

SOBRE CÃES E GATOS: reflexões sobre o texto “Título de efeito, sem cunho científico”¹

Oswaldo H. Yamamoto*

Na edição de nº 5, referente ao primeiro semestre de 1993, a revista Educação em Questão publicou o artigo “Título de efeito, sem cunho científico”, de autoria do professor Severino Lopes da Silva. O objetivo expresso pelo seu autor seria contestar algumas idéias minhas, expostas em trabalhos anteriores.

Não é meu intuito discutir ponto a ponto as colocações do prof. Silva; tampouco, e sobretudo, no mesmo tom - de cerceamento ideológico em nome de uma liberdade excludente que não tolera a alteridade - já ouvido aqui nestas plagas em anos recentes, dos quais não guardamos boas recordações. A nossa leitura sugere que a linha adotada na réplica não foi o questionamento dos aspectos centrais das idéias expostas naqueles trabalhos, na tentativa de demonstrar a alegada *pseudo-cientificidade - démarche* normal de argumentação. Diversamente, entendendo que a inspiração na tradição marxista, que enforma as interpretações sugeridas no texto criticado, desqualifica a realidade retratada, optou o professor por lançar-se em uma tentativa de libelo contra o

* Professor do Departamento de Psicologia da UFRN.

marxismo em meio à voga neoliberal que adquire hoje dimensões consideráveis. Destarte, o presente texto repõe e discute alguns aspectos da questão que motivou a réplica do prof. Silva - concernentes à Educação Especial -, comenta aspectos de sua suposta crítica, e sugere alguns delineamentos para enfocar, ainda que de maneira indicativa, o tema da chamada "crise do marxismo", que está na raiz das postulações do referido professor.

SOBRE A PSEUDOCIENTIFICIDADE DAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O móvel da réplica do prof. Silva foi, conforme indicações próprias, um artigo de minha autoria, "Educação Especial: fracasso ou farsa?", publicado anos antes na mesma revista². O trabalho em questão, datado de 1988, foi produzido anos antes, como resultado individual de um esforço coletivo. Uma vez que está colocada em questão a qualidade científica do texto, peço vênua ao leitor para resgatar, ainda que em breves linhas, tanto as condições envolvidas na produção quanto o conteúdo mesmo do texto.

Dois foram os fatores que convergiram para que a investigação, prévia e coletiva, fosse conduzida. De uma parte, a minha responsabilidade como supervisor de estágio em Psicologia Escolar e, simultaneamente, orientador de pesquisas de conclusão de curso de um grupo de alunos do curso de Psicologia da UFRN. Discutíamos, então, naquele distante ano de 1982, questões concernentes a uma atuação mais socialmente comprometida do psicólogo na instituição escolar, ao lado dos demais especialistas da educação³. Ao mesmo tempo, surgia uma solicitação de assessoria - informal - por parte de um grupo de profissionais do setor de planejamento da Secretaria Estadual de Educação do RN, entre os quais, e em especial, a prof.^a Maria Pepita Vasconcelos, preocupados que estavam com a questão do significativo aumento das vagas nas chamadas "classes especiais", justificado com argumentos oriundos da Psicologia. Enquanto resultado desse conjunto de circunstâncias, um projeto de pesquisa, subdividido em tópicos a investigar, foi então elaborado e conduzido por mim e pela prof.^a dr.^a.

Maria Bernadete de Oliveira, do Departamento de Letras da UFRN⁴. Da subdivisão, resultaram os trabalhos de Honório (1982), Maranhão (1982), Mello (1982) e Sudário (1982), referidos no meu texto de 1987/88.

Conquanto a envergadura dos trabalhos fosse condizente com os objetivos e as limitações impostas pelas circunstâncias em que foram realizados, não cabe questionamento acerca do rigor na condução dos mesmos, desenvolvidos visando primordialmente a formação científica desses profissionais⁵. Assim é que, a despeito do título da réplica do prof. Silva referir-se à cientificidade - ou sua ausência - do trabalho, nenhum questionamento foi feito com relação aos dados apresentados, coletados na própria Subcoordenadoria de Educação Especial do Estado e em algumas instituições da rede.

De modo a melhor esclarecer o leitor, retomo a linha de condução do artigo em questão, inserindo aí os resultados apresentados, para servir de base para discutir as ponderações do prof. Silva.

Escrito na primeira metade dos anos oitenta, o artigo (Yamamoto, 1987/88) estampa algumas das marcas da época. Ainda sob o impacto das teorias da reprodução⁶ e da escola dual⁷, o texto reflete o momento em que se buscava, dentro da perspectiva colocada por Snyders (1977), a superação da exclusividade do momento reprodutivo na escola. Do ponto de vista das possibilidades do aporte da obra marxiana, era o momento em que a subsunção da escola ao Capital, pelas estimulantes discussões de Rossi (1978), Salm (1980) e Frigotto (1986), estavam em evidência, com a questão da mudança de base técnica material propiciada pela (nova) revolução tecnocientífica mal despontando em nosso horizonte.

A partir desse referente e, fundado em uma avaliação da realidade educacional brasileira na qual a seletividade e a exclusão aparecem como a regra no ensino de primeiro grau⁸, o texto sugeria a hipótese de que a Educação Especial constituir-se-ia em um dos mecanismos responsáveis pela manutenção desse *status quo*.

