



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Grimm, Viviane; Pereira, Gilson R. de M.
Usos e gênese do discurso mudancista no campo educacional brasileiro
Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 39, mayo-agosto, 2013, pp. 793-812
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189128924018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Usos e gênese do discurso mudancista no campo educacional brasileiro

Genesis and uses of discourses referring to changes in the Brazilian educational field

Viviane Grimm^[a], Gilson R. de M. Pereira^[b]

^[a] Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (Furb), professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Jaraguá do Sul, SC - Brasil, e-mail: viviane.grimm@ifsc.edu.br

^[b] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN - Brasil, e-mail: gilsonpereira@uern.br

Resumo

O objetivo do presente estudo é apreender os modos pelos quais certos discursos enfatizam o potencial transformador da educação, assim como explicitar a gênese do discurso pedagógico mudancista. Utilizam-se como fonte de investigação obras selecionadas na bibliografia especializada sobre a história da educação brasileira que, de forma implícita ou explícita, abordam a ênfase dada ao viés mudancista no discurso educacional e, ainda, os artigos publicados na Revista Educação & Sociedade (do n. 1, 1978, ao n. 57, 1996) e na Revista da ANDE (do n. 1, 1981, ao n. 21, 1995). Observa-se que a crença no potencial transformador da educação

está relacionada à concepção de homem que emerge na modernidade, influenciada principalmente por uma forma “otimista” de apropriação da abordagem marxista; do mesmo modo, tal crença faz parte de um “estilo de pensamento pedagógico” dos intelectuais da educação tendente a enfatizar a dinamicidade do campo educacional em relação à estrutura social. Este estilo de pensamento faz-se presente já na Primeira República e é revigorado no período de redemocratização do país na década de 1980.

Palavras-chave: Discursos pedagógicos. Transformação social. Campo educacional.

Abstract

The objective of this study is to grasp the ways in which certain discourses emphasize the transformative potential of education, and also explain the genesis of pedagogic discourse that refers to changes. One of the sources for this research was a collection of published works found in specialized literature on the history of Brazilian education. Those, either implicitly or explicitly, give emphasis to the bias towards changes in educational discourse. Also, the articles published in Education and Society (the No 1, 1978, at No 57, 1996) and in the Journal of ANDE (the No 1, 1981, at No 21, 1995) were used as sources for this work. It is possible to notice that the belief in the transformative potential of education is related to the emerging modern conception of man, influenced mainly by an "optimistic" way of appropriating the Marxist approach; likewise, that belief is part of a "pedagogic thinking style", shown by intellectuals in education, aimed to emphasize the dynamics of the educational field in relation to social structure. Such style of thinking was already present in the first republic and was refreshed in the period of democratization of the country in the 1980s.

Keywords: Pedagogic discourse. Social transformation. Educational field.

Introdução

O mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras que devem sua gravidade – e às vezes sua violência – ao fato de que as palavras fazem as coisas, em grande parte, e ao fato de que mudar as palavras e,

em termos gerais, as representações [...], já é mudar as coisas. A política é no essencial uma questão de palavras. É por isso que a luta para conhecer cientificamente a realidade quase sempre deve começar por uma luta contra as palavras (BOURDIEU, 2004, p. 71).

O objetivo das notas a seguir, parte de um estudo mais amplo voltado a descrever os móveis de luta do campo educacional brasileiro, é apreender a centralidade conferida ao papel da educação na resolução de problemas sociais, centralidade esta forjada pelo discurso da transformação social por meio da educação. Parte-se da constatação da frequente mobilização desse discurso no Brasil, e, mais especificamente, de seu uso intenso durante os anos de 1980, principalmente como parte do estoque de noções intelectuais das pedagogias então denominadas progressistas. Compreender e dar a compreender os modos pelos quais as palavras de ordem e os discursos são construídos, consagrados e disseminados auxilia na compreensão dos esquemas de pensamento e ação acionados por instituições e agentes de determinado campo, assim como permite descrever, nas diversas conjunturas históricas, a cumplicidade, o mais das vezes invisível, entre as estruturas objetivas do mundo social e as estruturas internas da sensibilidade e da inteligência.

Além disso, o estudo da gênese das categorias mentais acionadas pelos agentes contribui para desvelar a “amnésia da gênese”, ou seja, a alquimia social por meio da qual o esquecimento involuntário e coletivo do arbitrário das criações simbólicas ocasiona a naturalização do social. Assim, a análise da produção de discursos e palavras de ordem auxilia na tarefa de trazer à luz os impensados que, nas rotinas mentais, parecem tão claros e evidentes que dão a impressão de nunca terem sido socialmente construídos e impostos.

