

MARXISMO E EDUCAÇÃO: MARXISMO E REFORMISMO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO HOJE

MARXISM AND EDUCATION: MARXISM AND REFORMISM IN THE PRODUCTION OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE TODAY

Adriana Doyle PORTUGAL¹

RESUMO

O artigo tem como principal objetivo apresentar os principais elementos teóricos e políticos da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Educação, a partir da análise dos trabalhos mais expressivos e que se vêm tornando referência nacional desse campo de produção de saberes. Procura-se, também, apontar os principais problemas teórico-metodológicos desse campo, de modo a demonstrar os aspectos que o constituem como um campo propriamente reformista em Educação hoje.

Palavras-chave: Marxismo; Reformismo; Marxismo e Educação; Produção de Conhecimento.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the main political and theoretical elements of the current Educational production of knowledge with Marxist inspiration as from the analysis of the most relevant works that have become a national

¹ Socióloga, membro do conselho editorial da revista *Crítica Marxista* e membro da linha de pesquisa *Educação, Conhecimento e Filosofia* do Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, RJ. E-Mail: <adrianadoyleportugal@ig.com.br>.

Artigos

reference in this field of production of knowledge. We also point out the main theoretical-methodological problems in this area in order to demonstrate the aspects that characterize it as truly reformist in the current Educational context.

Keywords: *Reformism; Marxism and Education; Production of knowledge.*

INTRODUÇÃO

Não se pode afirmar sobre a existência de uma visão unificada do que vem a ser o marxismo no debate intelectual contemporâneo: a partir do legado teórico e político de Karl Marx e Friedrich Engels – e de diferentes e divergentes leituras em torno de sua obra –, o marxismo tem-se configurado, no decorrer de sua história, como um vasto e heterogêneo campo de produção de conhecimento e de lutas sociais, com concepções muitas vezes distintas e divergentes entre si em relação a inúmeras questões importantes, constituindo-se mais como um campo de disputas e divergências do que propriamente unificado. Na Educação – como um campo de produção de saberes e, também, de lutas reivindicativas –, o marxismo assumiu histórica e teoricamente diferentes formas de atuação, correspondentes, cada qual a seu modo, direta ou indiretamente, àquelas divergências que o constituíram.

No Brasil, a formação de um pensamento educacional crítico, de inspiração marxista, surgiu entre meados da década de 70 e o início dos anos 80: após o período da ditadura militar e mediante o avanço das lutas sociais no país (sindicais e populares), educadores e militantes de esquerda, organizados em diversas entidades e num movimento crítico contra a ideologia do regime ditatorial, impunham-se a tarefa de reorganização do campo educacional, na tentativa de consolidação de propostas político-pedagógicas para a então fase de redemocratização do país. A tentativa de articular a reorganização do campo

educacional com os movimentos sociais, a criação da ANPEd, a realização do Fórum Nacional em defesa da escola pública, entre outros, fomentavam a formação e a produção desse pensamento educacional de inspiração marxista (HANDFAS, 2006)².

Foi a partir da década de 90 – sob a influência das teses críticas sobre a globalização e o neoliberalismo, fortemente difundidas pelas ciências sociais –, que o campo do marxismo no pensamento educacional voltou-se para a análise das mudanças ocorridas no país, especialmente em relação à organização da produção e às demandas educacionais que se impunham à classe trabalhadora a partir desta nova fase do capitalismo no Brasil.

Deste então, e embora com algumas diferenças significativas entre eles, os trabalhos de inspiração marxista têm-se concentrado em torno de algumas questões principais, cuja orientação teórico-metodológica predominante vem constituindo, a nosso ver, um campo propriamente reformista na produção de conhecimento em Educação, caracterizando o que viemos chamando de *reformismo acadêmico*.

O objetivo central deste artigo, portanto, consiste em apresentar as principais questões presentes na produção de conhecimento de inspiração marxista predominante em Educação hoje, de modo a indicar, a título de conclusão, seus principais problemas e, também, alguns elementos centrais que vêm consolidando o então paradigma reformista nesse campo específico de produção de saber.