Com base nesse entendimento, eram apresentados, sinteticamente, os quatro estudos que faziam parte do projeto maior. No primeiro deles, Maranhão (1982) investigava, nas 14 escolas da rede

com maior incidência de indicações de alunos para as classes especiais, o procedimento de encaminhamento; no segundo, Sudário (1982) descrevia a triagem realizada pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SEESP/RN); no terceiro, Mello (1982) observava a atuação de professores em algumas salas de aula do Ensino Especial com o objetivo de verificar as condições de ensino oferecidas aos alunos "excepcionais" e, finalmente, no último, Honório (1982) levantava dados sobre o desempenho do sistema, nomeadamente o índice de retorno à educação regular.

Os resultados gerais desses estudos indicavam que:

a. Os critérios para a indicação dos alunos supostamente deficientes mentais (DM) eram fluidos, redundando em uma triagem inicial cujo componente básico era uma avaliação subjetiva e superficial do professor⁹.

b. A triagem/diagnóstico levada a cabo pela equipe técnica da subcoordenadoria era fundada em instrumentos pouco acurados, com baixa capacidade discriminativa das deficiências reais dos alunos¹⁰.

c. O ambiente pedagógico - humano e material - oferecido nas classes especiais não se distinguiu, em termos do fornecimento de condições diferenciadas requeridas para suprir eventuais deficiências dos educandos, daquele da educação regular¹¹.

d. No período compreendido pelo estudo, ao invés do esperado retorno dos alunos alocados nas classes especiais à educação regular, observou-se uma trajetória marcada pela exclusão ou pela permanência, sob o estigma da deficiência mental, no sistema paralelo¹².

É este conjunto de conclusões obtidas que nos autorizaram a colocar a questão no título do trabalho, que o prof. Silva interpretou como mero jogo de palavras: tal sistema só pode ser entendido de duas maneiras: ou como um fracasso, supondo que os objetivos almejados pelos educadores envolvidos fossem realmente os de equacionar e dar encaminhamento adequado a um problema real que se estava enfrentando¹³, ou como uma farsa, uma vez que o caráter discriminatório que tipifica a educação no Brasil encontrava uma forma supostamente científica de realização.

Com relação às primeiras duas conclusões, referentes à triagem/diagnóstico, o busílis localiza-se em uma antiga e dificultosa questão, cujo equacionamento extrapola os limites apenas científicos: as fronteiras da normalidade. Escapa ao escopo deste trabalho um tratamento do tema; o que é importante reafirmar aqui é que não se colocou em questão a existência de deficiências, quer físicas, quer mentais, o que seria um absurdo inominável. O nosso ponto localizava-se na fluidez, superficialidade mesmo no tratamento dessa questão, que possibilitava a utilização da educação especial como escoadouro dos alunos indesejáveis por razões outras - problemas disciplinares ou baixo rendimento acadêmico, negligenciando um princípio elementar de que a educação se realiza enquanto uma relação entre a aprendizagem e o ensino¹⁴. Se a isto se adiciona um trabalho inconsistente de diagnóstico por parte dos especialistas - no caso, psicólogos¹⁵ -, a resultante será extremamente perversa para os alunos provenientes das classes subalternas: um instrumento adicional de discriminação social num sistema por si só altamente excludente¹⁶.

Tampouco questionávamos a necessidade do fornecimento de um atendimento especializado aos efetivamente deficientes, seja por parte do Estado, seja por entidades privadas, beneficentes ou não. Muito ao contrário, entendíamos ser responsabilidade do Estado tal prestação de serviço, e de boa qualidade - como a fornecida por algumas entidades não-governamentais, cujo acesso por parte das classes subalternas nem sempre é viável -, não aquela que descrevemos.

Determinantes de ordem cultural e econômico-sociais eram desconsiderados, com atribuição exclusiva de responsabilidade ao indivíduo: no caso estudado, transformados em deficientes mentais¹⁷. Com a trajetória padrão - insucesso escolar / "desvios comportamentais", encaminhamento para triagem psicológica com baixa capacidade discriminativa, envio às classes especiais muitas vezes com rebaixamento de padrão de ensino e, finalmente, fracasso e/ou exclusão, acompanhado do estigma de DM -, outra não poderia ser nossa conclusão que a de fracasso ou farsa. As conclusões fundadas em dados - públicos - colhidos nas próprias agências oficiais responsáveis, não deixam abertura possível

para a crítica de pseudocientificidade. O efeito diagnosticado pelo prof. Silva no título do trabalho é, sim, apenas reflexo da crueza do nosso sistema educacional.

SOBRE A CRÍTICA “CIENTIFICAMENTE FUNDADA”

Examinemos agora a linha de argumentação seguida pelo prof. Silva em sua crítica. A estrutura de seu trabalho é, basicamente, a seguinte: partindo de uma retomada de pontos do artigo criticado (Yamamoto, 1987/88), o autor faz uma defesa da “científica” tradição liberal na educação (p.98), contrapondo-a à visão “ideológica” da “luta de classes do materialismo histórico” (p.93; p.100)

A forma pela qual o autor conduz a sua réplica merece considerações. Na primeira parte do texto, surpreendentemente, o prof. Silva não faz nenhuma referência aos pontos que deveriam ser objeto de crítica - os estudos que compunham o quadro da Educação Especial no RN, o núcleo do meu texto de 1987/88 - no sentido de demonstrar a incorreção da avaliação apresentada. Ao invés disso, o autor limita-se a fazer longas citações da introdução do meu trabalho, onde o referencial teórico é delineado. Lamentavelmente, mesmo essa colagem é conduzida de forma problemática: afirmações minhas são confundidas com as dos autores aos quais havia feito referência de tal modo que, após algumas páginas, torna-se virtualmente impraticável qualquer distinção ou, mais importante, compreensão desse referencial. Elementos de polêmica, inclusive, acabam sendo harmoniosamente integrados dentro de um mesmo ponto de vista pela pena do prof. Silva¹⁸.