O material empírico submetido a exame são textos publicados em *Educação & Sociedade* (do n. 1, 1978, ao n. 57, 1996) e na *Revista da ANDE* (do n. 1, 1981, ao n. 21, 1995), assim como obras selecionadas na bibliografia especializada. Estes periódicos foram escolhidos em razão de suas legitimidades, advindas, principalmente, da representatividade que possuíam junto ao campo educacional, e, por conseguinte, do elevado poder de

congregação e influência sobre os discursos pedagógicos de que dispunham. A *Revista da ANDE* já encerrou suas atividades, porém *Educação & Sociedade* continua publicando regularmente e consolidando sua posição privilegiada entre os principais periódicos brasileiros da área educacional.

A partir do exame dos 21 volumes da *Revista da ANDE* e dos 57 volumes da *Revista Educação & Sociedade*, foram localizados 276 textos de interesse para este estudo; mais especificamente, 219 textos na *Revista Educação & Sociedade* e 57 textos na *Revista da ANDE*. Os textos estavam distribuídos em diferentes seções, dentre elas: análise da prática pedagógica, comentários, comunicações, correios, debates, editorial, artigos, fato e análise, prática docente, prática docente de cada dia, jornal da educação, jornal da revista, movimento dos trabalhadores em educação, notas, projetos e experiências, e resenhas. Entretanto, mais da metade dos textos selecionados (164 textos) fazem parte da sessão de artigos; o restante está distribuído nas demais seções das duas revistas.

Inicialmente, buscou-se localizar todos os artigos que apresentassem a expressão *transformação social* ou similar, tais como: *mudança social*, *mudança*, *transformação da sociedade*, *transformação estrutural*, *transformação da estrutura social*, *nova ordem social*, *pedagogia transformadora*, *revolução social*, *pedagogia revolucionária*, *práxis revolucionária*, *práxis transformadora*, *transformação da realidade*, *modificar/transformar o mundo*, *ação transformadora*, *educação emancipatória*, *conscientização*, *construção de uma nova sociedade*, entre outras expressões relacionadas, de forma implícita ou explícita, ao discurso de transformação social. Mesmo nos casos em que os textos selecionados não traziam este discurso ou a expressão não se vinculava diretamente aos debates do campo educacional, optou-se por deixar o texto como integrante do material empírico, pois, de alguma forma, mostra como estes discursos estão presentes nos debates nesse período em diversos campos (sindicato, movimentos sociais, campo jurídico etc.), principalmente, por utilizarem a abordagem marxista como referencial teórico.

A metodologia utilizada para a análise do material empírico selecionado acionou como suporte teórico o conceito de campo. O objetivo é considerar os diferentes lugares sociais que agentes e grupos ocupam no interior

de um espaço social específico e, igualmente, pensar suas relações entre si e, também, com o conhecimento especializado produzido na área. Para a inteligibilidade dos argumentos a seguir, seria preciso, então, considerar que os campos são espaços estruturados de relações nos quais os agentes disputam os capitais específicos em jogo (Cf. BOURDIEU, 1983). Em vista disso, a estrutura do campo educacional e as predisposições dos agentes modelam as formas das lutas que motivam e envolvem esses agentes (parceiros-adversários) e as instituições. Essas lutas, por sua vez, conformam as disputas pela legitimidade e autoridade para falar sobre a educação, bem como as disputas por posições privilegiadas na hierarquia social que, conseqüentemente, podem valer trunfos na condução da política educacional e na imposição das práticas pedagógicas, teorias e valores tidos como os mais legítimos.

Considerando que “todo campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (BOURDIEU, 2007a, p. 150), os discursos, as palavras e as palavras de ordem, as frases ou as expressões corriqueiramente proferidas, uma vez analisados como produtos de estratégias e práticas de determinados agentes, clivados entre si por classes sociais e instituições, permitem entrever em seus enunciados as funções às quais pretendem servir, em meio à luta pela imposição de determinada visão legítima do mundo social. Desse modo, o estudo de um específico discurso consagrado e legitimado — no caso, o de transformação social — possibilita apreender os modos de funcionamento desse campo (nesse caso, o educacional) em determinado momento de sua história, bem como as modificações desse discurso ao longo do tempo. Por meio de operações pertinentes de homologia, isso pode, igualmente, lançar luz sobre a produção e legitimação de discursos, e suas modificações sucessivas, em outros espaços da produção simbólica.

