

# O pensamento da esquerda e a educação na República brasileira(\*)

Prof. Dr. Dermeval Saviani(\*\*)

Em grandes linhas, se pensarmos na problemática do pensamento de esquerda no Brasil, no período republicano, vamos notar que numa primeira fase, que abrangeu a última década do século XIX e as duas primeiras décadas deste século, o pensamento de esquerda traz a marca predominante do anarquismo.

O anarquismo se desenvolveu no Brasil de modo especial a partir dos imigrantes, dos operários imigrantes.

Sabemos que já no final do período imperial a necessidade de substituir a mão-de-obra escrava levou a que o país incentivasse as políticas de imigração. Inicialmente esses imigrantes deviam ir para as fazendas de café, tendo sido a onda imigratória precedida de uma lei de terras em 1850 (cf. Costa, 1979). Esta lei de terras visava justamente evitar os efeitos daquilo que Marx denominou em *O Capital* de “teoria moderna da colonização”, isto é, a teoria de Wakefield (cf. Marx, 1968), que indicava que o desenvolvimento do capitalismo nas colônias enfrentava uma dificuldade relativa à mão-de-obra. Com efeito, à medida que se dispunha de terras abundantes, a mão-de-obra tendia a se desenvolver autonomamente, a se libertar do vínculo salarial, deixando portanto de se constituir em agente que vendia sua própria força de trabalho para, ocupando os espaços disponíveis, sobreviver de forma autônoma.

Eis por que a lei de terras de 1850 no Brasil criava uma série de dificuldades

para quem não tivesse bens e quisesse adquirir terras. Isto visava fazer com que os imigrantes se vinculassem às fazendas de café, trabalhando na condição de assalariados. Esse foi o destino predominante das primeiras levas de imigrantes europeus.

Por outro lado, cabe levar em conta que o processo de desenvolvimento brasileiro caminhou no sentido da modernização, o que ocorreu de modo especial com o deslocamento da economia cafeeira da Baixada Fluminense e do Vale do Paraíba para o oeste paulista na segunda metade do século XIX. Essa fase modernizadora do café propiciou condições favoráveis a um incipiente desenvolvimento industrial: as ferrovias, as estações de ferro e as oficinas de manutenção das máquinas estão na origem do nosso processo de industrialização.

Neste contexto, os imigrantes também se convertem na mão-de-obra principal dessa indústria incipiente; e o operariado brasileiro tem origem nessa mão-de-obra imigrante que trouxe para cá o ideário anarquista sob cuja inspiração se procurou organizar os trabalhadores em sindicatos, em associações de auxílio mútuo, visando defender os interesses dos trabalhadores

(\*) Texto transcrito de fita gravada durante o ciclo de conferências e painéis “Um século de educação republicana”, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP/SP, em novembro de 1989.

(\*\*) Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação — Faculdade de Educação — UNICAMP.

e efetuar conquistas salariais, redução da jornada de trabalho e assim por diante.

Os anarquistas, ao lado dessa militância propriamente sindical, tiveram também preocupações educacionais, chegando, inclusive, a fundar escolas, as chamadas escolas modernas. Basicamente, estas escolas se inspiravam predominantemente nas concepções pedagógicas de Francisco Ferrer (cf. Dommanget, 1972); e essa concepção pedagógica se caracteriza pelo chamado ensino racionalista, portanto um ensino que visava se introduzir na concepção científica combatendo em consequência a influência religiosa na educação.

Como a concepção anarquista é negadora do Estado, as escolas modernas se constituíam de forma autônoma, como instituições criadas pelos próprios trabalhadores; não se coloca, pois, nessa fase, do ponto de vista do movimento anarquista, uma ênfase no papel do Estado no processo educativo e a reivindicação de escolas públicas etc.

Esta fase que vai até o início da década de 20 coincide, no âmbito internacional, com a vigência da II Internacional que foi constituída em 1889 e se prolongou até 1914.

No âmbito internacional, a influência dominante se encaminhou na direção da social-democracia, isto é, a II Internacional foi hegemônica pela social-democracia.

Mas o movimento anarquista se desenvolve autonomamente em relação a essa tendência internacional de domínio da social-democracia. No entanto, eu gostaria de chamar a atenção justamente para o fato de que, nesse período, o pensamento de esquerda no Brasil, sob a hegemonia do anarquismo, tinha um caráter nitidamente internacionalista. O próprio fato de que seus agentes principais eram exatamente os imigrantes dava a esse movimento um caráter basicamente internacionalista.

Conseqüentemente, o pensamento de esquerda, entendido como aquele pensamento correspondente aos inte-

resses das camadas populares, aos interesses da classe trabalhadora, e, portanto, aquele pensamento que do ponto de vista da organização social existente, da organização social capitalista, era um pensamento de caráter progressista e revolucionário e tinha, nesse período, uma característica internacionalista.

Em contrapartida, o nacionalismo foi estruturado nesse período como uma corrente tipicamente de direita. O caráter direitista do nacionalismo tinha a ver com o caráter esquerdista do internacionalismo e se cria, então, uma prevenção contra estrangeiros e algumas leis, inclusive, são formuladas no sentido de coibir os estrangeiros. O movimento nacionalista participa deste processo e vai na direção da necessidade de que a mão-de-obra fundamental seja constituída basicamente por nacionais, dispensando-se, assim, o recurso aos estrangeiros que eram entendidos como elementos perturbadores da ordem (cf. Nagle, 1974).

Observe-se que o próprio significado do anarquismo era tomado pelo governo naquele sentido corrente, e eu até aventaria a conjectura de que, no Brasil, o sentido pejorativo, fortemente ligado ao conceito de anarquia e de anarquismo, está ligado também a essas condições históricas. Em lugar do sentido técnico de anarquismo — que na sua raiz grega significa negação do poder, a luta contra um poder instituído e, em consequência, a reivindicação de que os homens devem se gerir a si mesmos, portanto, uma crítica ao poder externo —, o anarquismo foi assimilado na nossa tradição e pelos governantes no seu sentido corrente de anarquia como sinônimo de baderna, de perturbação da ordem. Este é o estigma que recai sobre os anarquistas e, por extensão, sobre os estrangeiros.

