarefa de internacionalizar a revolução, sob a égide da *Komintern*<sup>16</sup>.

14. CUNHA, L. A. *Os (des)caminhos da pesquisa na Pós-graduação em Educação*. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CAPES. **Seminários sobre a produção científica em Educação**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação do MEC-CAPES, 1979.

15. GOUVEIA, A. J. *A pesquisa educacional no Brasil*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.1, 1970, p.1-48. ——. *A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.19, 1976, p.75-79.

16. Fundada por Vladimir I. Lênin, em 1919, após rompimento dos comunistas russos com a II Internacional, devido à orientação desta última com relação ao apoio dos comunistas às burguesias de seus respectivos países na deflagração da I Guerra Mundial. O objetivo da III Internacional foi o de reorganizar os partidos comunistas revolucionários e propagar a política socialista no mundo (N.E.).

O Partido Comunista do Brasil (PCB) nasce, ao lado das inúmeras congêneres americanas e européias, na esteira desse projeto, no ano de 1922. A partir de então, e por três décadas, estabelece o monopólio da elaboração teórica, política e ideológica da (precária) acumulação do pensamento marxista no Brasil<sup>17</sup>. Somente em meados da década de 50, após o XX Congresso do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) com a divulgação do *relatório secreto* por parte de Kruschew três anos após a morte de Stálin, é que o quadro se altera – e de forma radical. Em meio a uma profunda crise, seguida anos depois pela cisão dos comunistas, inicia-se o processo de desestalinização no seio do PCB.

Uma vez rompido o monopólio, instituições situadas fora do campo político-partidário, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), especialmente com Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré, e acadêmicas, como o caso da Universidade de São Paulo, em especial os **Seminários sobre Marx**, capitaneados por Florestan Fernandes; e mesmo iniciativas situadas na órbita de influência do PCB, mas independentes, como é o caso da Revista Brasiliense, de Caio Prado Jr., começam a ocupar um importante espaço na produção marxista.

O golpe civil-militar de 1964, conquanto Schwarz<sup>18</sup> argumente que a esquerda detém a hegemonia política nos anos iniciais do regime militar, interrompe esse momento de evolução do pensamento marxista no Brasil. Os anos que se seguem são denominados por Alceu de Amoroso Lima de *vazio cultural*: o debate cessa no âmbito acadêmico, esvaziado e severamente con-

trolado, e a veiculação do pensamento marxista fica virtualmente restrita às organizações de esquerda clandestinas, no contexto da formação de quadros.

Com as mudanças no cenário político, de reorganização das forças oposicionistas na década de 70, a discussão marxista retorna ao âmbito acadêmico. Aquelas instituições que congregavam os intelectuais banidos do sistema educacional público passam a assumir um papel nuclear no interior do pensamento oposicionista.

Embora não seja a única matriz teórica a enformar tal pensamento, a importância do retorno do debate marxista nesse contexto é de tal maneira evidente que Pécaut<sup>19</sup>, ao analisar o papel dos intelectuais no processo de transição, afirma ser o marxismo “o meio de se atingir uma identidade coletiva”. Tal produção, que propicia instrumentos para a (re)inserção política dos intelectuais, está marcada, em sua constituição, pela necessidade imperiosa e inadiável de nutrir as lutas oposicionistas do período. As características dessa produção, diferem das fases anteriores: abre-se um novo momento da produção/difusão do pensamento inspirado na tradição marxista, de vez que a forma de vinculação com o movimento popular/intervenção política passa a ser *mediada pela academia*, com requerimentos mais ou menos exigentes em conformidade com os padrões de excelência das instituições de origem, no contexto do movimento da *profissionalização* dos intelectuais do período.

Se esta é a trajetória geral do pensamento marxista no Brasil, o caso do campo educacional é matizado por algumas nuances peculiares. Ao contrário das Ciências

17. NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1990.

18. SCHWARZ, R. *Remarques sur la culture et la politique au Brésil, 1964-1969*. **Temps Modernes**. Paris, v.288, 1970. p.37-73.

19. PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990. p.195.



Sociais tomadas em conjunto, e excetuadas algumas breves incursões de educadores isolados, como é o caso de Paschoal Lemme e, de certo modo, Paulo Freire, a reflexão marxista esteve ausente até esse momento.