Os discursos mudancistas no campo educacional

Os discursos que expressam a vindicação da transformação social são entendidos aqui como parte de um conjunto de discursos

disputados pelos agentes do campo educacional que podem ser denominados de “mudancistas”, isto é, discursos vinculados a um determinado “estilo de pensamento pedagógico” que enfatiza o aspecto dinâmico da escola e da educação, considerando-as como instâncias privilegiadas para transformar as estruturas sociais (PEREIRA, 1967).

Seria suficiente citar alguns exemplos para constatar a afirmação segundo a qual a história do campo educacional brasileiro é atravessada por discursos mudancistas. Poder-se-ia mencionar a crença na ideia da “reforma da sociedade pela reforma do homem”, predominante no Brasil, sobretudo, entre o final do século XIX e o início o século XX (Cf. HILSDORF, 2006). Do mesmo modo, o “otimismo pedagógico” durante as décadas de 1920 e de 1930, identificado por Jorge Nagle (1974), é outro exemplo. Conforme Nagle (1974), a partir de 1920 passou-se a considerar que o caminho para o progresso estava na difusão do ensino e na formação cívica e moral do cidadão. Trata-se de um período marcado por forte “entusiasmo pela educação”, isto é, pela “[...] crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 1974, p. 99-100).

Essa aposta na dinamicidade da educação é correlativa à “[...] crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (NAGEL, 1974, p. 100). Nesse período, as teses então em voga sobre o atraso do país foram substituídas pela crença na transformação social por meio da educação de todos. Na mesma época, “[...] nas novas análises da realidade nacional, foi imperando a ideia de que os problemas da vadiagem do liberto e da indisciplina do imigrante deviam-se à falta de educação de tais camadas da população” (SANTOS, 2001, p. 11). Carvalho (2001, p. 303), por sua vez, observa que “[...] ‘organizar o trabalho nacional’ com o recurso da escola, ‘civilizando’ as populações negras e mestiças até então consideradas inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso”.

Poder-se-ia, também, citar a ideia da “reconstrução da nação via renovação do ensino” que predominou no período entre os anos de 1930 a 1945. Intelectuais renomados tais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira conquistam espaço político na administração pública do regime saído da Revolução de 1930 e passam a pôr em prática o ideal de desenvolver, por meio da pedagogia escolanovista, a “[...] moderna nação brasileira pela renovação do ensino” (HILSDORE, 2006, p. 11). Essa pedagogia é compreendida como moderna em oposição à pedagogia tradicional. “A regra que organiza as novas práticas pedagógicas”, observa Carvalho (2011, p. 302), “não deriva mais, senão mediatizadamente, da ciência. Ele [escolanovismo] é metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela vida moderna, império da indústria e da técnica”.

Ainda no período, as políticas educacionais da Era Vargas se orientaram pelas seguintes matrizes: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. Buscava-se por meio da educação escolar instituir novos valores: familiar, religioso, nacional e de trabalho, com o objetivo de concretizar a ideia de uma nação brasileira moderna. Por meio de decretos, entre 1942 e 1946, o governo regulamenta minuciosamente todos os níveis de ensino do país. Porém, ao que consta, essa organização nada se pareceu com os ideais propostos pelos intelectuais representantes do movimento da Escola Nova (Cf. HILSDORE, 2006, p. 105).

Outro exemplo é o que ocorre no Brasil no período que antecede à ditadura militar de 1964, particularmente entre o final dos anos de 1950 até meados de 1960, na qual a cultura popular é encarada pelos grupos de esquerda como possibilidade de resistência e de transformação da realidade. A educação é vista como “[...] uma decorrência da cultura popular, uma vez que nela reside a capacidade de resistência à dominação e de aglutinar valores e interesses sintonizados com os anseios de mudanças e de libertação nacional [...]” (GERMANO, 2005, p. 140). Nesse momento, essas ideias passaram a ser vistas como uma ameaça à ordem política estabelecida. Segundo Germano (2005, p. 139), não se tratava de reivindicações por mais escolas, mas “[...] de pôr em prática uma educação libertadora, impossível de realizar-se fora de um processo de

conscientização do povo, tendo como base a cultura popular, visando a desalienação e a transformação social do país”.