Nesse período há um marco significativo que de certa forma anuncia o final do que estou considerando a primeira fase do pensamento de esquerda

no Brasil. Tal marco está constituído pela data de 1917.

O ano de 1917 deve ser considerado tanto no seu aspecto internacional, porque é o momento da vitória da revolução na Rússia e, portanto, da constituição da União Soviética, mas também em âmbito nacional, já que é o ano em que ocorreram greves de sentido muito amplo no Brasil. Portanto, 1917 marca, ao mesmo tempo, o auge desta primeira fase, de predomínio do anarquismo e o início de seu declínio. Com efeito, após 1917, pela influência dos acontecimentos na Rússia, vários elementos militantes do anarquismo no Brasil passam a rever suas posições e irão participar, inclusive, em 1922, da fundação do Partido Comunista.

A partir daí a influência do comunismo e basicamente do pensamento marxista tende a se tornar predominante no pensamento de esquerda no Brasil.

Assim, na década de 20, no âmbito do pensamento de esquerda, o agente principal passa a ser o Partido Comunista, que é fundado em 1922, mas nesse mesmo ano já é colocado na ilegalidade. Ele procurou organizar suas ações através de mecanismos que possibilitassem que, mesmo na ilegalidade, pudesse desenvolver algum trabalho de organização da população, de organização das camadas trabalhadoras visando influenciar os rumos da política brasileira. É neste sentido que ele irá constituir posteriormente o bloco operário que em seguida se amplia também para a busca de articulação do campesinato, transformando-se no bloco operário-camponês (BOC), que se constitui numa espécie de braço legal do Partido Comunista. É através do BOC que o partido procura lançar candidatos para disputar postos efetivos (cf. De Decca, 1981).

É importante considerar que no âmbito do pensamento de esquerda, extinta em 1914 a II Internacional, em 1919 foi criada a III Internacional.

Após o fracasso de algumas tentativas de revolução no Ocidente, basicamente

em 1922 na Itália e 1923 na Alemanha, veio abaixo a perspectiva que Lênin tinha de que, após a revolução na Rússia, ela se transformasse numa espécie de primeiro momento de uma revolução proletária mais ampla no Ocidente e que envolveria então, na sequência, outros países que também seguiriam rumo semelhante. Esta expectativa sofreu um refluxo. Lênin percebeu que o capitalismo se revitalizava e que, portanto, as condições do Ocidente mudavam de rumo.

É neste sentido que irá caminhar toda a problemática do pensamento gramsciano. Gramsci irá partir exatamente dessa questão: por que a revolução russa teve sucesso e por que a tentativa de revolução na Itália fracassou? Para tentar decifrar este tipo de problema ele vai elaborar a teoria do Estado ampliado (cf. Gramsci, 1975/1976). É essa mesma problemática que está também na origem do movimento hoje conhecido como "Escola de Frankfurt", nesse caso referida ao fracasso da tentativa de revolução socialista na Alemanha (cf. Korsch, 1977).

Do ponto de vista do tema que nos interessa, esta situação determinou que se revisse a estratégia do movimento socialista e, em consequência, surgiu a possibilidade de se pensar nas lutas vinculadas às condições específicas de cada país. Essa situação se configura mais nitidamente após a morte de Lênin; com a tomada do poder por Stalin, acaba prevalecendo a tese do socialismo num só país.

A orientação da III Internacional afasta, portanto, a possibilidade de uma revolução proletária e internacionalmente conduzida. Cada país deveria conduzir o seu processo revolucionário segundo as peculiaridades próprias, tendo por referência a situação nacional; a revolução assumiria, assim, um caráter nacionalista. Mais do que isso, dada a consideração das dificuldades da revolução proletária no Ocidente e a tendência de recuperação

do capitalismo no pós-guerra, passou-se a defender a tese de que os partidos comunistas e, portanto, o movimento proletário, nos diferentes países, deveriam atuar segundo uma estratégia em que cabia liderar a realização da revolução democrático-burguesa como etapa necessária para se passar, depois, para uma revolução socialista.

É nesse sentido que as posições do Partido Comunista Brasileiro, e, por decorrência, do BOC são influenciadas por essa perspectiva de realizar a revolução democrático-burguesa. É o que estará presente na concepção e na organização da ANL — Aliança Nacional Libertadora — em 1935.

Concebia-se essa organização como uma frente ampla que uniria operários, camponeses, estudantes e as camadas intelectuais progressistas, visando realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção de uma revolução socialista (cf. Ghiraldelli Jr., 1990).

Isto vai determinar que, progressivamente, a situação se altere em relação à primeira etapa antes referida. O pensamento de esquerda passa a assumir um caráter nacionalista e, vice-versa, o nacionalismo passa a se converter numa bandeira de esquerda.

Se o nacionalismo, nas décadas de 10 e de 20 era uma ideologia claramente de direita e, neste sentido, articulada com o integralismo, posteriormente, de modo especial ao longo da década de 50, o nacionalismo passa a se converter numa bandeira de esquerda.

Para situar melhor essa questão, é necessário não perder de vista outro aspecto do problema. Sabemos que, durante a chamada Primeira República, a questão social foi considerada caso de polícia. A partir de 30, a questão social deixa de ser uma questão de polícia e passa a se converter numa questão política, ou seja, o operariado, as classes trabalhadoras são agentes sociais reais e, como tais, não podem ser politicamente ignorados. Portanto, era

preciso que, do ponto de vista político, eles fossem, de algum modo, integrados. Assim se desenvolve toda a problemática da política social visando incorporar os trabalhadores no processo político, como massa de manobra, e não como parceiros do jogo político.

Esse processo de articulação do operariado e do conjunto dos trabalhadores, no âmbito social e político, faz-se através da política social em geral e especificamente da política trabalhista. Surge, então, o movimento do trabalhismo, que é exatamente um movimento originado dos setores dominantes no sentido de incorporar as massas trabalhadoras ao sistema de poder.

À medida que temos presente a orientação da III Internacional relativa à necessidade de se conduzir uma revolução democrático-burguesa, podemos perceber por que o trabalhismo se articula, em vários momentos, com a própria visão do Partido Comunista. Nesse sentido, talvez, e essa é mais uma hipótese a ser estudada, passamos a entender melhor por que, do ponto de vista educacional, não se chegou a uma formulação mais clara de uma proposta educacional de esquerda, de uma proposta educacional marxista, de uma proposta educacional específica do Partido Comunista.