**A produção educacional que busca inspiração na tradição marxista deve ser situada na confluência da reorganização do campo oposicionista e da retomada da reflexão marxista após os anos do vazio.**

É em meados da década de 70 que observamos uma incidência mais sistematizada do pensamento marxista na educação. Este influxo se dá no contexto da retomada do debate marxista, no âmbito acadêmico, sob forte influência das chamadas *teorias da reprodução*: desde autores mais claramente identificados com as teses marxistas – como Althusser, Baudelot e Establet – até aqueles que incorporam perspectivas teóricas diversificadas – como Bourdieu e Passeron. A presença dos autores vinculados à tradição marxista pode ser detectada nas bibliografias e no corpo das análises, dentre os textos que então circularam figuram os de Berger, Romanelli, Freitag, Ribeiro, Warde e Rossi<sup>20</sup>, entre outros.

Tais estudos refletem as condições de sua produção: de um lado, a formação teórico-política forjada na militância, através das codificações dos manuais marxista-leninistas utilizados na preparação de quadros e, de outro, a incorporação dos modelos teóricos em voga na academia, feita não raro sob a premência das exigências do alinhamento

dos educadores nas lutas políticas do momento. A questão colocada para os educadores, naquele momento, era a interpretação e a crítica da política educacional do regime militar, contribuição especializada na luta mais ampla do combate oposicionista.

Na passagem da década de 70, observa-se um momento de inflexão, com a produção educacional de inspiração na tradição marxista *mudando de interlocução*, motivada pela perspectiva já iminente de alternância no poder.

Do combate aos governos militares e suas políticas para a educação, passa-se a criticar determinadas tendências teórico-políticas situadas no interior do campo educacional mesmo, seja nas antigas concepções tecnicistas, seja nas concepções reprodutivistas.

O núcleo dessa transformação será o programa de Pós-Graduação da PUC-SP, em especial o programa de doutorado centralizado na figura de Dermeval Saviani. Figuras expressivas da educação brasileira passam pelas carteiras da PUC-SP naquele momento: Luís Antônio Cunha, Carlos R. Jamil Cury, Mirian J. Warde, Osmar Fávero, Paolo Nosella, Guiomar Namó de Mello, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

A produção desse grupo tem duas características que se conectam à exigência da intervenção posta aos educadores: tentativa de coordenação das investigações de forma a garantir uma maior abrangência temática; e busca de um referencial teórico-metodológico que se adequasse a tal propósito.

20. BERGER, M. *Educação e dependência*. 3.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1980. ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1983. FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980. RIBEIRO, M. L. *Introdução à História da Educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. ———. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. WARDE, M. J. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. ROSSI, W. G. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

**É através da PUC-SP que as leituras gramscianas entram no panorama educacional com mais vigor<sup>21</sup> e na perspectiva de “compreender a problemática educacional no contexto do desenvolvimento histórico e social e perceber em que medida se poderia construir uma teoria da escola na luta pela transformação da sociedade<sup>22</sup>”.**

Tanto o primado da intervenção quanto a inspiração gramsciana estão presentes em escritos de diversos autores, como Cury e Mello<sup>23</sup>. Contudo, seria difícil generalizar para a produção do grupo as características apontadas, embora presentes, em maior ou menor grau, conforme as próprias convicções teóricas dos protagonistas.

Conquanto afirmemos a *centralidade* da PUC-SP no debate educacional do período, enquanto um núcleo produtor de pensamento original, aglutinador, formador e difusor do pensamento marxiano no campo educacional, não é possível lá circunscrever toda a produção inspirada na tradição marxista do Brasil do período. Diversos trabalhos são e já vinham sendo desenvolvidos em outros centros, embora sem a sistematização e a organicidade da PUC-SP<sup>24</sup>.

A produção educacional que se desenvolve, tanto paralela a esse momento quanto como desdobramento dele, aponta para uma ampliação do leque de perspectivas de

análise e de inspirações teóricas. É possível observar trabalhos que se situam estrita ou fundamentalmente dentro dos marcos teóricos e da problemática posta pela tradição marxista, como é o caso das obras de Frigotto, Nogueira, Machado<sup>25</sup> e daqueles que ampliam os horizontes da problemática marxiana, caminhando na direção de questões pedagógicas, como é o caso de Libâneo<sup>26</sup> e de outros ainda que, utilizando o balizamento marxista, incorporam aportes teóricos diversos, como os casos de Cunha ou de Sposito<sup>27</sup>.