² Sobre a assimilação da teoria marxista pelos educadores brasileiros nesse período, ver a recente tese de doutorado de Anita Handfas, defendida em 2006 na UFF. A autora analisa o pensamento que se formou a partir de então, concentrando-se especialmente no tema *Trabalho e Educação*, bem como as implicações teórico-metodológicas que a abordagem desses autores acarretou para o estudo das relações entre a formação dos trabalhadores e as relações de produção.

O capitalismo contemporâneo: mudanças contextuais e as novas demandas educacionais

A primeira preocupação importante e recorrente no pensamento educacional de inspiração marxista diz respeito às mudanças ocorridas no processo de produção capitalista, que tem merecido o título de “reestruturação produtiva” por muitos autores das ciências sociais. Os autores que concentram seus estudos no tema *Trabalho e Educação* têm apontado que as mudanças ocorridas no processo de trabalho, oriundas do processo de reestruturação produtiva, têm exigido alterações nas esferas educacionais, tanto em relação à qualificação do trabalhador – mediante aquelas mudanças –, como, também, em relação à ideologia necessária e correspondente às mesmas mudanças. Nesse sentido, a preocupação reside em demonstrar que novas ideologias e novas formas de instrução da classe trabalhadora (e dos jovens, futuros trabalhadores), transmitidas em diversas instituições de ensino (escolas, universidades, faculdades de ensino e instituições de qualificação do trabalhador), correspondem às novas demandas e interesses oriundos das transformações do processo produtivo capitalista no Brasil. Os trabalhos de Demerval Savianni, Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, entre outros, tornaram-se uma referência privilegiada dessa perspectiva no campo do marxismo no Brasil, tendo influência decisiva no pensamento

crítico educacional contemporâneo, a julgar pelas inúmeras referências e constante presença de seus trabalhos em diversas e importantes publicações e encontros realizados³. Os trabalhos de Gaudêncio Frigotto, em especial, têm sido referência expressiva desse campo a esse respeito: o autor analisa as novas demandas da educação, proclamadas por documentos oficiais do FMI, BID, BIRD, CEPAL e OERLAC⁴ (as duas últimas como representantes regionais das primeiras), no sentido de procurar demonstrar sua articulação com a crise do modelo fordista de regulação social (o Estado do Bem-Estar) e com a reestruturação econômica contemporânea, que, segundo o autor, sendo “marcada pela exclusão”, traz consequências significativas para os trabalhadores e para a educação no mundo e no Brasil (FRIGOTTO, 2006)⁵.

Ainda dentro dessa perspectiva – de análise conjuntural do capitalismo contemporâneo no mundo e no Brasil e de análise da relação entre as mudanças no capitalismo e as demandas educacionais –, os autores têm identificado esse processo como resultante do desenvolvimento do *neoliberalismo*. Um dos trabalhos ilustrativos dessa perspectiva é o trabalho do Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (UFF) que, na publicação de uma coletânea de trabalhos sobre o tema da ampliação do Estado brasileiro no contexto de implantação e aprofundamento do projeto neoliberal, afirma, logo em sua apresentação:

³ Como exemplos importantes da relevância das concepções dos trabalhos desses autores no campo educacional crítico contemporâneo, ver os trabalhos do GT *Trabalho e Educação* do Encontro Nacional da ANPEd, realizado em 2006. Nesse GT, a maioria das intervenções dos educadores presentes caminhava ao encontro da apresentação de Demerval Savianni, cujas concepções se aliam às de Frigotto e Gentili, tanto em relação às análises de conjuntura quanto em relação às propostas político-pedagógicas ali reiteradas, demonstrando partirem de uma mesma problemática para a compreensão da realidade social e educacional contemporânea, bem como de um mesmo terreno para as soluções e alternativas encontradas. Um outro Encontro Nacional importante foi o Seminário de Trabalho *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*, realizado em maio de 2006, que contou com a presença e os trabalhos de importantes educadores do campo do marxismo na Educação, que constituem referência nesse campo. Ver, da publicação deste Encontro (NEVES e LIMA, 2006), o trabalho intitulado “Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje”, de Frigotto, como um exemplo da perspectiva comentada acima.

⁴ Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe e Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe, respectivamente.