O movimento escolanovista que aparece como a versão educacional desse empenho de integração da sociedade, através, de um lado, da formação de elites capazes de dirigir o país e, de outro lado, pela integração da população no seu conjunto e, portanto, também dos trabalhadores, a partir de uma educação pública comum a cargo do Estado, torna-se hegemônico e, de uma certa forma, mesmo elementos ligados à esquerda, tendem a aderir ao ideário escolanovista e a partilhá-lo.

Isso fica como hipótese a ser melhor investigada no sentido de se verificar em que grau essa perspectiva de uma revolução democrático-burguesa, posta para as forças de esquerda, permitia que elas se sentissem sintonizadas com

o ideário escolanovista enquanto um ideário pedagógico que visava traduzir, do ponto de vista educacional, essa perspectiva e esse objetivo da chamada revolução democrático-burguesa.

Ao longo da década de 30, com o incentivo ao processo de industrialização decorrente da crise mundial de 29 que acarretou a crise do café (cf. Furtaido, 1982), a necessidade de suprir aqueles produtos que antes eram importados levou à implantação de um processo de industrialização pela via daquilo que se convencionou chamar de “modelo de substituição de importação” (cf. Tavares, 1972).

É neste contexto que o nacionalismo passa a se identificar com industrialismo, porque defender os interesses nacionais significava industrializar o país. Acreditava-se que a industrialização era a forma de o país se libertar da dependência externa.

Essa bandeira da industrialização aglutina um conjunto grande de forças que vão desde a incipiente burguesia nacional, passando pela burguesia internacional e as camadas médias, até as forças de esquerda. Nessa primeira fase, essa bandeira comum permitia que as contradições e as divergências de interesse desses diferentes setores ficassem em segundo plano. Essas divergências vêm à tona, vêm ao primeiro plano, quando se esgota esse processo de substituição de importações, nas suas duas etapas, o que ocorre por volta de 1960.

A primeira etapa do modelo de substituição de importações corresponde à substituição de bens de consumo não-duráveis e se cumpre até a primeira metade da década de 50. A segunda etapa ocorre durante o governo de Kubitschek e corresponde à substituição de bens de consumo duráveis, a qual implicou o processo de internacionalização da economia, com a decorrente contradição entre o modelo econômico desnacionalizante e a ideologia política nacionalista.

Com efeito, o nacionalismo desenvolvimentista impulsionara o processo de industrialização como uma via de libertação nacional. Mas, por outro lado, a realização desse processo de industrialização acabou implicando uma atração ao capital estrangeiro, dado que a segunda fase, para se cumprir, necessitava de grandes inversões de capital. E a forma de fazê-lo rapidamente, a forma de realizar a meta de Juscelino de cinquenta anos em cinco, só poderia ter alguma viabilidade por meio da atração e da criação de condições facilitadoras de ingresso do capital internacional.

É nesse sentido que essa segunda etapa se cumpre pela instalação, aqui, das multinacionais; e com isto o país se industrializa.

Mas, exatamente quando o país se industrializa, a contradição que estava latente vem à tona. Se para a direita, para as forças burguesas, a industrialização era a meta, para as forças de esquerda, a industrialização era apenas uma etapa do processo; por isso, no final da década de 50 e início da década de 60, as bandeiras da esquerda são as bandeiras das reformas de base. Bandeiras essas que implicavam a nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, de *royalties*, de dividendos etc. Aquela possível aliança entre as forças de esquerda e a burguesia nacional então inviabiliza-se.

Como disse Hélio Jaguaribe, a burguesia nacional acabou por enfatizar muito mais os seus caracteres burgueses em detrimento das suas características nacionais, fazendo essa causa comum com a burguesia internacional (cf. Jaguaribe et al., 1968).

Esse é o fenômeno a que assistimos no início da década de 60: uma radicalização, uma polarização de forças, de tal modo que as diferentes frações da burguesia se unam na defesa dos seus interesses com o respaldo das camadas médias.

Vem à tona o caráter do capitalismo como uma economia basicamente internacional e não centrada nas especificidades de cada país. Os interesses da burguesia, mesmo os da burguesia nacional, só podem ser atendidos à medida que prevaleçam os interesses da burguesia enquanto tal.

A solução do problema do início da década de 60 implicava o equacionamento dessa contradição, o que era possível, ou pela via da compatibilização da ideologia política ao modelo econômico, o que significava desnacionalização da ideologia política, ou pela via inversa, que seria a nacionalização do modelo econômico.

As forças de esquerda, obviamente, defendiam essa segunda via. E as forças de direita defendiam a primeira via. Sabemos que o golpe de 64 impôs a primeira via. Por decorrência tivemos, então, a substituição da ideologia nacionalista e desenvolvimentista pela doutrina da segurança nacional ou a doutrina da interdependência, que proclamava que os países são interdependentes, não sendo mais possível a independência pura e simples. Nesse sentido, o Brasil precisava dos demais países e em especial dos Estados Unidos, e os demais países precisavam do Brasil, em especial os Estados Unidos.

Isso está claro na geopolítica do Golbery do Couto e Silva, em que ele mostra com detalhes por que o Brasil precisa do Ocidente e por que o Ocidente precisa do Brasil (cf. Silva, 1981).

Essa doutrina da interdependência traduz, então, a desnacionalização da ideologia política.

Do ponto de vista que nos interessa mais diretamente, caberia observar que ao longo da década de 50 toda a mobilização das esquerdas se deu sob a égide da ideologia nacionalista desenvolvimentista e neste âmbito teríamos de distinguir dois movimentos significativos no campo educacional.

O primeiro diz respeito àquilo que afeta mais diretamente a escolarização formal, a estrutura e o sistema educa-

cional do país e que está ligado à elaboração da LDB, por decorrência do que prescrevia a Constituição de 46.