Para um autor que se apresenta como defensor de uma linha de pensamento “cientificamente fundada”, é surpreendente o volume de imprecisões do seu texto, tanto no que concerne aos aspectos que são alvo de seu ataque, quanto daqueles que constituem sua defesa. Pelo prof. Silva, ficamos sabendo, entre tantas outras coisas, que existem verdades filosóficas (p.110), ou estados políticos (p.101), ou pesquisadores socioeconômico (p.109), ou ainda, explicações causais da teoria única do universo (p.109)¹⁹. Ensina-nos o professor que a escola para os marxistas seria um “instrumento reprodutor e divisor de desigualdades e

seletividades sociais” (p.108, grifos nossos) - ou ainda, que a análise que procedi estaria fundada na “linha de pensamento de (minha) preferência, o processo de luta de classes” (p.94, grifos nossos)! Visto por esses olhos, realmente o referencial teórico que baliza minhas reflexões apresenta-se insustentável: a escola “divide desigualdades e seletividades e a categoria²⁰ luta de classes” é transformada em uma “linha de pensamento”, supondo, portanto, livre e arbitrariamente escolhida de acordo com preferências pessoais...

As imprecisões não cessam aí. O prof. Silva faz afirmações vagas sem a identificação do autor, como a referente aos “estudiosos de Hegel” que teriam dito que “Marx aproveitou algumas idéias fora daquelas consideradas essenciais e interpretou o fenômeno social apenas pelo aspecto econômico” (p.101). Quais estudiosos, quais idéias? Distorce asserções, como a referência que faço ao conceito de carência e privação cultural sendo gestadas nos Estados Unidos nos anos 60/70, afirmando que o “subcultural” (sic), “conceito evocado pelo autor como originário da década de 60 e dos Estados Unidos, chegou ao nosso conhecimento através de um estudo realizado por Benda (BENDA, 19... , p.104) nos arredores de Londres, desde a década de 40” (p.104, grifo nosso). Ou ainda, quem se arvora crítico da cientificidade do nosso trabalho, deveria ser conhecedor da salutar praxe acadêmica de citar fontes ao apresentar dados, como aqueles referentes às estatísticas “nacionais e internacionais” da excepcionalidade (p.107).

Mais do que isso, em nome de uma presumida posição científica, despreza a questão terminológica, que “perde toda importância diante da necessidade do atendimento a estas pessoas e ao desempenho psicopedagógico das mesmas” (p.104). De fato, em seu texto os excepcionais são chamados de diferentes, insuficientes, inadequados (p.103), anormais, deficientes mentais, irregulares, subculturais (p.104). Ora, essa questão não é relevante apenas do ponto de vista do rigor acadêmico: a rotulação e segregação constituem-se em questões que afligem sobremaneira aqueles que lidam com a Educação Especial nos países avançados, cultural e materialmente (p.106) que o Prof. Silva tanto preza (veja-se Dessent, 1987; Detraux & Dens, 1992; Fish, 1985; Helgeland, 1992; Rosenqvist, 1993, para citar apenas alguns)²¹.

Paradoxalmente, ao invés de demonstrar, em seu próprio texto, a correção e o rigor necessários à atividade científica, opta o Prof. Silva pela estratégia de desautorizar o autor que está sendo criticado, combinada com a auto-apologia: afirmando possuir uma vasta e longa experiência como psiquiatra interessado em educação, arrogantemente, estatui o nosso (meu e de meus alunos) desconhecimento de trabalhos de importantes estudiosos que qualquer compêndio elementar de educação e/ou psicologia contém²². Ao lado disso, procura desqualificar as idéias que visa combater, com a rotulação de “sectarismo”: somos “pseudodefensores que não produzem e nada fazem concretamente para a sociedade em que vivem(os)” (p.106). Nesse sentido, “aconselha-nos” a adotar uma posição “mais produtiva, mais inteligente, mais conhecedora do que se passa nos países avançados, cultural e materialmente, sobre a educação do excepcional” (p.106). Curiosamente, esta estratégia é denunciada por Ford et al. (1982, p.159), exatamente em um desses países: uma das formas conhecidas de lidar com idéias inaceitáveis, segundo os autores, é rotulá-las como produto de extremismo político - e então, descartá-las²³.

Passemos agora para as questões concernentes ao conteúdo de suas ponderações - tarefa, evidentemente, dificultada pelas questões formais já discutidas. Para o autor, a visão liberal da educação consistiria em “desenvolver plenamente as potencialidades do indivíduo, deixando-o seguir o curso de sua própria natureza” (p.100). Esta posição seria superior àquela perspectiva da escola que visa “a luta de classes do materialismo histórico” (p.100), pela atenção que presta ao “desenvolvimento biofísico-social na procura da melhoria material, cultural e econômica para a sociedade, considerando essencialmente as diferenças individuais e a liberdade” (p.100). Sem discutir a afirmação acerca da escola que visa a luta de classes, por demais óbvio para merecer mais que uma menção, o que cabe discutir é que, ao contrário do que afirma um dos autores que procura suporte, Anísio Teixeira²⁴, o autor prefere não enxergar a realidade que se desvela diante de seus olhos, persistindo em uma ingênua profissão de fé.