⁵ Nesse trabalho, Frigotto aponta a “forma assumida atualmente pela exclusão social” e a “dominância das políticas neoliberais ou neoconservadoras” (2006, p.20) como elementos decisivos dessa nova fase do capitalismo, em seu enfrentamento face à crise dos anos 70/90. As novas demandas de educação estariam, segundo o autor, baseadas em categorias como “sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente” (2006, p. 19), que estariam redefinindo a “teoria do capital humano” (2006, p. 19) sob novas bases.

“A constatação de que o neoliberalismo vem-se desenvolvendo no Brasil das últimas duas décadas por meio de um programa político específico – o programa da Terceira Via – é ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade brasileira, dos novos ideais, idéias e práticas voltados para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p.15).

Não obstante o conceito de neoliberalismo ter sido amplamente discutido nas ciências humanas, nos movimentos sociais e partidos políticos de esquerda no Brasil, nem sempre sob perspectivas e concepções consensuais, sua assimilação pelo pensamento educacional brasileiro parece ter sido pouco crítica, tomada muitas vezes como ponto de partida para a análise das mudanças nos processos educacionais no Brasil, a partir dos anos 80. Em todos os trabalhos lidos até aqui, existe uma predominância do tema do neoliberalismo, cujo eixo central consiste em constatar que seu modelo político-econômico, implantado no Brasil a partir dos anos 80, tem sido o motor da implantação das políticas educacionais contemporâneas, voltando a Educação diretamente para os interesses do mercado capitalista e de suas exigências internacionais.

A partir de meados dos anos 90, tornaram-se recorrentes análises sobre as políticas educacionais desse período, em relação ao contexto geral, à política governamental, à atuação dos organismos internacionais e aos respectivos programas e políticas implementados: os trabalhos produzidos correlacionavam as diretrizes internacionais e regionais para a

Educação ao neoliberalismo e à sua implantação pelo governo brasileiro, na época presidido por FHC, vendo sua continuidade nos anos posteriores, com o governo Lula, até os dias atuais⁶.

O tema do neoliberalismo e as análises contextuais do capitalismo contemporâneo consolidam, portanto, o fio condutor da preocupação acerca das mudanças político-educacionais propriamente ditas, tanto em relação à consolidação das novas legislações que regem a educação brasileira, quanto aos projetos político-pedagógicos a elas relacionados. Os autores que se inserem dentro desta temática procuram analisar as transformações na legislação brasileira dos anos 90 – especialmente a LDB e os PCNs⁷ – e, também, os projetos político-pedagógicos que se têm tornado dominantes no Brasil, e que, em conjunto, estariam comprometidos com os interesses do capital, alicerçados pelas exigências do neoliberalismo e por determinados interesses políticos, econômicos e ideológicos, representados pelos organismos internacionais citados acima. Os trabalhos demonstram que as demandas do neoliberalismo no Brasil (alicerçadas pelas exigências dos organismos internacionais, pelas transformações na legislação brasileira e pela predominância das novas ideologias e epistemologias neoliberais) vêm impondo uma reorganização da Educação no país, acarretando mudanças na organização escolar, no financiamento e gestão da educação, na organização curricular e no trabalho docente.

Dentro dessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Newton Duarte, que tiveram forte impacto e influência no campo do marxismo na Educação: o autor procura analisar, em diversos trabalhos, a relação entre as pedagogias que predominam no pensamento educacional

⁶ Sobre as políticas dos anos 90, ver sobretudo os artigos de Luiz Carlos de Freitas; Frigotto e Maria Ciavatta – publicados na *Revista Educação e Sociedade* em 2004 e 2003 respectivamente –, e, também, os artigos de Moisés Naim e João dos Reis Silva Jr., publicados na *Revista Brasileira de Comércio Exterior* e em *Education Policy Analysis Archives*, respectivamente (consultar bibliografia em anexo). Sobre as políticas atuais (governo Lula), ver especialmente o artigo de Nicholas Davies, intitulado O Governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua?, publicado na revista *Educação e Sociedade* (v. 25, n.86, 2004).