O segundo aspecto se desenvolve paralelamente à educação regular, às instituições formais de ensino, e se liga às campanhas de alfabetização, de educação de base ou de educação popular que se desenvolveram, em especial, no fim da década de 50 e início da década de 60.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, é importante considerar que o conflito que acabou polarizando a discussão da LDB foi, num segundo momento, o conflito entre escola particular e escola pública. Num primeiro momento, o conflito deu-se entre centralização e descentralização e não se configurou propriamente como uma problemática do pensamento de esquerda. Tratava-se somente de uma disputa jurídica, ou melhor, político-jurídica, e que contrapunha duas tendências do pensamento dominante. Duas tendências que, para demarcação, poderíamos situar dentro do pensamento de direita.

A centralização significava uma tentativa de manter, mesmo após o regime do Estado Novo, a orientação autoritária, centralizadora e dominante do Estado Novo. A tendência descentralizadora visava ajustar a educação àquilo que se considerava uma concepção democrática de governo.

Assim, a polarização vai se dar com Clemente Mariani, Ministro da Educação do Governo Dutra, que era militante da UDN (o Governo Dutra se elegeu com base na coligação PSD/PTB, mas seu Ministro da Educação era da UDN). Além deste, personagem também importante e igualmente filiado à UDN foi o Sr. Almeida Júnior, porque foi o relator do projeto da LDB. Um e outro polemizam com Gustavo Capanema, o qual, como relator do parecer sobre o projeto de LDB na Comissão de Constituição e Justiça, bombardeou o caráter descentralizador (cf. Saviani, 1987 e 1988).

Este conflito não diz respeito propriamente ao pensamento de esquerda, mas, no segundo conflito que contrapôs a escola pública à escola particular, as esquerdas estiveram presentes porque participaram do movimento de defesa da escola pública, embora não tivessem hegemonizado esse processo; o grupo que hegemonizou a defesa da escola pública era de caráter liberal.

A esquerda era representada pela tendência socialista liderada por Florestan Fernandes e teve um papel importante no processo; até costume dizer que o Florestan teve a liderança desse processo, mas não teve a hegemonia.

Ele teve a liderança porque efetivamente foi o grande mobilizador e incansável batalhador da causa do ensino público nesse período; mas, na verdade, a hegemonia não estava propriamente com o pensamento que ele defendia, ou seja, o pensamento de teor socialista.

Isto, ele próprio declarou em várias oportunidades; numa delas, afirmou: "Tudo se passa... como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa!... A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialistas, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas" (cf. Fernandes, In: Barros, 1960). Ele liderou o processo, mas com a consciência clara de que a sua posição não era hegemônica e não tinha condição de prevalecer naquela correlação de forças.

Do lado do movimento de alfabetização, de educação de base, de educação popular, tivemos um processo que começou com iniciativas do Estado. O Estado propondo campanhas de alfabetização e procurando aglutinar diferentes agentes na realização desses objetivos de alfabetização, de educação de adultos.

Esse processo assumiu um caráter nacionalista e de esquerda. Nacionalista porque se tratava de libertar a po-

pulação das condições de ignorância, das condições de inferioridade que o analfabetismo, a incultura implicavam. De esquerda, na medida em que se acreditava que a partir daí seria possível efetuar transformações significativas na sociedade brasileira.

É nesse sentido que o movimento de alfabetização de adultos, de educação de base, de educação popular, acaba se articulando com as lutas pelas reformas estruturais, pelas chamadas reformas de base.

Neste processo desempenhou uma certa importância o ISEB, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que foi criado no Governo Café Filho, então na transição do suicídio de Getúlio para a posse de Juscelino (cf. Toledo, 1977).

O ISEB era integrado por vários representantes com origens integralistas, mas progressivamente o ISEB tentou assumir um caráter mais nacionalista, de esquerda, inclusive com pensadores que passaram a assimilar determinadas contribuições do marxismo. Um deles, que teve papel importante nesse período, foi Álvaro Vieira Pinto (cf. Pinto, 1960).

O ISEB se propunha a elaborar uma ideologia brasileira, uma ideologia do desenvolvimento nacional, e esta proposta acaba inspirando e orientando várias iniciativas no campo educacional, no campo da educação popular.

É importante considerar como esta mesma contradição, ou, em alguns casos, mais propriamente uma ambigüidade, que se detecta no ISEB, entre o nacionalismo com elementos integralistas, com elementos de direita, e um nacionalismo que busca fundamentação num pensamento de esquerda e no próprio marxismo, vai se manifestar, de certo modo, no caso da Igreja. E a Igreja é importante porque acabou exercendo, como também os elementos ligados a ela, uma influência bastante forte no movimento popular.

No caso da Igreja, vemos que na década de 20 o catolicismo esteve articulado com o nacionalismo e com o inte-

gralismo, através de Jackson de Figueiredo, do centro Dom Vidal e de Dom Leme.

Na década de 50, a Igreja e elementos importantes em seu âmbito acabam se sensibilizando pela teorização do ISEB e assumem posições radicalizadas na linha de articulação com os movimentos de esquerda. Isto ocorre com pessoas distintas e até com as mesmas pessoas, como D. Hélder, que tem origens integralistas e depois acaba se projetando com a caracterização de Nélson Rodrigues como sendo o "Bispo de Passeatas", como um Bispo que estimulava a contestação ao regime militar e assim por diante.

Na década de 50, tivemos um esforço de teorização por parte do ISEB que, no campo educacional, não chegou a adquirir um desenvolvimento mais significativo, já que nesse âmbito, naquele momento, a questão principal era a questão prática, a urgência de organizar movimentos que enfrentassem problemas imediatos, como o problema da alfabetização dos adultos e da educação de base (cf. Paiva, 1970).

É neste sentido que o próprio Paulo Freire argumentava que nesse período ele não era propriamente um teórico, mas um prático, alguém que estava empenhado em encontrar soluções para questões educacionais.

O período em referência se estende de 1958 a 1964, prolongando-se um pouco até 1968, uma vez que, no que tange ao golpe de 64, a ideologia nacional-desenvolvimentista teve uma sobrevida até 1968. Com efeito, é à luz dela que a reação ao golpe militar se esboça e que o movimento estudantil, em especial, rebela-se contra a situação política e contra a situação educacional decorrente do golpe militar. Essa sobrevida se esgota com o Ato Institucional nº 5, o que coloca para os elementos ligados a essas aspirações as alternativas de se retirar para os estudos e para atividades que colocassem entre parênteses, por um certo período, a militância política, ou partir para a luta armada.