Aliás, esta forma de pensar nem sequer faz justiça à complexidade do pensamento daqueles autores nos quais busca respaldo - como Durkheim de quem, após fazer uma breve citação não-contextualizada acerca da dialética tomada globalmente, isto é, não-qualificada, norteando a educação, o prof. Silva busca a conclusão de que “a heterogeneidade da escola não se apóia em injustas desigualdades” (p.101). Ora, espantoso realmente seria se Durkheim - desnecessário dizer, um dos mais importantes pensadores burgueses²⁵ - fizesse tal afirmação! Já Lourenço Filho, cuja competência como educador não se contesta, é apontado pelo prof. Silva como “portador de uma visão mais ampla e profunda sobre a educação do que os defensores da sociedade sem classes (que) afirmava que na sociedade democrática os valores e as forças biológicas são mantidas e renovadas” (p.101, grifo nosso). Tido e sabido como um ativo colaborador do Estado Novo e sua ideologia nazi-fascista - a menos que o prof. Silva compartilhe insuspeitados pendores para tal orientação política -, Lourenço Filho tem pouco a nos dizer sobre democracia. É de se esperar que não seja nessa direção a ação concreta que o prof. Silva (p.105ss.) exige dos sectários “pseudodefensores da sociedade sem classes”...

Quanto à questão da Educação Especial, o prof. Silva limita-se a fazer um breve apanhado histórico de sua introdução no Brasil, afirmando a um tempo a sua importância e a sua insuficiência diante dos números da deficiência no Brasil - e sugerindo que nosso entendimento seja contrário. Ora, conforme assinaléi anteriormente, não existe em meu trabalho de 1987/88 uma negação da importância e/ou necessidade desse trabalho, mas um questionamento da relação entre o discurso e a prática evidenciada pelos elementos levantados. Entendo, pois, que a crítica do prof. Silva a esse respeito - e não me cabe julgar as suas razões, se por leitura apressada e pouco cuidadosa ou por deliberada deformação - é absolutamente descabida.

Registre-se, aliás, que na literatura internacional e atual da área, da qual não me apresento como um *expert* como o prof. Silva, encontramos preocupações próximas àquelas do meu texto de 1987/88. Ao defender a tese da reconceptualização da Educação Especial no Reino

Unido, Ainscow (1982) resume as críticas correntes, presentes na literatura, em quatro pontos: a. apesar das boas intenções, ela tem sido instrumento de exclusão de crianças com comportamentos que perturbam a rotina escolar; b. a natureza da educação fornecida é geralmente caracterizada pela estreiteza de oportunidades; c. tem por base um processo de rotulação que tende a estimular a estigmatização e d. evidências convincentes de sua eficácia estão ausentes²⁶. Galloway (1985, p.3), entre outros aspectos, discute a precária preparação dos docentes e o papel da escola enquanto fator de agravamento, se não mesmo da emergência dos problemas que serão tomados como evidências de necessidades especiais na criança²⁷. Na Bélgica, a relação entre educação regular e especial e o adequado treinamento dos docentes são questões importantes a equacionar (Detraux & Dens, 1992); na Suécia, após as fases de não-diferenciação e diferenciação, observa-se atualmente a busca da plena integração das crianças, com a abolição da própria denominação de Educação Especial em nome da não-segregação, com as únicas exceções para os deficientes mentais e auditivos que recebem atendimento diferenciado (Rosenqvist, 1993); na Noruega, a mesma preocupação com a não-segregação é a tônica, apenas com atendimento paralelo aos portadores de deficiência mental diagnosticada (Helgeland, 1992); nos Estados Unidos, Florian & West (1991), relatando resultados de duas pesquisas sobre a questão, apontam como problemas o treinamento inadequado dos professores, as baixas expectativas das próprias escolas com relação às crianças e as dificuldades na transição à idade adulta se o percurso for o do ensino especial²⁸. Avaliar criticamente aspectos da realidade não representa, conforme supõe o prof. Silva, a negação da importância desse trabalho por parte de “pseudodefensores que não pro-luzem e nada fazem concretamente” (p.106) - a menos, evidentemente, que a afirmação acima possa ser aplicada também à produção intelectual aí referida. Nesse caso, não me encontraria exatamente em má companhia...

Sendo seu alvo maior o pensamento de Marx, era de se supor, o autor tivesse uma leitura à altura de sua acerba crítica. Contudo, o prof. Silva contenta-se em fazer vagas e dificilmente aceitáveis observações,

como que os determinantes sociais (são) matéria-prima de sua ideologia (p.93), ou que apenas os escritos de Marx contestaram a doutrina liberal da educação, porém, sem a profundidade e duração das transformações científicas e filosoficamente consistentes (p.102), ou que o marxismo (seria um) exemplo da teoria da causação social e política do universo como um bloco (p.109), ou ainda aquela já mencionada alhures de que segundo os estudiosos de Hegel, sua obra e pensamento foram tão fortes e abrangentes que Marx aproveitou algumas idéias fora daquelas consideradas essenciais e interpretou o fenômeno social apenas pelo aspecto econômico (p.101)! Convenhamos: parece-nos que, além de este procedimento estar algo distante do rigor científico apregoado pelo prof. Silva, suas afirmações são de uma tal fluidez que sequer arranham o objeto da crítica.