Ultrapassado o período inicial da PUC-SP, caracterizada pela introdução mais sistemática dos escritos marxianos esta última produção é marcada não somente pela diversificação, mas também por um manejo mais acurado das fontes marxistas: o momento de aproximação com relação ao referencial teórico-metodológico inicial havia chegado ao seu termo. Enquanto marca uma proximidade maior com a *profissionalização* dos educadores, nos moldes definidos por Pécaut<sup>28</sup> para o conjunto dos intelectuais do campo das humanidades no período da transição democrática.

## INCORPORAÇÃO DA TRADIÇÃO MARXISTA: UM BALANÇO

Ao analisar a Sociologia da educação britânica dos anos 70, Hall<sup>29</sup> destacava três

21. NUNES, C. A. *La recherche de Gramsci. Cahiers du Brésil Contemporain*. Paris, v.15, 1991. p.127-149.

22. SIMIONATTO, I. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez, 1995. p.117.

23. CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

24. São os casos da IESAE/FGV no Rio de Janeiro e da UFMG, em Belo Horizonte, apenas para citar dois exemplos.

25. FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. MACHADO, L. R. de S. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

26. LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1986.

27. CUNHA, L. A. *op. cit.* SPOSITO, M. P. *op. cit.*

28. PÉCAUT, D. *op. cit.*

29. HALL, S. *op. cit.*

paradigmas que se sucederam à revolução iniciada por Young com a “nova Sociologia da educação”: da *correspondência*, da *reprodução* e da *hegemonia*. Grosso modo, os autores mais significativos desses paradigmas seriam Bowles & Gintis, Althusser e Gramsci, respectivamente.

Pelo exposto é possível traçarmos um paralelo entre a trajetória brasileira e a referida por Hall com relação ao Reino Unido. É bem verdade que o trabalho de Bowles & Gintis, embora citado na literatura educacional brasileira, esteve longe de alcançar a importância alcançada no Reino Unido. De fato, Whitty<sup>30</sup> chega a afirmar que tal obra fincou o marxismo no coração da Sociologia da educação britânica.

Não será aqui o lugar para uma análise da obra de Bowles & Gintis, de mais a mais, exaustivamente discutida<sup>31</sup>. Contudo, entendemos, com Silva<sup>32</sup>, que as teses da correspondência e da reprodução, conquanto guardem suas especificidades, encontram-se no mesmo terreno teórico: o da relação estreita entre o sistema produtivo e o escolar.

No que diz respeito à incidência marxista no intervalo aqui em tela, a trajetória entre as duas produções educacionais é semelhante. No caso britânico, o aporte marxista se dá no âmbito da constatação da fragilidade das teorias de corte fenomenológico quanto às perspectivas de mudanças reais, isto é, o colapso do consenso social-democrata do pós-guerra; no caso brasileiro, pelo suporte dado ao processo de combate à autocracia burguesa rumo à transição democrática. Em ambos os casos, as

teses da correspondência/reprodução são, após um momento inicial em que estas permitem estabelecer uma certa compreensão da realidade, substituídas por uma concepção que se adequava às mudanças em perspectiva. Ou seja, o que estava em jogo era uma constatação da insuficiência das teses da reprodução em dar conta da proposição de alternativas concretas.

Uma afirmação da época sobre o trabalho de Bourdieu é bastante ilustrativa: reconhecia-se que a forma pela qual a escola reproduzia a ideologia dominante estava clara; restaria escrever um texto sobre como transformá-la<sup>33</sup>.

A inflexão, com relação aos aportes teórico-metodológicos, em ambos os casos, foi na direção das teses gramscianas. Aqui, uma segunda semelhança: Forgacs<sup>34</sup> afirma que, excetuada a própria Itália, talvez em nenhum outro lugar do mundo a obra gramsciana teria encontrado a ressonância que no Reino Unido. Em diversos campos do terreno das Ciências Humanas no Brasil, seguramente Gramsci terá sido um dos autores mais influentes<sup>35</sup>.