A partir daí, a questão da elaboração teórica do pensamento de esquerda se impõe de maneira mais forte, e é nesse momento que ganhamos condições de fundamentar de forma mais elaborada e mais explícita as propostas, tanto políticas em termos globais, como educacionais, em termos específicos.

Isto podemos detectar, inclusive, no próprio Paulo Freire, que retoma, depois do exílio, uma discussão mais sistemática e mais teórica da sua concepção de educação.

Quando digo retoma, quero explicar que Paulo Freire, ao dizer que era um prático e não um teórico, que suas idéias derivavam da própria prática, isto não era inteiramente verdadeiro, porque, em 1959, Paulo Freire apresentou em concurso de História da Educação, na Universidade Federal do Recife, uma tese chamada *Educação e Atualidade Brasileira*. Basicamente, as idéias do livro *Educação como prática da liberdade* estão já neste texto (cf. Freire, 1959 e 1968).

Então, do ponto de vista da concepção, ele retoma o que estava contido na tese de 1959 e apenas procura explicitar e colocar seu método de alfabetização como decorrente, como uma tentativa de realizar aquela concepção educacional.

Gostaria de me deter um pouco aqui, para discutir o pensamento de esquerda no âmbito educacional, exatamente neste aspecto que diz respeito ao grau de elaboração teórica e aos rumos que ele possibilitou.

No caso do pensamento de Paulo Freire, ele se formulou neste livro publicado em 1967, *Educação como prática da liberdade*. Formulou-se como uma concepção claramente marcada pela influência do personalismo cristão. Assim, pode-se ver, no capítulo primeiro, em que ele explicita suas referências teóricas, autores como Gabriel Marcel, Mounier, Karl Jaspers, Kierkegaard, quer dizer, os pensadores que integravam o chamado existencialismo ou personalismo cristão.

Neste quadro, não há incorporação de pensadores marxistas; inclusive, na análise da situação brasileira, há até mesmo a incorporação de estudos que a historiografia situa claramente à direita, como Gilberto Freyre, Oliveira Vianna e assim por diante. O mesmo ocorre no âmbito internacional com autores bastante apologetas do anti-marxismo, como o caso de Popper, no livro *As misérias do historicismo*, que é um livro escrito exatamente para combater o marxismo; assim como no livro *A sociedade aberta e seus inimigos*, que se situa também neste quadro e é citado por Paulo Freire para definir seu conceito de sociedade aberta.

Ocorre que a prática de Paulo Freire, do movimento Paulo Freire, dos católicos ligados a ele, no período pré-64, foi uma prática muito conjunta com as forças inspiradas no marxismo, com os quadros do Partido Comunista que se dedicavam ao trabalho de educação de base, de animação cultural. Nesse período havia as polêmicas sobre as divergências de linha e Paulo Freire tendia a se colocar, nessa fase, na posição de que era mais importante unir as forças do que separá-las e nesse sentido ele tendia a uma linha de ação que articulasse os esforços da esquerda, tanto de inspiração marxista, como de inspiração católica.

Quando, após o golpe de 64, é obrigado a deixar o país, sob a caracterização de subversivo, ele vai para o Chile e o diálogo com marxistas se intensifica. Ele é cobrado em várias instâncias sobre o caráter da sua concepção e isto faz com que vá explicitando e incorporando várias contribuições do marxismo, o que já começa a se delinear no seu outro trabalho *Pedagogia do Oprimido*, em que ele cita em abundância autores marxistas. Cita Lênin, cita Mao, cita Guevara, Fidel Castro e assim por diante (cf. Freire, 1970).

É preciso considerar que, apesar dessas citações, *Pedagogia do Oprimido* ainda tem um vetor que não se define propriamente como marxista. Na ver-

dade, a utilização dos autores é feita num outro quadro de referência, o que pode ser ilustrado com várias passagens, com vários conceitos, o que eu não tenho tempo de detalhar agora.

Dando um exemplo, ele cita Lucien Goldman, que é um autor que se insere na tradição marxista no âmbito da Escola de Budapeste, cujo mestre foi Luckács. Quando Goldman fala em limites de consciência possível, consciência real, Paulo Freire absorve isto, mas o integra no conceito de inédito viável, que é de Jaspers. A mesma coisa ocorre com o conceito de concreto, que não assume o conteúdo da concepção marxista, mas é identificado com o significado do empírico e não propriamente do concreto, e assim por diante.

O que eu quero situar com isto é que, na verdade, *Pedagogia do Oprimido* ainda tem como matriz, basicamente, a dialética do senhor e do escravo de Hegel. Trata-se de um processo de libertação em que a chave é a libertação das consciências, isto é, o escravo se liberta do senhor à medida que ele se reconhece como tal e nesse processo ele liberta também o senhor; é, pois, uma libertação que se dá no âmbito da consciência, no âmbito do subjetivo e a realidade permanece tal e qual, já que o escravo que se reconhece como tal passa a exercer livremente a sua condição; portanto não se trata mais de uma condição imposta e, se não é imposta, o senhor também se libertou da condição de senhor porque não precisa constranger o seu escravo a servi-lo (cf. Hegel, 1966).

Na *Pedagogia do Oprimido*, a referência fundamental ainda é uma libertação no âmbito das consciências. O próprio Paulo Freire, depois, reconhece, em parte, estas questões quando admite o caráter ingênuo e de certo modo idealista da primeira fase, em especial no livro *Educação como prática da liberdade* e de algum modo também em *Pedagogia do Oprimido*.

Posteriormente, Paulo Freire elabora alguns trabalhos em que a visão

marxista se integra mais fortemente, como no texto *Ação cultural para a liberdade*, onde distingue ação cultural de revolução cultural e assume a perspectiva maoísta da revolução cultural.

Esta trajetória envolve um debate que se estimula a partir da década de 60 e que, no caso do pensamento de Paulo Freire e da educação popular, vai assumir estas características.

É importante também não perder de vista, para compreensão mais ampla da questão, que esta problemática da união entre os católicos e os marxistas no processo de luta social foi um movimento internacional e a resistência francesa teve um papel importante nisso.