⁷ Lei de Diretrizes e Base e Parâmetros Curriculares Nacionais, respectivamente.

brasileiro – as de orientação construtivista e, também, as chamadas pelo autor de “pós-modernas”, (referindo-se às influências de Piaget, à apropriação neoliberal da teoria de Vigotsky e, também, às influências de Perrenoud, Schön e Tardif, entre outros) –, que, segundo ele, configuram as bases da hegemonia atual do “pragmatismo neoliberal” e do “ceticismo pós-moderno” na Educação (DUARTE, 2006). Procura-se mostrar, entre outras coisas, a articulação intrínseca entre os interesses do capital no contexto atual e a desconstrução, no pensamento educacional brasileiro, da importância do conhecimento teórico-científico tanto em pesquisa educacional quanto como conteúdo a ser privilegiado nos currículos escolares e acadêmicos. Seus trabalhos procuram demonstrar que as pedagogias dominantes estão a serviço dos interesses do capitalismo contemporâneo, na medida em que procuram valorizar o conhecimento tácito, experimental, cotidiano em detrimento do conhecimento científico acumulado historicamente, e, com isso, contribuem para reforçar a alienação, conveniente aos interesses da dominação ideológica capitalista, ao invés de superá-la (DUARTE, 2003).

Ao denunciar as epistemologias e ideologias predominantes na Educação atual e sua dimensão político-pedagógica, os trabalhos procuram apresentar as consequências que esse movimento acarreta para a Educação contemporânea, tanto em relação à desvalorização da teoria quanto em relação às reivindicações liberais e burguesas em torno das bandeiras da “cidadania”, “participação” e “inclusão” que, juntas, formam a dimensão superestrutural do capitalismo contemporâneo em fase neoliberal, em conformidade, portanto, com os interesses do capital. As defesas correntes do “saber prático” (o “saber cotidiano”, o “saber construído na escola”, o “saber da experiência”) acabam por consolidar o “reco da teoria”, como diz Maria Célia Marcondes de Moraes:

“[...] o movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’ – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia pragmatista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica [...]” (DUARTE, 2003, p. 606).

A partir da crítica desse movimento de desvalorização da teoria, do contexto neoliberal em que se estruturam as epistemologias e pedagogias pós-modernas e da desconstrução do conhecimento em Educação, os autores marxistas concorrem em defesa da teoria e apontam caminhos que, junto a outras reivindicações, consolidam o conjunto das propostas político-educacionais propriamente reformistas desse campo na Educação contemporânea.

Propostas político-educacionais do marxismo contemporâneo: a perspectiva reformista predominante

Uma das preocupações mais importantes e também recorrentes nos trabalhos analisados é de caráter propositivo e consiste na elaboração de propostas alternativas ao modelo dominante atual de Educação. Considerando as questões e preocupações apresentadas acima – relacionadas especialmente aos caminhos por que vem passando a Educação no Brasil desde o final dos anos 80 –, os autores de inspiração marxista têm apresentado algumas reivindicações que se tornaram também referência do então campo do marxismo na Educação.

A primeira reivindicação consiste na defesa da *politecnia* na formação da classe trabalhadora e dos jovens futuros trabalhadores, em detrimento

⁸ Na Reunião anual da ANPED, em 2006, a questão da politecnia – defendida pela maioria dos educadores presentes no GT *Trabalho e Educação* – foi acrescida de uma polêmica sobre a natureza do conceito de politecnia que alguns críticos da formulação inicial de Saviani acusavam de tecnicista, na medida em que consistiria apenas, segundo sua interpretação, em uma defesa de uma formação baseada em várias habilidades (pluralidade de técnicas) como substituição de uma única

da atual formação considerada unilateral (fragmentada, técnica e voltada para o mercado): defende-se, então, uma formação omnilateral e integrada, voltada para os interesses da emancipação humana que, segundo seus defensores, são *condição* para a superação do capitalismo e realização do socialismo. A discussão acerca do caráter da formação politécnica necessária tem sido alvo de debate entre os educadores, especialmente daqueles concentrados na temática do *Trabalho e Educação*⁸; porém, não obstante a existência de polêmicas, a defesa da politécnica apresenta-se como hegemônica, articulada à *defesa do ensino integrado, público e gratuito*. Com argumentos pautados em textos do próprio Marx e de Antonio Gramsci (ambos defensores de uma formação integrada dos trabalhadores, baseada numa certa concepção de politécnica, de modo a conferir-lhes capacidade de dirigir o processo produtivo), e, também, pautados por uma concepção ontológica da relação entre trabalho e educação – através da contraposição conceitual entre alienação X emancipação – esses autores buscam demonstrar que somente uma formação omnilateral poderá ser compatível com os interesses da emancipação humana, na superação da alienação aprofundada pelo capitalismo contemporâneo.