Contudo, há uma diferença significativa entre as duas produções, devendo ser destacada – e que impede qualquer tentativa de comparação entre elas. Se, no Reino Unido, o debate marxista, denso e vigoroso, data da época de Marx e Engels, e incidia, no campo educacional, na forma de um *neo-marxismo*, nos anos 70<sup>36</sup>, no Brasil, a discussão no âmbito da academia datava apenas de duas décadas e, no campo educacional, representava uma *introdução*.

30. WHITTY, G. *op. cit.*

31. Ver, entre outros, Stuart Hall (1977); M. Sarup (1978); J. Demaine (1981) e K. A. Strike (1989), *Op. cit.*

32. SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

33. Conforme Cunha: “mapeando as críticas de diversos autores ao trabalho de Bourdieu e Passeron, refere-se a Antoine Prost que, após tecer comentários elogiosos ao texto, afirma a sua parcialidade, sendo necessário um trabalho simétrico e complementar, algo como ‘A modificação’”. *op. cit.* p.99.

34. FORGACS, D. *Gramsci and marxism in Britain*. **New Left Review**. London, v.176. 1989. p.70-88.

35. SIMIONATTO, I. *op. cit.*

36. WHITTY, G. *op. cit.*



Dessa forma, as condições nas quais o conhecimento é produzido e acumulado não deixam de imprimir fortemente sua marca no produto: aproximações indiretas, pouca densidade nas análises, um certo açodamento nas conclusões<sup>37</sup>. Também a propriedade do aporte marxista pode ser alvo de questionamento: a forma muitas vezes linear com a qual a obra gramsciana foi tomada, o uso e o abuso de determinados intérpretes, mais ou menos qualificados, da obra marxiana, leituras exegéticas – filológicas sim, nas não históricas, como lembra Nosella<sup>38</sup>.

Todavia, em um balanço dessa produção, há que se considerar também os eventuais avanços no sentido da contribuição dada no desvendamento das questões educacionais no Brasil.

---

**Do conjunto dessa produção, existem obras de cunho mais especificamente analítico e outras com forte caráter propositivo; algumas circunscrevem sua ação e sua análise ao âmbito específico da educação escolar, e outras extravasam tal limite para o campo social e político.**

---

É possível concluir que os estudos de caráter analítico – sejam os circunscritos ao terreno marxista ou que buscavam as diferentes combinações teóricas – trouxeram uma contribuição decisiva para o debate educacional, pela qualidade de seus trabalhos (por exemplo, Frigotto, 1986; Nogueira, 1990; Cunha, 1991; Sposito,

1993); aqueles que buscaram afunilar suas reflexões para a prescrição de ações educacionais e/ou políticas, via de regra, apresentaram obras mais problemáticas e débeis, no que concerne à incorporação dos contributos marxistas (por exemplo, Gadotti, 1980, 1983; Libâneo, 1986; Saviani, 1991)<sup>39</sup>.

Trata-se de uma visão global que não atenta para os casos específicos. Se, tomado em conjunto, uma contribuição mais substantiva para a dilucidação das questões educacionais e de intervenção nessa realidade não tenha aflorado – e talvez essa hipótese não esteja longe da realidade, duas conseqüências parecem indiscutíveis: a copiosa produção colocou um conjunto de questionamentos acerca da realidade educacional, resgatando os condicionantes sociais no debate; além disso, ela possibilitou um acúmulo inicial de discussões, de modo a que pudesse vir à tona uma produção qualitativamente superior desde então<sup>40</sup>.

Nestes poucos anos que decorreram desde meados da década de 70, a produção emerge, alcança o seu apogeu no bojo do processo de mobilização oposicionista, enformado e hegemonizado pelo paradigma marxista<sup>41</sup>, e entra em declínio. Evidentemente – levando-se em consideração a distinção proposta por Evaldo A. Vieira<sup>42</sup>, de que há tanto obras de envergadura quanto simples expressão de neófitos –, parece inquestionável que houve um avanço na forma de operação com o referencial teórico-

37. NOSELLA, P. *Trabalho e educação*. In: GOMEZ, C. M. (org.) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p.27-41. FRIGOTTO, G. Entrevista. Rio de Janeiro, 9 de setembro de 1993. (Comunicação Pessoal).