Na resistência francesa, o fato de católicos e comunistas lutarem lado a lado nas trincheiras fez com que, de certo modo, vários preconceitos fossem, se não eliminados, pelo menos atenuados, e a perspectiva de uma colaboração destes setores na luta social permitiu que se constituíssem a esquerda católica e o pensamento de esquerda no âmbito do movimento católico.

Para compreendermos mais amplamente a evolução do pensamento relativo à educação popular, é necessário retomarmos a discussão da educação no âmbito das esquerdas que decorre da oposição ao regime militar. Essa oposição vai trazer a marca da crítica à ditadura e ao regime militar, vistos como uma tentativa de articular a educação e também a escola na condição de um instrumento de perpetuação da dominação burguesa e, portanto, como um veículo de inculcação da ideologia dominante.

Esta posição vai adquirir força e se alimentar de teorias que, de algum modo, inspiram-se no marxismo, mas não se caracterizam tipicamente como marxistas, e que são as posições dos radicais americanos (cf. Bowles e Gintis, 1976) e das teorias do aparelho ideológico de Estado, de Althusser (s.d.), da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1975), e da escola dualista ou capitalista de Baudelot e Establet (1971).

Estas teorias surgem como uma tentativa de responder ao fracasso de maio de 68 na medida em que este movimento, liderado pelos estudantes, implicava a expectativa de se realizar uma revolução social pela revolução cultural e essa tentativa fracassou. Essas teorias explicaram que o fracasso era inevitável porque a cultura é determinada pelas condições econômicas e, assim, era ingenuidade procurar fazer uma revolução social pela via cultural.

As referidas teorias procuravam mostrar como a cultura, em geral, e a escola, em especial, são aparelhos ideológicos de Estado que têm a função de reproduzir as relações de produção pela via da qualificação e disciplina da força de trabalho e pela via da inculcação da ideologia dominante. Elas alimentaram as nossas contestações ao regime militar ao longo da década de 70.

Do ponto de vista da educação popular, esta visão acabou por reforçar a idéia de que a educação, a serviço da população, deveria se dar como forma alternativa, paralela e independente do Estado. Daí, então, a tendência do movimento de educação popular de se caracterizar como forma de educação autônoma em relação ao Estado e como iniciativa das próprias camadas trabalhadoras, através de seus representantes, que eram os intelectuais identificados com essas camadas.

Essa concepção considerava que uma educação adequada aos interesses populares só pode ser aquela que se origina das classes populares; daí a tendência a valorizar o próprio saber popular como capaz de se contrapor, de resistir às formas de dominação e abrir caminho próprio.

A tendência ligada à educação popular, de certo modo, tendeu a secundarizar a elaboração teórica mais sistematizada, acreditando que a teoria deveria vir das próprias práticas dos movimentos populares.

Todas essas tendências, ao longo da década de 70, indiferenciavam-se. Nós tínhamos uma espécie de grande mobi-

lização, de crítica, de oposição à política educacional da ditadura e, assim, as forças de esquerda se aglutinavam sob esse objetivo comum de combate à ditadura e de denúncia da política educacional da ditadura. Nesse período, as divergências ficaram latentes.

Ilustra isso o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1978, quando a tônica ainda era a contestação do regime dominante, e a orientação teórica que estava por detrás ainda era predominantemente aquilo que depois passei a chamar de concepção crítico-reprodutivista; ou seja, o entendimento de que o papel da escola, da educação, era a reprodução das condições vigentes.

Valnir Chagas, que foi chamado a falar naquele encontro, praticamente não pôde falar porque a platéia não o permitiu, porque ele era identificado como um representante da política educacional oficial, da política da ditadura.

Nesse período da década de 70, o processo de aprofundamento teórico já estava em curso, possibilitando o desenvolvimento de vários elementos, tanto de compreensão da nossa realidade educacional, quanto de fundamentação teórica para análise dessa realidade.

Assim, os próprios cursos de pós-graduação desempenharam um papel relativamente importante. Trata-se de um movimento contraditório que, por vezes, em decorrência de um pensamento mecanicista, escapa-nos. Com efeito, em função das críticas à política educacional da ditadura, obscurecia-se o fato de que essa própria política educacional, que implicou a institucionalização da pós-graduação, também criou espaços para que uma discussão mais sistemática e mais aprofundada de problemas educacionais relevantes pudesse se fazer.

Assim, a exigência de produção de dissertações e teses abriu espaço, inclusive, para que pensadores ou educadores de esquerda estimulassem a realização de estudos para deslindar ques-

tões cruciais e proporcionar mais clareza teórica a respeito de nosso próprio movimento histórico.

Foi possível, então, ir criando um campo propício para que desenvolvimentos teóricos mais consistentes, anteriormente, pudessem se manifestar.

Abro apenas um parêntesis para dar um pouco mais de vida para essa análise geral que eu próprio protagonizei um pouco.

Como estudante de 63 a 66, assim que sobreveio o golpe de 64, nós nos articulamos e eu participei de um movimento de luta contra a ditadura, no âmbito do próprio movimento estudantil desse período.

Lembro-me de que em 66 fizemos várias reuniões, em apartamento de um, apartamento de outro, porque na verdade, do ponto de vista do debate mais aberto, isto estava impedido, porque vocês sabem que após o golpe militar veio a Lei Suplicy, a Lei 4.464, que extinguiu os órgãos estudantis e criou determinados organismos que deveriam atrelar o movimento estudantil à política oficial. Como a maioria do movimento estudantil rejeitou esses órgãos oficiais, os antigos órgãos continuaram funcionando, mas numa situação de ilegalidade.

Em 66, promovemos vários debates e várias discussões a respeito disso, mas a coisa caminhava bem no início, porque havia vários documentos importantes a serem analisados e discutidos, e a partir daí não se avançava, porque não se conseguia ir além daqueles documentos mais gerais sobre crítica ao imperialismo, à ação do imperialismo, à subordinação do Brasil aos interesses do imperialismo, e depois disso os documentos ficavam marcando passo e não conseguiam avançar.