A segunda reivindicação, também hegemônica entre os autores – que se articula diretamente com as concepções anteriores e que fomenta a defesa da politécnica tal qual apresentada acima –, diz respeito à *defesa da*

formação teórico-científica, tanto escolar quanto acadêmica. A base teórica que sustenta essa defesa consiste na compreensão de que o conhecimento científico, como superação do saber tácito e cotidiano, é condição para a superação da alienação e, através dela, para a superação do próprio capitalismo. Há, nessa concepção, duas questões que se articulam: uma é propriamente epistemológica, ou seja, considera o conhecimento científico, em si mesmo, como superação da alienação, posto que ter acesso ao conhecimento científico traduz-se como acesso às verdades historicamente válidas e necessárias para a compreensão da realidade: as teorias científicas permitem a superação das ilusões (obstáculos) que os saberes tácitos, experimentais e cotidianos produzem, articulados com as ideologias dominantes. A segunda questão refere-se ao conhecimento científico como uma necessidade da luta socialista, ou seja, o acesso ao conhecimento teórico-científico é condição para a classe trabalhadora dirigir, administrar e comandar as transformações necessárias para a transição ao socialismo, no sentido de que, sem o acesso ao conhecimento científico, se torna impossível compreender os mecanismos que movem toda a produção social capitalista, em suas diferentes esferas e em seus diferentes ramos. Por isso, essa defesa se articula e complementa a defesa da politécnica anteriormente discutida⁹.

Um terceiro e último grupo de reivindicações refere-se a projetos político-

habilidade (formação técnica unilateral), o que acabaria servindo aos interesses do neoliberalismo em sua demanda por trabalhadores polivalentes. Em resposta a essa crítica, os defensores da politécnica (dentre eles Saviani e Frigotto) afirmam o contrário: que politécnica não é uma formação meramente técnica e quantitativa, é uma integração entre as várias habilidades e o conhecimento de seus fundamentos teórico-metodológicos e políticos e, portanto, é a união entre formação técnica e formação científica, de modo totalizante – e não fragmentada e tecnicista. A politécnica, assim, tem sido defendida como uma formação voltada para habilidades técnicas e para um conhecimento dos fundamentos tecnológicos e científicos do processo de produção atual.

⁸ Ver os trabalhos de Newton Duarte (2003, 2004 e 2006), como a maior referência dessa reivindicação no campo educacional de inspiração marxista. Para o autor, defender o conhecimento tácito em detrimento do teórico no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino é negar aos jovens e trabalhadores o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, usufruído, como privilégio, pelas classes dominantes nas instituições de ensino e pesquisa que frequentam.

¹⁰ Ver como exemplo o artigo de Luiz Carlos de Freitas (2004), que propõe o modelo de escola de Pistrak como inversão do modelo de subordinação e de exclusão hegemônico no Brasil. Para o autor, é possível inverter a lógica dominante de educação excludente e subordinada ao capital. Podemos identificar, também, um número considerável de trabalhos que tomam como referência político-pedagógica as obras de Vigotsky, o que valeu o esforço da crítica de Newton Duarte à assimilação neoliberal da teoria vigotskyana no Brasil (DUARTE, 2006). Ver também a referência desses autores russos, discutida por Moacir Gadotti (GADOTTI, 1999).