Outro recurso utilizado pelo autor, ainda, é o apelo à autoridade de Dewey para o ataque a Marx. Segundo o prof. Silva, Dewey teria “reexamin(ado) a importância, a qualidade e os foros de ciência das hipóteses de Karl Marx” (p.109). Assim, “as idéias de Marx aplicadas à educação pecaram pelas simplificações e generalizações, e terminaram desvirtuando as contribuições dos grandes pensadores e formuladores da filosofia educacional” (p.109) - falhas estas que, apressa-se a dizer, não existem no pensamento liberal²⁹. Que falar da caracterização de marxismo como exemplo de “teoria de causa única” (p.109, grifo nosso) “social e política” (p.109, grifo nosso), marcado ainda pelo “absolutismo econômico” (p.109)? Ou ainda que uma falha de Marx seria supor que “uma generalização feita em uma data e lugar particular e, mesmo tendo sido feita apenas submetendo-se os fatos observados a uma premissa retirada de uma fonte metafísica, pode tornar-se dispensável a necessidade de renovar-se continuamente a observação e a revisão das generalizações na sua função de hipótese de trabalho”? Certamente o autor desconhece - ou não se recorda - que uma das características marcantes do trabalho de Marx é justamente a persistente busca da fidelidade ao real, conforme pode ser constatado em suas obras -, como por exemplo “O Capital”³⁰

Diante, pois, dessa tentativa de réplica que não contempla questionamentos dos pontos centrais de meu trabalho que procuraram desvendar a realidade da Educação Especial, a questão que se impõe é: qual razão para, passados tantos anos³¹, o prof. Silva tecer loas ao liberalismo e atacar, conquanto tão canhestramente, o pensamento de Marx?

A resposta é sugerida pelo próprio prof. Silva, afirmando que “estamos assistindo à queda material de sistemas e nações que se ofereceram neste século para laboratório das idéias de Marx, e não durou muito esta experiência”. E mais: “Como somos um país caudatário deste e de outros princípios, ainda sonhamos em permanecer em pé com a teoria de Marx” (p.100). Sem embargo do fato de não ser este o melhor foro para esta discussão, dado que este tipo de crítica açodada tem se repetido de forma insistente, tais observações exigem alguma consideração.

CHUTANDO UM “CACHORRO MORTO”? Ou mais uma morte de Marx...

Ironias da história. Marx, em 1873, ao prefaciá a segunda edição alemã de **O Capital** recordava que, anos antes, diante da suposta obsolescência da filosofia de Hegel - considerado pela intelectualidade germânica de sua época como “cachorro morto”, mesmo tratamento dispensado outrora a Spinoza por Moses Mendelssohn -, declarava-se prazerosamente “um discípulo do grande pensador” (Marx, 1909, p.XXX)³².

Pouco mais de um século após, chega a vez do próprio Marx receber esse pouco digno tratamento, por intelectuais de maior ou menor calibre, acatando de forma açodada a tese de Fukuyama do “fim da história”. É exatamente esse o procedimento do prof. Silva: deslocando o eixo da crítica da questão central tratada nos textos aos quais faz referência, engrossa o coro dessa ofensiva neoliberal.

Grosso modo, a seqüência do raciocínio seria que a derrocada do socialismo existente no leste europeu, que tem seu momento

emblemático na queda do Muro de Berlim em 1989, mas seus desenvolvimentos mais agudos e dramáticos na implosão da União Soviética e das nações sob sua influência direta, indicaria, a um tempo, a consolidação da alternativa capitalista e do pensamento liberal que lhe dá suporte e a definitiva inviabilização de proposições que apontam na direção socialista. Mais do que isso, na noite em que todos os gatos são pardos, isto representaria a desqualificação de seus suportes teórico-políticos, vale dizer, de toda a tradição marxista e, sobretudo, da obra de Marx.

Escapa ao âmbito deste trabalho uma abordagem mais detida dessa matéria; apresento tão-somente alguns delineamentos gerais no sentido de desatar alguns nós dessa dificultosa questão, procurando, sobretudo, apontar as falácias contidas nesses argumentos³³.

A primeira constatação que se impõe é que não se trata de uma crise localizada apenas no campo socialista, mas generalizada (Hobsbawn, 1992; Kurz; 1992; Netto, 1993 a e b). Os indícios de que se trata de uma crise de larga escala, que independe dos campos em que se localiza, são, desafortunadamente, mais do que evidentes. O quadro de miséria é de tal forma dramático que, em algumas nações subdesenvolvidas, as expectativas de vida somente podem ser equiparadas, às observadas na Idade Média³⁴. Os índices de mortalidade infantil³⁵, de subnutrição³⁶, de analfabetismo³⁷, para citar apenas mais alguns referentes, são alarmantes³⁸.

Evidentemente, uma comparação com algumas das nações mais industrializadas mostra a crueza da desigualdade que impera hoje³⁹. No entanto, os sinais mais evidentes da crise localizam-se exatamente nesses países. Nos Estados Unidos, observa-se hoje um índice de 10 a 20 milhões de subalimentados crônicos (Netto, 1993a); o desemprego atingindo 29% de residentes em South Florida também nos Estados Unidos (Hobsbawn, 1992). A produção alemã caiu, no ano de 1993, 2,4%, contra 4,2% da Suécia. Do pleno emprego da década de sessenta, defrontamo-nos com um quadro de 18 milhões de desempregados, ou seja, 11% da população economicamente ativa da Europa (Veja, 1994). Nem mesmo o Japão, modelo de eficiência e sucesso do mundo capitalista, escapa dessa crise,

apresentando pela primeira vez em muitos anos um índice negativo de crescimento econômico, apontando, no horizonte, um assustador processo recessivo⁴⁰.

É importante destacar ainda que, se a crise do socialismo não é a única, tampouco ela é a primeira das falências que observamos hoje: o fracasso da tentativa localizada dentro do campo capitalista - a única que, conforme Netto (1993b), procurou equacionar a dinâmica da acumulação com a garantia dos direitos sociais e políticos mínimos, o Welfare State - já sinaliza a extensão da crise que se avizinha⁴¹.