Assim que me formei, no início de 67, coloquei o problema para os colegas, dizendo que não iria continuar integrando o grupo porque aquilo era uma célula estudantil, e eu tinha deixado de ser estudante, mas é claro que poderia passar a continuar lutando

num outro âmbito. Mas eu considerava que aquilo não estava avançando e a tarefa naquela hora era de outra ordem e que eu iria, na condição de professor, pois estava começando minhas atividades docentes, tentar aprofundar a compreensão dessa problemática, porque sentia que não conseguíamos avançar, até por uma carência de elementos, tanto teóricos como de informação histórica.

E de fato, logo depois, começo a trabalhar na minha tese de doutorado, que incidiu sobre o conceito de sistema na LDB, e acabo me deparando com situações, que efetivamente nos fazem pensar. Ao estudar o conflito escola particular e escola pública, detectei que, na campanha de defesa da escola pública e na convenção de defesa da escola pública, realizada na Biblioteca Municipal de São Paulo, o Júlio de Mesquita Filho, diretor do Estadão, proferiu um discurso radical e criticou os defensores da escola particular, entre eles Thristão de Athaide, como reacionários e ultramontanos.

O movimento estudantil, a UEE, estava ali aplaudindo o grande líder do movimento progressista.

Bem, isto foi em 1961. Em 64, o Thristão de Athaide, Alceu de Amoroso Lima, recebe o prêmio Juca Pato como intelectual do ano e era o grande líder do movimento progressista. Os estudantes aplaudiam o Thristão de Athaide como o grande líder progressista e avançado. O Júlio de Mesquita, diretor do Estadão, era tachado pelo movimento estudantil como epígono do reacionarismo, lacaio ianque.

Bem, então, como é que se pode entender isto? Eu fiz meu curso médio em Mato Grosso, em Cuiabá e em Campo Grande, e lá não chegaram os ecos da campanha em defesa da escola pública. Portanto, o conhecimento que tenho disso decorre das análises que fiz posteriormente e não de alguém que conheceu ou foi informado enquanto a coisa acontecia.

Para nós, estudantes de 64, ficava um pouco a imagem de que o Thristão de Athaide era representante orgânico dessas forças progressistas; representante orgânico, quer dizer que ele sempre foi isso, enquanto o Júlio de Mesquita sempre foi aquilo. E no entanto, dois anos antes, o próprio movimento estudantil estava em posições que colocavam essas figuras em situações opostas.

A problemática do domínio da nossa realidade, em termos de um estudo, de uma compreensão da sua evolução e armada de uma perspectiva teórica que permita dar conta do seu significado, era uma questão que me parecia da maior importância e que merecia ser levada a sério.

Então, desde 79, partindo de um patamar em que a análise teórica tinha realizado alguns avanços, começa-se a questionar a teoria crítico-reprodutivista e assim se procura formular uma teoria da educação que seja crítica e não reprodutivista. A partir daí surgem algumas polêmicas, das quais vocês têm conhecimento, que marcam esses anos 80 em que os educadores se dividiram entre algumas dessas posições no âmbito da esquerda.

Nesse momento, uma questão que me parece relevante, importante, diz respeito a um esforço que passou a se desenvolver a partir de 79, de elaborar uma concepção educacional e uma teoria da educação fundamentada nas contribuições do marxismo e, especificamente, do próprio Marx.

Vejam que esta é uma tarefa que não vinha sendo desenvolvida de forma significativa em termos internacionais, embora seja preciso reconhecer que na União Soviética houve um desenvolvimento razoável dessa problemática, com alguns educadores que procuravam traduzir a concepção marxista para o plano educacional, como é o caso de Pistrack e de Makarenko.

Mesmo na atualidade, e em especial nos países do Ocidente, o desenvolvimento desta perspectiva ainda necessita avançar bem mais. Acredito que,

na medida em que acompanhamos o movimento internacional e detectamos importantes educadores que se preocuparam com essa perspectiva, como é o caso de Suchodolski, a partir das condições da Polônia, Snyders na França, Manacorda na Itália, vamos perceber que se trata de uma via fecunda para atingirmos uma síntese superadora que nos permita enfrentar adequadamente os desafios educacionais postos pela situação de crise que estamos atravessando.

De outro lado, vamos perceber que alguns, ou contestam a referência a Marx, porque é um autor do século XIX, sendo que outras coisas aconteceram e hoje teríamos de pensar com outros parâmetros, ou, embora julgando Marx ainda como uma referência, entendem que ele tem que ser tomado em consideração mas levando-se em conta outras contribuições, outros avanços. Então esse é o quadro em que nos situamos hoje.

Nesse contexto é possível que vocês pensem: “Mas é essa a síntese a que ele está chegando no final do seu texto, com este tipo de colocação? Num momento em que o mundo todo contesta o marxismo, contesta o socialismo, num momento em que o liberalismo está revivificado, ele vem dizer que a referência continua sendo Marx?”

Em primeiro lugar eu acho que a gente deveria levar mais a sério aquela afirmação de Sartre: “O marxismo é a filosofia viva e insuperável dos nossos tempos”. E, vejam bem, Sartre não era marxista, ele próprio afirmava que o existencialismo é uma ideologia que inicialmente tentou se levantar contra o marxismo e agora tenta se integrar nele; mas o esforço de integração que foi realizado na obra *Crítica da razão dialética* é um esforço que não se dá de dentro do marxismo, mas de fora (cf. Sartre, 1960).

Mas por que Sartre afirmava aquilo? Sartre estava querendo dizer com aquela afirmação que, enquanto os grandes problemas postos pela nossa época não fo-

rem superados, também o marxismo não estará superado. Ele é a filosofia viva e insuperável do nosso tempo justamente porque se propõe a pensar e abrir vias de solução para os problemas do nosso tempo; e, enquanto estes problemas não forem superados, esse pensamento não estará superado.

E, quanto à questão do neoliberalismo, é importante levar em conta que se trata de uma onda, de uma moda, que está presente, que está cativando muitos espíritos, inclusive, às vezes, espíritos sinceros e progressistas, porque diz respeito à tendência que as põe como consciência, como perda de ilusões e, portanto, como um tomar as coisas como de fato são.

No entanto, esta onda neoliberal, na verdade, tem um caráter que não corresponde ao neoliberalismo como tal, porque o neoliberalismo foi formulado a partir da década de 30, depois da grande crise de 29 e tem como um de seus teóricos mais representativos Keynes. E neoliberalismo significa exatamente a consideração de que o mercado não pode ser deixado à livre concorrência, ao seu livre-jogo.