educacionais e pedagógicos que se baseiam em projetos e programas educacionais socialistas, desenvolvidos por educadores, dirigentes e intelectuais comprometidos com processos e lutas revolucionárias, especialmente na Rússia revolucionária a partir de 1917. Experiências e propostas educacionais de importantes teóricos e militantes marxistas russos, como L. S. Vigotsky, M. M. Pistrak, V. I. Lênin, entre outros, tornam-se, neste grupo, referências a serem defendidas no Brasil, como propostas político-pedagógicas socialistas¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de questões e temas apresentados acima tem sido predominante e recorrente na produção de conhecimento educacional de inspiração marxista no Brasil. A análise realizada desses trabalhos permitiu a identificação de alguns problemas teóricos e políticos cujos pressupostos correspondem às concepções propriamente reformistas que têm consolidado o campo do *reformismo acadêmico* em Educação hoje. Os problemas encontrados foram construídos a partir de uma problemática inicial nossa, fundamentada por uma certa compreensão do materialismo histórico e dialético e por uma certa concepção acerca do Estado e da Educação, a partir do terreno teórico-metodológico do marxismo, sobretudo da atualização das contribuições de Lênin e Althusser¹¹.

O primeiro importante problema refere-se à análise de conjuntura feita pela bibliografia investigada, que, concentrada nas mudanças econômicas (do processo produtivo), ideológicas e políticas ocorridas no Brasil – sob o título de neoliberalismo –, identifica as mudanças na Educação exclusivamente *a partir daquelas*¹². A análise acerca da Educação, quando circunscrita à sua relação com as mudanças contextuais ocorridas nessas outras esferas da realidade social – especialmente entendidas como conseqüências do neoliberalismo –, causa prejuízo à compreensão da Educação em relação ao desenvolvimento do capitalismo em fase imperialista. Os trabalhos analisados pautam-se exclusivamente pelas mudanças contextuais e aparentes do modo de produção capitalista e, nesse sentido, afastam-se do estudo da *relação* entre essa aparência e a dinâmica da reprodução ampliada do capital (que pressupõe, também, a dinâmica das classes sociais). Trata-se de estudo que permitiria *explicar*, a partir da teoria da acumulação capitalista e do imperialismo, essas mesmas mudanças. A identificação da ausência de explicação entre a dinâmica estrutural do capitalismo e as relações contextuais, permite apontá-la como uma limitação para a compreensão do desenvolvimento do capitalismo no mundo e no Brasil e de sua relação com a Educação.

O segundo problema, intrínseco ao primeiro, refere-se à concepção de *Estado* subjacente aos trabalhos investigados, cujo terreno teórico-metodológico - construído a partir de uma certa assimilação do pensamento de

¹¹ A concepção teórico-metodológica que tem orientado a hipótese central acerca do reformismo acadêmico baseia-se em contribuições de Marx e Engels, Lênin (1978) e Althusser (1985, 1979) e, também, em contribuições de autores contemporâneos, como Miriam Limoeiro Cardoso (1990) – acerca do materialismo histórico e dialético –, Anita Handfas (2006) – especialmente em relação à crítica althusseriana do humanismo teórico – e Décio Saes (2005) – acerca da relação entre classe social e escola capitalista.

¹² Os trabalhos dos autores apresentam uma correlação entre economia, política e ideologia, porém, ao considerar que as mudanças na Educação são conseqüências do neoliberalismo – e neoliberalismo entendido fundamentalmente como um programa econômico, político e ideológico –, não apresentam com clareza e rigor conceitual as relações de *determinação* – e *sobredeterminação* – dessas instâncias. A orientação teórica que possibilitou a construção desse problema consiste na teoria marxista do imperialismo, a partir da obra de Lênin (1979), que compreende o imperialismo como fase do capitalismo, determinada em última instância pela dinâmica da acumulação capitalista: as mudanças na Educação explicam-se pelo desenvolvimento do capitalismo e pela dinâmica das classes sociais – e não por uma “crise” – que cria demandas para a Educação, vista como parte da gigantesca superestrutura capitalista.