Educação e transformação social: a década de 1980

Os exemplos anteriormente arrolados sugerem que os discursos mudancistas, tendentes a enfatizar o potencial transformador da educação, não são recentes. Trata-se de uma crença bem fundada, amplamente partilhada e difundida em diferentes períodos históricos. Isso fica bastante perceptível nas formulações das ideias pedagógicas dos educadores brasileiros na década de 1980, pelo menos no que se refere aos que, no espaço da produção educacional, se situam no pólo então chamado de “perspectiva crítica”. Nessa década, sobressaía-se a ideia de que a transformação da educação (universidade, escola) iria acarretar a esperada transformação da sociedade e, assim, a sua efetiva democratização (Cf. BARRETO; ALVES, 1988; COVRE, 1984; FERRARI, 1982; GARCIA, 1984; NUDELMAN, 1981; PIMENTA, 1986; SAVIANI, 1984).

O ponto de vista predominante, no que se refere à possibilidade de transformação social a partir da educação, segundo alguns autores, entre eles, Gadotti (1999), Gandin (1997), Meksenas (1988), Vieira (1994) e Wanderley (1984), pode ser resumido a partir das duas vertentes de ideias pedagógicas, a seguir sumariamente descritas.

Primeiramente, esses autores destacam as teorias ditas funcionalistas, tendo como principal representante Durkheim. Nessa perspectiva, considera-se que a estrutura social não é questionada, a educação é vista como essencialmente boa, ou seja, capaz de tornar os homens seres verdadeiramente humanos. De maneira geral, a escola e a educação são vistas com certo otimismo, predominando o pensamento segundo o qual por meio da escola é possível melhorar a sociedade. Por esse motivo, é caracterizada como uma teoria reformadora e reprodutivista. Tanto a pedagogia autoritária/tradicional como a liberal são indicadas como representantes desse modelo e, por meio do jogo das demarcações recíprocas, “acusadas” de contribuírem

para a manutenção da injusta estrutura social. Essas pedagogias tornam-se alvo de censura por parte das teorias pedagógicas críticas.

Por outro lado, os autores anteriormente citados apresentam as teorias educacionais progressistas. Estas, as progressistas, são contrárias às ideias do funcionalismo e fundamentam-se nas ideias marxistas. Para essa perspectiva, a sociedade é considerada perfeita e a escola recebe dupla interpretação: por um lado, é compreendida por uma vertente de autores marxistas, entre eles Baudelot e Establet, como uma das agências transmissoras da ideologia dominante, uma das instâncias reprodutoras e legitimadoras da ordem social estabelecida. Por outro lado, a outra vertente marxista, representada principalmente pelo educador francês George Snyders, critica essa visão como limitada e sua limitação consiste em atribuir à escola exclusivamente o papel de reprodutora; afirma, ao contrário, que a escola também dispõe da possibilidade de transformar a realidade social por meio de sua força progressista e de sua capacidade de resistência ao poder dominante. A pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos são consideradas representantes desta vertente progressista no Brasil.

Essa caracterização das pedagogias revela um modo de expressão das lutas por legitimidade que se estabelecem entre os autores no campo educacional na década de 1980. Estes são impelidos, em razão dos interesses e das lutas, a “mapear o terreno”, definir fronteiras e diferenciações. Para isso, utilizam um tipo de caracterização tipológica das teorias pedagógicas: transformadoras e dialéticas em oposição às reprodutivistas e funcionalistas. Conquanto não sejam tipificações que correspondem à realidade, isto é, sejam apenas representações produzidas na luta pela legitimidade, essas classificações exercem efeito no real ao produzirem hierarquias de poder no campo (as pedagogias transformadoras e dialéticas ocupando posições dominadas no início da década de 1970, e posições dominantes no final dos anos de 1980; as teorias tecnicistas, tradicionais e funcionalistas ocupando postos dominantes nos anos de 1970 e posições dominadas no final da década de 1980).

Esse tipo de oposição — como mencionado, pedagogias transformadoras e dialéticas em oposição às reprodutivistas e funcionalistas — está

presente no material empírico analisado neste estudo. Encontram-se tanto autores mais tendentes a ressaltar os aspectos considerados deterministas da educação e da escola (OLIVEM, 1979; RAMOS, 1978), como também autores inclinados a descrever a estrutura autoritária e reprodutora das desigualdades sociais e, por meio disso, propor práticas que possibilitem transformar tal situação de reprodução das desigualdades (ANDRÉ, 1987; ARROYO, 1980; CURY, 1979).