Retomemos a questão das crises. Estabelecer que a crise é generalizada - conforme procurou se demonstrar, contudo, não diminui a gravidade da situação do campo socialista. Talvez nunca a história tenha registrado o desmoronamento tão drástico, rápido e definitivo de uma experiência de tão amplas proporções - e que poderia ter representado um patamar a mais galgado pelos homens. Se a crise é inegável, um importante ponto a salientar é que a situação do leste europeu é muito mais complexa do que a pode fazer supor o rótulo fácil de "falência do socialismo". Os diferenciados processos que levaram à constituição das nações do campo socialista imprimiram cada um, ao seu modo, formas diversas de desenvolvimento das crises⁴². Na antiga União Soviética, o colapso do sistema está longe de encontrar uma solução satisfatória com um encaminhamento simples para a economia de mercado, panacéia neoliberal⁴³.

A questão crucial do colapso do leste europeu é colocada por Netto (1993a, p.19ss.): trata-se de uma crise de um padrão de ruptura com a ordem burguesa, centrada politicamente e marcada pela exaustão de uma determinada forma de desenvolvimento econômico, ou a infirmação da possibilidade de um padrão societário fundado na ausência de mercado e com planejamento centralizado?

Evidentemente, essa matéria não comporta respostas fáceis. Parece-nos, contudo, que a questão central que está em jogo é a forma de transição socialista. O colapso do leste representa a crise de uma forma de transição, engendrada por determinadas e específicas condições históricas: é necessário combater aqui qualquer forma de determinismo⁴⁴.

Em outras palavras, localizar aí o núcleo da crise não nos permite afirmar, *per se*, a viabilidade de uma ou outra *forma padrão societário* - por exemplo, marcado pela ausência de mercado⁴⁵ - mas de rejeitar a hipótese da inviabilização de formas alternativas de transição socialista que, necessariamente, incorporará as lições dessa experiência histórica.

Com essas indicações, passemos à segunda impugnação: a do pensamento do Marx. Se a crise é global, dever-se-ia deduzir também que não pode haver questionamentos acerca de apenas um dos supostos suportes teórico-políticos. No entanto, não é nossa intenção discutir a permanência ou o declínio do liberalismo em si⁴⁶. O ponto que nos diz respeito é se, independentemente da validade do pensamento liberal, há fundamento na tese a impugnação da obra marxiana como resultado da crise do socialismo existente.

De fato, não podemos deixar de reconhecer certa pertinência na observação de Lipietz (1991) de que é difícil falarmos pura e simplesmente na crise do "marxismo dos outros". Baudouin (1991), numa linha de argumentação própria, afirma a viabilidade de se tratar do marxismo como um bloco, isto é, sem a distinção da obra marxiana e do seu legado. Três são as razões apresentadas para tal assertiva: uma primeira, de ordem hermenêutica, expressa no entendimento de que o pensamento de Marx mescla, no interior de uma concepção totalizante de mundo, uma interpretação materialista da história, uma crítica radical da economia capitalista e da democracia burguesa, uma perspectiva de transformação revolucionária, tornando impossível uma (re)leitura isotópica; a segunda, de ordem genealógica, que indicaria a impossibilidade de uma separação artificial de sua descendência intelectual e, finalmente, por uma conseqüência de natureza histórica, o próprio pensamento marxiano não teria escapado das construções sociais que ele - parcialmente - gerou, por desencadear um movimento em direção a uma sociedade perfeita sem atenção aos meios⁴⁷.

Alguns dos importantes pontos assinalados por Baudouin são rigorosamente corretos, outros demandam alguma discussão. Parece inegável que em determinado momento de sua trajetória intelectual e política, Marx sofreu influência da tradição insurrecional herdada de

Babeuf, Buonarrotti e Blanqui - o que pode estar na raiz da estratégia bolchevique de tomada do poder⁴⁸. Contudo, uma leitura mais acurada da obra marxiana permite verificar que a perspectiva democrática não somente não se incompatibiliza, mas está mesmo fortemente presente⁴⁹.

Por seu turno, a indicação da natureza da obra marxiana parece-nos essencialmente correta, não somente com a perspectiva de totalidade recebendo a ênfase que merece, quanto à impossibilidade do seccionamento aleatório de seu pensamento. Não subscrevemos, outrossim, a idéia de releituras de Marx: o que nos parece crucial é uma leitura acurada das fontes seminais marxianas por entender, com Coutinho (1992, p.79ss.), que o patrimônio categorial do marxismo não está comprometido com a crise do socialismo existente, legado de uma específica interpretação de Marx.

A distinção entre a obra de Marx e a tradição marxista é, no nosso entender, não somente possível como fundamental. Conforme bem afirma Netto (1993a), o marxismo em si nunca existiu: da obra marxiana, abre-se uma tradição teórico-intelectual subsequente, “diversificada, plural, problemática e, por vezes, colidente (...) composta por desenvolvimentos, desdobramentos, acréscimos, reduções, revisões, interpretações, etc” (Netto, 1993a, p.26). Essa obra original, sem portar o caráter enciclopédico que lhe é muitas vezes atribuído⁵⁰, pode ser tomada como uma ampla reflexão sobre o capitalismo: as condições de formação, reprodução e crise do mundo burguês, visto como um todo histórico, transitório” (Ianni, 1988).