Gramsci e traduzido como uma tentativa de superação das teorias “reprodutivistas” divulgadas pelos althusserianos, especialmente a partir de meados da década de 70 no Brasil¹³ -, apresenta pontos em comum com a problemática da II Internacional, especialmente em relação aos escritos e intervenções de Kautsky e Bernstein. Nesse sentido, existe uma predominância em compreender as instituições de ensino, especialmente as públicas, como instrumentos e/ou espaços privilegiados de luta contra-hegemônica: as escolas, universidades, centros de estudo e pesquisa tornam-se espaços de disputa ideológica, de produção de conhecimento contra-hegemônico e, ainda, espaços *em disputa*. Não obstante a existência de uma diversidade de posições acerca da natureza da luta que deve ser travada nas instituições de ensino, estes trabalhos trazem propostas político-pedagógicas e educacionais a serem realizadas pelos educadores do campo do marxismo, acreditando-se, em última instância, na possibilidade de conquista da direção político-ideológica desses espaços (e num contexto mais amplo, em relação a outras esferas do Estado), em direção à realização daquelas propostas.

Em outras palavras, esses autores trazem duas vias de luta e reivindicações: 1) uma reivindicação de luta ideológica, que deve ser travada por educadores marxistas; 2) uma luta por mudanças nas instituições educacionais, que envolve as reivindicações em relação à direção política, à direção ideológica, às políticas pedagógicas, à organização e gestão educacional e aos conteúdos ensinados, a qual inclui a reivindicação da universalização do ensino público e gratuito). Essas duas vias são consideradas estratégicas para a superação do capital e para a realização de uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, ou para os interesses do socialismo. Acredita-se, portanto, na realização de tais reivindicações como

condição para a superação do capitalismo e, nesse sentido, em sua realização *dentro dos limites do próprio capitalismo*.

Além disso, a via democrática torna-se privilegiada para a possibilidade dessas conquistas ainda nos limites do modo de produção capitalista: a ênfase concentra-se na possibilidade de disputar e conquistar, pela democracia burguesa e seu alargamento, a direção política e ideológica dos aparelhos ideológicos do Estado burguês, de modo a torná-los instrumentos de interesse e a serviço da classe trabalhadora. É nesse sentido que o campo do marxismo na produção de conhecimento em Educação - em função das análises de conjuntura realizadas, da concepção de Estado subjacente, das propostas político-educacionais resultantes daquelas e da concepção de luta predominante -, tem consolidado um campo propriamente *reformista*, constituindo-se num *reformismo acadêmico*. Esse reformismo caracteriza-se pela concepção de Estado e de luta na qual se insere e, sobretudo, pela ausência da compreensão da natureza do Estado burguês e das tarefas necessárias para uma luta de fato revolucionária no Brasil. A perspectiva adotada por esses autores orienta-se por concepções táticas em que se reivindicam lutas por reformas na Educação, como caminho estratégico do socialismo: a discussão sobre a revolução fica definitivamente descartada e, com ela, a necessidade da construção de uma organização revolucionária internacionalista no Brasil.

Nesse sentido, vale lembrar as contribuições de Lênin e do Iskra, quando, ao denunciar o oportunismo reformista da social-democracia em tempos da II Internacional (LÊNIN, 1978), demonstrava sua natureza pequeno-burguesa e suas implicações para o movimento revolucionário europeu e russo daqueles tempos. Lênin demonstrava – teórica e politicamente – que as transformações necessárias para o

¹³ Centradas especialmente no tema da relação entre a infra-estrutura econômica e a superestrutura, as teses althusserianas, consideradas “reprodutivistas” por muitos comentadores e estudiosos do marxismo, afirmavam-se construídas a partir da formulação de uma teoria marxista do Estado e, conseqüentemente, uma teoria marxista da Educação, a partir da discussão sobre os aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1979; 1985 e ESTABLET, 1974). Sobre os althusserianos e a discussão acerca da relação entre infra e superestrutura, ver o trabalho de Miriam Limoeiro Cardoso, intitulado *A Ideologia como Problema Teórico* (CARDOSO, 1978), em que a autora apresenta as concepções dos althusserianos e propõe a perspectiva gramsciana como superação de seu reprodutivismo.