De maneira geral, observa-se que os autores, na década de 1980, inserem-se num debate já existente anteriormente no campo educacional. Tal debate tem como característica a oscilação pendular na qual ora são realçados os aspectos estruturantes da sociedade, logo, as limitações do papel da escola (a escola e a educação como autoritária, opressora, coercitiva, determinista e reprodutivista), ora as funções transformadoras da escola e da educação (tidas como conscientizadoras, emancipadoras e libertárias). Essa dicotomia, cujos pólos adquirem de tempos em tempos relevância um sobre o outro, deixa entrever um discurso político sendo construído no campo educacional sob a forma transfigurada de discurso pedagógico. A eficácia dessa construção política é proporcional à legitimidade e ao reconhecimento dos porta-vozes do discurso. De fato, considere-se que as “ideias pedagógicas” constituem o produto das representações, simultaneamente técnicas e político-sociais, daqueles que, reconhecidos e autorizados pelo acúmulo de capital simbólico adquirido nas lutas anteriores, fazem com que se passe da palavra à existência da coisa nomeada; assim, a construção da oposição entre teorias pedagógicas transformadoras e reprodutivistas corresponde à luta entre os diferentes agentes do campo educacional pelo direito legítimo de exercer o poder “de nomeação constituinte, que, ao nomear, faz existir” (BOURDIEU, 2004, p. 72).

Nesse sentido, é perceptível que os discursos mudancistas são construídos e re-significados em meio às lutas pela classificação legítima dos móveis (teorias e conceitos interpretativos da realidade) e pela imposição das práticas e valores pedagógicos mais exemplares. São verdades apoiadas em oposições “socialmente bem fundadas” (Durkheim) e reconhecidas. Tais oposições são construídas a partir

das formas de visão e de divisão do mundo social tendentes a colocar em oposição “indivíduo/sociedade, individual/coletivo, consciente/inconsciente, interessado/desinteressado, objetivo/subjetivo etc., que parecem constitutivas de qualquer espírito normalmente constituído” (BOURDIEU, 2007b, p. 10). Relativamente ao pensamento pedagógico, tais pares de oposição podem ser complementados, ainda, por outros, a exemplo de estático/dinâmico, coerção/libertação, reprodução/transformação. Essas oposições parecem corresponder a um estado da divisão simultaneamente política e epistemológica do campo educacional brasileiro.

Estilos de pensamento e gênese dos discursos transformadores

A crença no potencial transformador da educação está presente nos discursos educacionais desde o final do século XIX. Luiz Pereira (1967, p. 157) observa que nas quatro últimas décadas do século XIX teve início a “[...] elaboração das chamadas ‘interpretações do Brasil’, contendo tentativas de diagnósticos da estrutura global, portadora de ‘grandes deficiências’ cuja superação se impunha às camadas dominantes”. A carência escolar já era identificada e defendia-se a expansão do sistema escolar como solução para os problemas sociais enfrentados nesse período. No entanto, foi na década de 1950, período em que se intensificaram os processos de diferenciação da sociedade brasileira (transformação da sociedade tipo pré-urbano-industrial para o tipo caracteristicamente urbano-industrial), que ocorreu a implantação das ciências sociais no Brasil e que surgiu o intelectual especialista em educação.

A partir desse contexto, Luiz Pereira (1967) identificou dois “estilos de pensamento pedagógico” distintos produzidos por dois tipos diferentes de especialistas, intelectuais da educação e cientistas sociais, relacionados com as condições estruturais da sociedade brasileira dos anos de 1950 e 1960. O pensamento pedagógico, para Luiz Pereira (1967, p. 155), caracteriza-se pelo seu objeto: “trata-se da atividade intelectual voltada

para a descrição, a interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais da vida nacional, bem como para a proposição de mudanças nessa mesma ordem de fenômeno”. Nesse sentido, o pensamento pedagógico abrange tanto os processos especificamente escolares, como também os processos que possuam dimensão socializadora, se ocupando de áreas microsociais ou macrosociais da realidade.