38. NOSELLA, P. *Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

39. Uma análise detida dessa produção, pode ser encontrada em: YAMAMOTO, O. H. **A educação brasileira e a tradição marxista (1979-90)**. São Paulo/Natal: Moraes/EDUFRRN, 1996. GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. ———. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

40. VIEIRA, E. A. *Preâmbulo*. In: GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1993.

41. PÉCAUT, D. *op. cit.*

42. VIEIRA, E. A. Entrevista. São Paulo, 27 de agosto de 1993. (Comunicação Pessoal).

metodológico marxista. Do ponto de vista do domínio do arcabouço teórico marxista, tendo pago pesado tributo pela adversidade das condições da sua produção, com não poucos problemas formais e algumas arestas não aplainadas no tocante à propriedade do apelo a Marx, o conhecimento *alusivo* cede lugar ao conhecimento *efetivo*.

### DA ATUALIDADE DO APORTE MARXISTA: UM ARREIMATE

Uma última questão referente ao aporte marxista na educação diz respeito à sua atualidade, no contexto do colapso do chamado socialismo real e das teses do “fim da história”<sup>43</sup>. De fato, negar o impacto dos acontecimentos do Leste europeu sobre a tradição marxista seria escamotear a verdade. Embora não seja aqui o espaço para tal discussão<sup>44</sup>, alguns pontos devem ser colocados, para que possamos concluir o raciocínio acerca do aporte marxista.

Conforme lembra Hobsbawn<sup>45</sup>, é mais fácil entender a queda dos regimes da Europa do leste como o fim de uma era, que se iniciou com a Revolução de Outubro de 1917. Uma experiência histórica de enormes proporções que, mesmo admitindo problemas em sua construção, descortinava, no alvorecer do último século do milênio, ao lado das promessas da ciência no que tange ao domínio sobre a natureza, perspectivas reais para a emancipação humana, desintegrando-se, sem resistência, de forma nunca antes experimentada pela humanidade.

Se a premissa do colapso do “Socialismo real” é inquestionável, a seqüência do argumento não o é: a derrocada desta forma de transição socialista é colocada como atestado de que a possibilidade da construção de uma ordem social diversa constituiu-se em um equívoco, afirmando a ordem burguesa como a forma definitiva da história. Mais do que isso, que os suportes teórico-metodológicos e políticos do projeto socialista revolucionário, isto é, a obra marxiana e a tradição marxista estão, *ipso facto*, destinadas à lata de lixo da história.

Esse argumento é falacioso em dois sentidos. De uma parte, não há um nexo necessário e direto entre a obra marxiana e a tradição marxista e a forma de transição socialista vitoriosa no Leste europeu. Concor damos com Lipietz<sup>46</sup> que não podemos simplesmente descartar as vinculações acima, atribuindo os equívocos ao “marxismo dos outros”. Contudo, não é possível concordar com Baudouin<sup>47</sup>, que trata o marxismo como um bloco, sem a distinção entre a obra e o legado, teórico e/ou político. Dentre aqueles que podemos incluir no campo da tradição marxista, encontram-se inúmeros críticos das propostas do “Socialismo real”, desde o momento em que esta foi gestada e colocada em prática. Isto não significa admitir a ausência de responsabilidade da teoria social marxiana e/ou a insuficiência da mesma em fornecer modelos explicativos para o capitalismo de hoje. Parece ser este o sentido da convicção do último Lukács, em conversações com István Eörsi: lamentando ser de-

43. FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

44. Diversas análises sobre a questão já foram conduzidas; apenas como referências apontamos as coletâneas: BIDET, J., TEXIER, J. (orgs.) *Fin du communisme? Actualité du marxisme?* Paris: PUF, 1991. AUBENQUE, P. et al. *La crise du marxisme (1)*. *Les Études Philosophiques*. Paris: PUF, v.1, 1992. p.1-100. BLACKBURN, R. (org.) *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. SADER, E. (org.) *O mundo depois da queda*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Além das análises feitas por: COUTINHO, C. N. *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. NETTO, J. P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.

45. HOBBSBAWN, E. *Adeus a tudo aquilo*. In: BLACKBURN, R. (org.) *op. cit.* p.93-106.

46. LIPIETZ, A. *As crises do marxismo*. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP, v.30, 1991. p.99-110.

47. BAUDOUIN, J. *Mort ou déclin du marxisme?* Paris: Montchrestien, 1991.

masiadamente velho para “completar um exame sistemático dos desenvolvimentos econômicos desde Marx”, considerava como tarefa mais urgente e crucial para os marxistas escrever **O Capital** do nosso tempo<sup>48</sup>.