Assim, aquela posição do *laissez faire, laissez passer*, própria do liberalismo concorrencial, é revista pelo neoliberalismo, admitindo-se, então, que é preciso que o Estado intervenha no processo econômico, regulando, de alguma maneira, o mercado e reduzindo o impacto das crises e, se possível, contornando essas crises. Esse é o sentido do neoliberalismo que levou à questão do planejamento estatal.

E hoje assistimos a essa onda de neoliberalismo como sendo a negação de toda e qualquer intervenção do Estado, como se fosse uma volta ao liberalismo concorrencial.

Isto pode ter algum impacto ideológico, no sentido de criar alguma coesão em torno da rejeição de propostas revolucionárias e da aceitação do *status quo*, mas não corresponde sequer aos próprios rumos que a economia capitalista necessita tomar, o que fica eviden-

te quando se consideram as crises da economia capitalista expressas, por exemplo, nas bolsas de valores.

Assim, há dois anos, quando a Bolsa de Valores de New York caiu, como se contornou a questão? Pela intervenção dos bancos centrais regulando a economia e evitando que aquela queda chegasse a níveis incontornáveis.

E agora, diante da ameaça de nova queda em proporções semelhantes à anterior, os bancos centrais dos países desenvolvidos se apressaram em tomar as medidas de intervenção no mercado, que evitassem as conseqüências dessa nova crise.

É nesse quadro que os representantes da direita, em nosso país, inclusive os candidatos que se situam aí, vão para a campanha eleitoral e dizem que vão reduzir a força do Estado, que vão privatizar etc.

Na problemática do pensamento de esquerda no nosso país e no campo educacional, é preciso que estejam presentes estas questões para a gente se situar no quadro do que está ocorrendo.

Chamo a atenção, ainda, para um fenômeno que me parece muito importante neste quadro e que diz respeito à necessidade de que as forças de esquerda, sem prejuízo do seu debate interno e da depuração das suas imprecisões e das diferentes tendências, não percam de vista que o avanço deste país, em termos globais, ou seja, em termos sociais, políticos e econômicos e em termos especificamente educacionais, depende de que essas forças ocupem cada vez mais espaço, reduzindo-se, em conseqüência, os espaços da direita.

Assim, penso ser da maior importância nessa conjuntura que avaliemos a correlação de forças, inclusive as possibilidades eleitorais no quadro das sucessivas eleições, não apenas no sentido de fazer valer posições particulares, mas tendo em vista essa perspectiva mais ampla no âmbito de um grande bloco de ação e de pensamento que foi identificado aqui, de propósito, com a denominação relativamente imprecisa de pensamento de esquerda ou forças de esquerda.

## Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença, s.d.p.
- BARROS, R.S.M. *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo, Pioneira, 1960.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
- BOWLES, S. & GINTIS, P. *Schooling in capitalist America*. New York, Routledge & Kegan Paul, 1976.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- DE DECCA, E. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- DOMMANGET, M. *Los grandes socialistas y la educación*. Madrid, Fragua, 1972.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, UFPE, 1959. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. 18. ed. São Paulo, Nacional, 1982.
- GHIRALDELLI JR. P. *Pedagogia e luta de classes no Brasil: 1930-1937*. São Paulo, PUC-SP, 1990. Tese de doutorado.
- GRAMSCI, A. *Cuaderni del carcere*. Turim, Einaudi, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- JAGUARIBE, H. et al. *Brasil, tempos modernos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- KORSCH, K. *Marrismo e filosofia*. Porto Alegre, Afrontamento, 1977.

- LINDENBERG, D. *L'Internationale Communiste et l'école de classe*. Paris, Maspero, 1972.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. v. 2.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- PINTO, A.V. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1960. 2. v.
- SARTRE, J.P. *Critique de la raison dialectique*. Paris, Gallimard, 1960. 2. v.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- SILVA, G.C. *Conjuntura política nacional, o poder executivo & geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1981.
- TAVARES, M.C. *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- TOLEDO, C.N. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo, Ática, 1977.

**Resumo** O tema é abordado em três momentos. A primeira fase abrange o período de 1889 a 1920, quando o pensamento de esquerda é hegemônico pela corrente anarquista. Nesse período, o pensamento de esquerda assume um caráter internacionalista ao passo que o nacionalismo se formula como uma ideologia de direita. A segunda fase é marcada pela influência do marxismo, através do Partido Comunista Brasileiro, e se estende até a década de 50. Aqui o nacionalismo se integra ao pensamento de esquerda. A terceira fase se inicia no final da década de 50 e se prolonga até os nossos dias. Esse período é marcado pela intensificação das práticas de mobilização popular até por volta de 1968 sob inspiração da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. A partir de 1969, a ênfase do pensamento de esquerda se desloca para o aprofundamento do debate teórico e ideológico. Ao longo da exposição procura-se evidenciar o lugar ocupado pela educação nos diferentes momentos de desenvolvimento do pensamento de esquerda.

**Palavras-chaves:** ideologia pedagógica esquerdista e República Brasileira; pensamento pedagógico da esquerda e República Brasileira; esquerda e educação no Brasil; pensamento pedagógico radical no Brasil republicano.

**Abstract** The topic is treated in three phases. The first one ranges from 1889 to 1920 when the anarchist branch is a hegemonic force within the leftist ideology. During this period the leftist ideology adopts an internationalist character while nationalism is characterized as a rightist ideology. The second phase is marked by the influence of marxism, through the Brazilian Communist Party, and extends until the decade of the 50's. In this period, nationalism is assimilated to the leftist ideology. The third phase begins by the end of the 50's and continues until today. This period is marked by the intensification of popular mobilization until around 1968 under the inspiration of the developmentalist nationalism ideology. From 1969 on, the emphasis of the leftist ideology moves toward the deepening of the theoretical and ideological debate. Throughout the paper the author tries to show the place taken by education in the different phases of development of the leftist ideology.

**Key-words:** Leftist pedagogical ideology and Brazilian Republic; leftist pedagogical ideas and Brazilian Republic; the Left and education in Brazil; radical pedagogical ideas and Republican Brazil.