O primeiro estilo de pensamento identificado por Luiz Pereira (1967) refere-se aos intelectuais da educação. Estes enfatizam as relações dinâmicas entre a escola e sociedade a fim de promover, no sistema global, mudanças estruturais definidas e defendidas no nível da consciência coletiva. Sob esse ponto de vista, a instituição escolar é entendida como um dos setores privilegiados para modificar a sociedade, configurando uma espécie de “progressismo”, no qual “estariam justificados, ‘teoricamente’, os alvos pragmáticos dos educadores e toda uma estratégia e todo um programa de mudança da sociedade global — conhecidos como ‘reconstrução social pela escola’” (PEREIRA, 1967, p. 159).

O segundo estilo de pensamento pedagógico é definido como propriedade dos cientistas sociais, que, segundo Pereira (1967, p. 160), “[...] vem desempenhando a função de ‘corretivo’ do conhecimento obtido pelos educadores”. Os cientistas sociais contribuíram para a explicitação dos condicionantes extraescolares e “determinantes” do funcionamento das instituições escolares, como também para a constatação de que a vida social se realiza em vários níveis de profundidade, sendo tanto mais dinâmico quanto mais profundo, e que a instituição escolar não se encaixa nos níveis mais profundos. Verifica-se, conforme Luiz Pereira (1967, p. 160-161), que o “estilo de pensamento pedagógico” dos cientistas sociais é, em relação ao dos educadores, “faseologicamente posterior e mais radical, enquanto tomada de consciência da realidade, das necessidades e dos condicionantes desta e enquanto propõe macrodecisões políticas que afetam níveis mais profundos da sociedade brasileira”.

Esses dois estilos de pensamento, um mais tendente a enfatizar o viés dinâmico do campo educacional, outro mais inclinado a focar o viés estrutural, parecem conviver durante toda década de 1980 até meados de

1990. Tal constatação é possível considerando os exemplos encontráveis no material empírico de veredictos negativos, desconfianças e até críticas diretas ao suposto potencial transformador da escola e da educação: “visão romântica”, “perigo de se superestimar o poder da escola na transformação da sociedade”, “ingenuidade concebê-la [a escola] como agência privilegiada para a luta de classes e transformação social” (CANIATO, 1985; FRANCO; ARAGÃO, 1984; GANDINI, 1980; PARO et al., 1988; RIBEIRO, 1987). Exemplo disso, também, é o então crescente questionamento da relação da universidade com a reprodução das desigualdades e seu papel na transformação da sociedade:

Estamos diante da questão: como atualizar uma universidade para que ela sirva à transformação estrutural da sociedade se as camadas dirigentes dessa sociedade não desejam mais do que uma modernização que torne a universidade mais eficiente no aperfeiçoamento e conservação do *status quo* que lhes é tão favorável? [...] Se ainda continuamos na reflexão é porque nos parece que a transformação do todo só será alcançada através da colaboração das diferentes partes (GOERGEN, 1979, p. 51).

Em meados dos anos de 1990, abandonou-se em parte essa fixação por propostas de transformação social via educação. Tal fixação havia marcado, de modo significativo, o final dos anos de 1970 e grande parte dos anos de 1980, cuja característica é uma produção intelectual fortemente orientada para enfatizar, como já mencionado, o viés transformador da educação e na qual são ressaltados tanto o dinamismo social como a capacidade dos intelectuais (educadores e pedagogos) na resolução de problemas sociais, passando para segundo plano os desafios concernentes à compreensão do funcionamento da escola e à compreensão dos modos sutis por meio dos quais a educação está implicada na manutenção das estruturas sociais:

Efetivamente, para o final da década de 1980, a dicotomia ‘reprodução × transformação’ vai envelhecendo aos poucos, envelhecimento concomitante ao declínio dos modos de análise então mais em voga no

campo — pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia do oprimido e as variantes então praticadas do marxismo. Mas a problemática da reprodução e da transformação (ou resistência) persistiria, como dotada de inércia, e só iria sair de cena em meados da década de 1990 (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 70-71).

A influência das teorias ditas críticas parece que está diretamente relacionada com a gênese dos discursos transformadores no campo educacional brasileiro, mais especificamente com as abordagens marxistas altamente em voga a partir dos anos de 1950, momento em que se assistiu “à redefinição progressiva do campo intelectual, com o advento dos cientistas sociais e do marxismo universitário no Brasil” (PÉCAUT, 1990, p. 255).