De outra parte, admitir que a ordem burguesa tenha demonstrado sua superioridade de forma definitiva constitui-se em uma visão apologética da realidade.

A situação de miséria e exclusão em proporções nunca antes vista, leva Hobsbawn<sup>49</sup> a colocar a barbarização como um dos sinais do nosso tempo<sup>50</sup>. Destarte, se efetivamente o “Socialismo real” não logrou equacionar os problemas sociais de forma satisfatória, tampouco o capitalismo o fez. Kurz<sup>51</sup> chega a postular que, longe de vivermos um momento de vitória do capital, a queda dos regimes do leste representam mais um sintoma da crise geral da ordem do capital.

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar o aporte do pensamento marxiano e da tradição marxista na produção educacional brasileira que emerge na segunda metade da década de 70, em meio ao processo de rearticulação das forças opositoras. Faz relato contextualizado sobre a politização e participação do meio acadêmico no período de redemocratização do país, tecendo considerações sobre a tradição marxista no Brasil e sua influência na produção especificamente voltada para a educação.

**Palavras-chave:** Educação, marxismo, intelectuais, produção teórica

Nesse sentido, entendendo, com Netto<sup>52</sup>, que o futuro do projeto socialista revolucionário está longe de estar decidido, e que o momento que vivemos representa apenas um episódio de um processo histórico de longa duração, só nos resta concordar com Silva<sup>53</sup> que propõe, para a Sociologia da educação inspirada na tradição marxista, a reafirmação de uma visão crítica e, mesmo, iluminista. A última linha de trabalhos destacada, a que busca na letra marxiana e em seus desdobramentos insertos no núcleo da teoria social de Marx, parece-nos uma perspectiva tão viável quanto necessária para aqueles que, sem entender a teoria social marxiana como uma escolástica, continuam crendo que estamos diante de uma obra extremamente fecunda, não suficiente, mas indispensável para todos aqueles que buscam uma alternativa à ordem burguesa.

**Abstract:** The article's objective is to analyze the contribution of Marxist thought and of the Marxist tradition in the Brazilian educational production that emerged during the second half of the 70's, in the midst of a process of rearticulation of opposing forces. It makes a contextualized account on the politicizing of the academy during the Country's re-democratization period, elaborating considerations on the Marxist tradition in Brazil, on its influence, and on how it is currently used as a theoretical instrumental in education.

**Key-words:** Education, Marxism, intellectuals, theoretical production

48. EÖRSI, I. *The story of posthumous work: Lukács' ontology*. **The New Hungarian Quarterly**. Budapeste, v.34, 1975. p.107.

49. HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. ———. *Barbárie: o guia do usuário*. In: SADER, E. (org.) **O mundo depois da queda**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.15-30.

50. Em outro trabalho (YAMAMOTO, O. H. *Neoliberalismo e políticas públicas: o impacto na psicologia brasileira*. **Psicologia Revista**. São Paulo, EDUC, v.2, 1996. p.13-26.), apresentamos alguns dados estereotípicos: corta uma expectativa média de vida européia no ano de 1275 de 35 anos (FOSSIER, R. **Enfance de l'Europe. Vol. 1**. Paris: PUF, 1982.), na Gâmbia de hoje, ela é de apenas 33,5 anos para os homens e 36,5 anos para as mulheres; no Afeganistão, de 35 e 37 anos respectivamente. Na faixa de 40 anos de expectativa de vida, figuram nações como Angola, Bangladesh, República Centro-Africana, Chade, Etiópia, Guiné-Bissau, Senegal etc. Os dados brasileiros são de 61 anos para os homens e 63 anos para mulheres (THOMAS, G. (org.) **Encyclopedia of the Third World**. 3.ed. New York/Oxford: Facts on File, 1987. (3 volumes)). As situações descritas por Ignatieff (IGNATIEFF, M. **Blood and belonging: journeys into the New Nationalism**. London: Vintage, 1994.) sobre a situação em diversas partes do globo (Croácia, Sérvia, Curdistão, Ucrânia entre outros), são também provas eloquentes do processo de barbarização em curso apontado por Hobsbawn.

51. KURZ, R. **O colapso da modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

52. NETTO, J. P. *op. cit.*

53. SILVA, T. T. *op. cit.*