desenvolvimento do socialismo só poderiam ser realizadas mediante a tomada do poder político e a direção político-ideológica da classe operária, organizada em partido revolucionário (autofinanciado, com imprensa e sedes autônomas, com acúmulo científico e organizativo suficientes para o amadurecimento histórico necessário para as tarefas da revolução). A principal concepção de Lênin - também afirmada por importantes lideranças revolucionárias da história do marxismo, como, entre outros, Marx, Engels e o próprio Gramsci, quando ainda orientado pelas diretrizes da III Internacional até o momento de sua prisão -, indica-nos que não é possível a ruptura e superação do capital sem revolução e, ainda, que não é possível revolução sem organização revolucionária e sem teoria revolucionária. Além disso, o comunismo, para esses importantes militantes revolucionários, só poderia ser concretizado como modo de produção após um período revolucionário em que a classe operária organizada se tornasse então classe dirigente e dominante e colocasse em marcha as tarefas necessárias à transição ao comunismo e, portanto, à supressão do modo capitalista de produção. Essa luta impõe tarefas organizativas cujos pressupostos teórico-metodológicos tornam-se incompatíveis com o campo do reformismo.

Se o campo do reformismo tem sido hegemônico, tanto na produção de conhecimento de inspiração marxista quanto na construção dos partidos de esquerda, torna-se tarefa primordial do marxismo a sua denúncia e, sobretudo, a construção de uma organização revolucionária e internacionalista no Brasil hoje.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. *A favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ALTHUSSER, Louis. O que não pode mais perdurar no Partido Comunista Francês. Artigos publicados no *Le Monde* logo depois das eleições na França e da derrota da União de Esquerda. *Eurocomunismo X Leninismo. Coleção polêmica*, n.1, Vega S. A..
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. A Ideologia como problema teórico. In: CARDOSO, Miriam L. *Ideologia do desenvolvimento, Brasil*: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Para uma leitura do método em Karl Marx*: anotações sobre a Introdução de 1857. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Cadernos do ICHF, n. 30, setembro de 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; GOULART, Cecília (Org.). *Dimensões e horizontes da Educação no Brasil*. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Rio de Janeiro: UFF, 2004.
- DAVIES, Nicholas. O Governo Lula e a Educação: a deserção do Estado continua?. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 25, n. 86, abril de 2004.
- DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v.24, n.83, agosto de 2003.
- DAVIES, Nicholas. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- DAVIES, Nicholas. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ESTABLET, Roger. A Escola. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.35, out./dez. de 1973, lançado em 1974.

- FERNANDES, Luís. O debate marxista sobre a Economia Política do Imperialismo no Início do Século. In FERNANDES, Luís. *URSS, ascensão e queda: a economia política das relações da URSS com o mundo capitalista*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A Avaliação e as Reformas dos Anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 25, n. 86, abril de 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas, *Revista Educação e Sociedade*, v. 24, n. 82, abril de 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999. (Série Educação)
- GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GENTILLI, Pablo; TADEU da Silva, Tomaz (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel: a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Alguns temas da questão meridional*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- HANDEFAS, Anita. *Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.
- LENIN, V. I. *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. São Paulo: Global, 1979.
- LENIN, V. I. *Que Fazer? As questões palpitantes do nosso movimento*. Apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo: HUCITEC, 1978.
- LUXEMBURGO, Rosa. A revolução russa. In: PEDROSA, Mário. *A crise mundial do imperialismo e Rosa Luxemburgo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (Coleção Perspectivas do Homem, v. 128).
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Introdução de Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARX, Karl. *As lutas de classes*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1986.
- MARX, Karl. *O Dezoito Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARX, Karl. *Para a crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).
- NAIM, Moisés. Ascensão e queda do Consenso de Washington. *Revista Brasileira de Comércio Exterior*. n. 64. Disponível em: <www.funcex.com.br>.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. (Coletivo de Estudos sobre Política Educacional).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SADER, Emir. Prefácio. In MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe Média e Escola Capitalista. *Revista Crítica Marxista*, Rio de Janeiro: Revan, n. 21, 2005.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Marxismo e Educação: debates con-*

temporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. Marxismo e educação: debates contemporâneos. José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani (Org.). Resenha. *Revista Crítica Marxista*. Rio de Janeiro: Revan, n. 22, 2006.

TRÓPIA, Patrícia Vieira; RANIERI, Jesus; TOLEDO, Caio Navarro de; BOITO JR., Armando (Org.). *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*. São Paulo: Xamã, 2000.

Recebido em 3/7/2007 e aceito para publicação em 22/8/2007.