A crença no potencial transformador da ação do homem sobre o mundo encontra-se explicitamente vinculada ao pensamento moderno, notadamente a duas vertentes que se permeiam: primeira, a partir do advento do Iluminismo no século XVII, quando o homem passa a ser considerado um sujeito racional, crítico, emancipado e autônomo, capaz de fazer sua própria história e de transformar a sociedade; segunda, relacionada ao pensamento de Karl Marx (1818–1883), ao considerar que é na história dos seres humanos reais que se dão os mecanismos de opressão e os instrumentos de libertação social, por meio da práxis revolucionária. Essas duas perspectivas teóricas são apropriadas pelas teorias pedagógicas que surgem e se desenvolvem nos séculos XIX e XX. No entanto, são as teorias pedagógicas denominadas críticas que conferem visibilidade ao discurso marxista, mobilizando-o como instrumento tanto de contestação às pedagogias tradicionais, quanto de proposição de pedagogias transformadoras.

Yamamoto (1996), em investigação sobre a incidência marxista na produção intelectual brasileira no período entre 1971 e 1989, em três periódicos especializados do campo educacional, caracteriza como relativamente precária e tardia a entrada da tradição marxista no Brasil. De acordo com Yamamoto (1996, p. 68), uma abordagem sistemática do pensamento marxista no campo educacional “somente teve lugar no momento da retomada do debate no processo de transição democrática”, e, ainda, observa que os autores “inscritos dentro da tradição marxista, pagam o

pesado tributo a dois de seus condicionantes: a precária acumulação do debate marxista no período precedente e a urgência (politicamente determinada) em buscar alternativas de intervenções viáveis”.

O estudo de João Valdir Alves de Souza (1996), publicado num momento em que a crença no potencial transformador da educação passa a ser questionado por novas teorias em ascensão, entre elas as teorias ditas pós-críticas e pós-estruturalistas, apresenta de maneira abrangente a análise das teorias que enfatizam o viés reprodutor e das que realçam o viés transformador da educação. Nesse trabalho, o autor analisa a visão otimista, em relação à educação, de autores tais como Marx, Durkheim e Mannheim, e a visão nada otimista de Weber, Foucault, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. Ele se questiona: por que teria prevalecido, no campo educacional, uma perspectiva tão otimista acerca das possibilidades da educação escolar, quando havia, na virada do século XIX para o século XX, autores que já indicavam a escola não como instância de emancipação e progresso, mas como instância por excelência do controle simbólico e da reprodução social? A resposta para o autor é a seguinte:

Parece ser possível dizer que, apesar da crítica marxiana às contradições que o capitalismo já apresentava em meados do século XIX, o entusiasmo suscitado pelo pensamento iluminista, reforçado pelo otimismo do próprio Marx em relação à força revolucionária do proletariado, cristalizou-se de forma tal que a construção consciente do futuro passou a ser vista como algo inevitável (SOUZA, 1996, p. 751).

Bastaria apenas acrescentar que o otimismo subjacente à ideia de uma construção consciente do futuro ajusta-se com perfeição, no Brasil, ao estilo de pensamento dos intelectuais da educação. Estes, quando inseridos nas lutas do campo educacional, adotam arbitrários, a exemplo de conscientização, liberdade, revolução e transformação social, como mecanismo de legitimação e, também, como forma de responder às mudanças estruturais na sociedade e no sistema de ensino e às tensões que tais mudanças provocam.

Considerações complementares

A análise do material empírico evidenciou o uso preponderante de discursos que enfatizam o viés transformador da educação, desde a Primeira República até a redemocratização do país, pós-ditadura militar. No decorrer desse período, esses discursos se modificaram por meio da incorporação de novas palavras de ordem ou de sua substituição, sob influência da conjuntura política, econômica e social vigente no país. Nos anos de 1980, por conta, sobretudo, das relações complexas que o campo educacional mantinha com o campo político, amplificadas pelo movimento de redemocratização, os discursos transformadores foram fortemente revigorados nas teorias pedagógicas e expressos em textos difundidos pelas instâncias de consagração do campo, a exemplo dos periódicos e das editoras.