Se a crise do leste efetivamente sinaliza uma crise interna dentro do pensamento inspirado em Marx, ela não o desqualifica. Contrastando com a perspectiva dogmática prevalecente no chamado “marxismo oficial” que nutriu muito do movimento socialista desde Marx⁵¹, parece-nos imperioso, acompanhando Netto (1993a), reconhecer a necessidade e, ao mesmo tempo, a insuficiência dessa obra original para desvendar os novos processos que a ordem burguesa, em seu evoluir, coloca.

Tomada, pois, como uma obra essencialmente inacabada, o legado de Marx residiria na permanência do núcleo heurístico da sua obra, possibilitando o resgate, por seu turno, do estilo de trabalho no

sentido de decifrar o movimento contemporâneo da ordem burguesa (Netto, 1993a, p.33)⁵².

A dimensão da crise, o alcance e a complexidade da obra marxiana dificilmente poderiam ser apreendidos por críticas tão singelas como a do autor que nos motivou este texto. Tanto o pensamento liberal já teve melhores advogados⁵³, quanto Marx melhores coveiros...

NOTAS

1. Professor do Departamento de Psicologia da UFRN. Registro agradecimentos à CAPES e à University of Reading, Reading, Reino Unido, em especial, ao Department of Education Studies and Management, pela acolhida e facilidades de pesquisa, no inverno de 1994.
2. Na primeira nota de rodapé de seu texto (Silva, 1993, p.93), o autor faz referência a *dois* artigos de minha autoria: além deste que estamos fazendo menção, um artigo publicado na "Revista Escola (sic), v.5, nº 39, maio/1990". Na realidade, há um equívoco do professor: o segundo texto citado *não* é um *artigo* de minha autoria, mas uma *entrevista* que concedi à revista "Nova Escola", da Editora Abril. Desse fato, resultam três características: tratando-se de um veículo de *divulgação científica* - destinado a professores do primeiro grau - e não um periódico acadêmico especializado, o tratamento das questões recebe também essa marca; entrevistas, ademais, é forçoso reconhecer, guardam sensíveis diferenças relativamente a trabalhos produzidos especialmente para fins de publicação; finalmente, a base da entrevista foi o conteúdo do primeiro artigo, a ser discutido a seguir. Apenas a título de informação, sem embargo das críticas isoladas, recebi, não somente através da própria revista em edições subseqüentes, quanto em comunicações pessoais, numerosas indicações de que a realidade experienciada em diversos pontos do país, e *hoje*, não diferia muito da expressa naquelas páginas.

3. Tratava-se de um momento de efervescência nos meios oposicionistas no Brasil, em meio à luta pela democracia. A politização dos embates acadêmico-profissionais era, então, a tônica. Para uma discussão abrangente da participação dos intelectuais nesse processo, ver Pécaut (1990); para uma abordagem específica da discussão no âmbito da Psicologia, ver Yamamoto (1987).
4. Por uma lamentável omissão minha, o nome da prof.^a Maria Bernadete de Oliveira, responsável pela orientação do trabalho da (então) aluna Sandra M. Honório, e co-participante do projeto, não foi referido no artigo de 1987/88. Aproveito o ensejo para resgatar minha dívida, salientando, outrossim, que a elaboração do artigo final - com as suas eventuais debilidades - foi de minha inteira responsabilidade. Registro ainda a participação da prof.^a Maria Ruth Dantas, do Departamento de Psicologia, nas discussões prévias do grupo.
5. O trabalho, conduzido no limite de um ano letivo, com supervisões individuais e coletivas, teve como resultado os relatos originais, inéditos, que estão à disposição para consulta na Biblioteca Setorial do Departamento de Psicologia da UFRN.
6. Em especial, as influências de Bourdieu & Passeron (1975) e Althusser (1980). Muito já se escreveu sobre a questão; remeto o leitor às obras de Cunha (1979), Snyders (1977), Saviani (1983) e Rachi (1990) para um quadro da influência “reprodutivista”.
7. Particularmente, as teses de Baudelot & Establet (1980). Cunha apresenta uma síntese das mesmas no seu texto de 1980; Snyders (1977) acrescenta uma crítica dessa visão.
8. Dados, por exemplo, fornecidos por pesquisas da conhecida educadora então vinculada à Fundação Carlos Chagas, Guiomar Namó de Mello (1981).
9. A maior parte dos professores não recebeu qualquer instrução específica por parte da SEESP sobre como proceder (25 em 26); os principais indicadores utilizados para o encaminhamento para a triagem foram a “repetência” (16 indicações), a “assimilação lenta” (11), a “apatia” (10) e a “desobediência” (6) e os métodos de registro desses indicadores, quando existentes, não eram uniformes.