De mais a mais, pode-se sugerir que os discursos sobre a transformação social por meio da educação e da escola configuram um tipo de produção simbólica que tem sua origem relacionada a um “estilo de pensamento pedagógico” dos intelectuais da educação, estilo este, como já mencionado, tendente a enfatizar o potencial transformador da educação em relação à estrutura social; essa produção simbólica também se trata de um discurso vinculado ao conceito de homem que emerge da modernidade, influenciado principalmente por uma forma otimista de apropriação da abordagem marxista. Esse tipo de apropriação da teoria marxista influenciou e impulsionou a adesão dos autores à problemática da transformação social. Quer dizer, motivados pelas lutas do campo, numa época de acentuada politização, a exemplo da década de 1980, os autores aderiram às teorias marxistas e, conseqüentemente, à crença no potencial transformador da educação. Tudo se passou como se a luta em torno desse específico arbitrário cultural, qual seja a transformação social pelas vias da educação e da escola, fosse o mecanismo, não necessariamente intencional, por meio do qual os agentes ascendem nas hierarquias simbólicas e impõem como legítimas as crenças capazes de conferir a razão social de existir ao campo e às próprias lutas nas quais estão investidos. Longe de ser um produto extemporâneo, acidental e aleatório, esse tipo de arbitrário e suas produções

correspondentes constituem parte integrante do jogo simbólico praticado no campo educacional brasileiro naquele momento histórico.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. **Educação & Sociedade**, n. 27, p. 84-92, set. 1987.
- ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?. **Educação & Sociedade**, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.
- BARRETO, E. S. S.; ALVES, M. L. Escola pública *versus* escola particular na visão da imprensa. **Revista da ANDE**, n. 13, p. 45-48, 1988.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007b.
- CANIATO, R. Ato de fé ou conquista do conhecimento?. **Educação & Sociedade**, n. 21, p. 83-91, ago. 1985.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CATANI, D. B.; CATANI, A. M.; PEREIRA, G. Ricardo Medeiros de. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 63-84, maio/ago. 2001.
- COVRE, M. L. M. Tecnocracia e educação: “recursos humanos” e “direitos sociais”. **Educação & Sociedade**, n. 17, p. 51-90, abr. 1984.

CURY, C. R. J. Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo. **Educação & Sociedade**, n. 2, p. 121-127, jan. 1979.

FERRARI, A. R. Pré-Escolar para salvar a escola?. **Educação & Sociedade**, n. 12, p. 29-37, set. 1982.

FRANCO, M. L. P. B.; ARAGÃO, E. Procurando um novo espaço para o 2º grau. **Revista da ANDE**, n. 7, p. 21-26, 1984.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GANDIN, D. **Escola e transformação social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GANDINI, R. P. C. Industrialização e educação hoje: mercadoria. **Educação & Sociedade**, n. 7, p. 133-139, set. 1980.

GARCIA, W. E. Desafios da educação brasileira. **Revista da ANDE**, n. 7, p. 5-8, 1984.

GERMANO, W. J. Resistência desfeita: educação, cultura popular, reforma social. In: XAVIER, L. N. et al. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GOERGEN, P. L. A universidade, sua estrutura e função. **Educação & Sociedade**, n. 2, p. 47-59, jan. 1979.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1988.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NUDELMAN, C. Piracicaba: educação numa prefeitura de oposição. **Revista da ANDE**, n. 2, p. 57-59, 1981.

OLIVEM, A. C. Sistemas de educação e modelos de mobilidade social: os casos da Inglaterra, Estados Unidos e Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 3, p. 111-118, maio 1979.

PARO, V. H. et al. Viabilidade da escola pública de tempo integral. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 29, p. 86-99, jul. 1988.

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

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**: crise e racionalidade de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1967.

PIMENTA, S. G. A organização do trabalho na escola. **Revista da ANDE**, n. 11, p. 29-36, 1986.

RAMOS, C. A. Propriedade e Autoridade. **Educação & Sociedade**, n. 1, p. 97-109, set. 1978.

RIBEIRO, M. L. S. Movimento de professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. **Revista da ANDE**, n. 4, p. 26-30, 1982.

SANTOS, M. L. C. S. **Revista do Professor (1934 a 1939)**: contribuições para a formação do pensamento político-pedagógico do magistério primário do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da ANDE**, n. 7, p. 9-14, 1984.

SOUZA, J. V. A. Educação, modernidade, modernização e modernismos: crenças e descrenças no mundo moderno. **Educação & Sociedade**, n. 57, p. 729-764, dez. 1996.

VIEIRA, E. **Sociologia da educação**: reproduzir e transformar. São Paulo: FTD, 1994.

WANDERLEY, E. L. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

YAMAMOTO, O. H. A incidência marxista na produção educacional brasileira através dos periódicos (1971-1989). **Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 2, n. 1, p. 47-74, 1996.

Recebido: 29/09/2011

Received: 09/29/2011

Aprovado: 21/01/2012

Approved: 01/21/2012