10. O instrumental constava de uma versão da Escala Wechsler para Crianças (WISC), uma Bateria Categórica, o teste HTP de personalidade e uma avaliação pedagógica, resultando no “Perfil Sócio-Psíquico-Pedagógico” do aluno. Não há aqui espaço para a discussão da qualidade desse material; aponto apenas problemas concernentes à sua padronização, já bastante conhecidos pelos psicólogos. Uma avaliação desse material pode ser encontrada em Sisto *et al.* (1979).
11. O exame compreendeu o comportamento do professor, o livro didático e as tarefas exigidas. Do relato informal de alguns professores e técnicos, pelo fato de as classes especiais serem vistas como uma espécie de “sobrecarga de trabalho”, muitas vezes a própria designação dos docentes era feita por exclusão, sendo atribuídas a profissionais mais novos e menos experientes.
12. Dos 277 alunos matriculados na 1ª série do ensino especial no ano de 1981 na rede estadual da cidade do Natal, 252 foram classificados como deficientes mentais (DM). Desses, 108 são reprovados, 30 se evadem, 114 são aprovados para a 2ª série da própria Educação Especial e *nenhum aluno foi reintegrado à educação regular.*
13. E não há, no texto, nenhuma insinuação de que estivéssemos frente a um caso de desonestidade profissional de qualquer ordem.
14. Em outras palavras, na *interação* entre as condições materiais e humanas propiciadas pela instituição escolar e aquelas que o próprio aluno traz. Tomar isoladamente a situação individual do aluno, negligenciando as condições que o ambiente escolar fornece, é eximir o educador da responsabilidade no processo.
15. Também aqui não se está colocando em questão a *viabilidade*, a *legitimidade*, nem tampouco a *necessidade* desse diagnóstico - *se e quando* conduzido de maneira competente por parte desses profissionais - tomadas de uma maneira genérica. O equacionamento desta questão, que comporta o duplo aspecto da natureza da definição das fronteiras da normalidade/patologia e da disponibilidade de instrumentos fidedignos de detecção desses limites e que, seguramente, conforme afirmamos alhures, exorbitam qualquer definição de natureza *estritamente* científica, é responsabilidade dos

psicólogos. O ponto nodal da nossa observação é a flagrante *inadequação* da solução posta em prática pelos profissionais em questão.

16. Embora a taxa de escolarização seja de 82,6% da população de 7 a 14 anos, os percentuais de alunos das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau no Brasil em 1987, nas idades “certas”, são de 30,5%; 26,5%; 25,6% e 25,6% respectivamente. A taxa de escolarização da população de 15 a 19 anos no segundo grau no mesmo ano, independente da correspondência etária, cai para 15,5% (fonte: Sinopses Estatísticas do MEC/SEEC, em Cunha, 1991, p.48ss.). No ano de 1989, a escolarização de terceiro grau atingia 11,2% da população (fonte: IBGE, em Cordellier e Lapautre, 1993, p.87), sendo que a participação do setor público nesse grau de ensino é de apenas 33% (fonte: Sinopses Estatísticas de MEC/SEEC, em Cunha, 1991, p.53). Por outro lado, se verificarmos os índices de escolaridade de pessoas com 10 anos de idade ou mais na população no ano de 1990, verificaremos que 18,1% têm menos de um ano ou nenhum de escolarização; 22,9%, de um a três; 33,9%, de 4 a 7 e 25,0%, oito anos ou mais (fonte: IBGE, em Brasil/MEC, 1992, p.90).
17. As referências que apresentamos no texto, a saber, Cunha (1978) e Kramer (1982), *nos aspectos aí referidos*, não tiveram comprometida, segundo minha avaliação, sua validade.
18. Tome-se como exemplo o debate acerca da subsunção da escola ao Capital, já mencionado. Uma ilustração disso pode também ser encontrada no segundo parágrafo da página 100.
19. De modo a evitar a crítica de que as expressões são incompreensíveis por terem sido retiradas do contexto, apresento a íntegra dos textos: “Dewey (1970) afirma ainda em muitos outros tópicos esclarecedores da *verdade filosófica e histórica* que ‘a Revolução Russa foi a responsável por haver o marxismo tentado se consubstanciar como doutrina’” (p.110, grifos nossos); “O mestre Anísio Teixeira nos mostrou que a educação vem, ao longo da história das civilizações *antiga, média, contemporânea e moderna* (sic), sofrendo influência obviamente das religiões, *do estado político*, da filosofia, cultura, ciência e tecnologia” (p.101, grifos nossos); “*O pesquisador*

socioeconômico certamente que aceita e bem o determinante econômico sem absolutismo, o marxista não” (p.109, grifos nossos); “As idéias de Adam-Smith (sic) e suas teorias do laissez-faire, de moral utilitária e da Psicologia são um caso idêntico da *explicação causal da teoria única do universo*” (p.109, grifos nossos).

20. “Categoria” aqui é tomada no sentido marxiano, conforme a utiliza Lukács (1976): não uma construção abstrata, mas expressando relações existentes, ou seja, historicamente fundada.
21. Dessent, inclusive, afirma que a questão da segregação compreende um componente ético que, evidentemente, remete ao político. Preocupado com as conseqüências da Educação Especial, chega a propor o noção de “discriminação positiva” para lidar com a questão (1987, p.149ss.).
22. É o caso de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, além de Pestalozzi e... Rousseau! A *propriedade* da utilização desses - e de outros - autores citados no texto criticado não é considerada pelo prof. Silva.
23. “Another way of dealing with unacceptable ideas is to label them as the product of political extremism. (...) In the last resort such extremism is in the eye of the beholder, and the readers have to be the judge of it for themselves. We cannot, and would not, want to deny that our subject has a political dimension. Obviously anything which concerns morals, values, power in the relationships and the allocation of resources does have such a dimension. It is a substantial part of the thesis that the reader should appreciate this and not presume that the decisions made about these pupils are made in some kind of sterile vacuum untainted by these realities. Yet, extremism is too essay a label to hang upon something which is at first glance troublesome and meddling. It can then be quickly disposed of” (Ford *et al.*, 1982, p.159).
24. Muito ao contrário, arguto conhecedor da realidade educacional brasileira que, como poucos educadores, tentou mudar, Anísio Teixeira não poderia ficar no nível das abstrações do autor, denunciando, no trecho mesmo selecionado pelo prof. Silva, a seletividade social da escola (p.102). A menos que não se considere os dados de realidade

- que demonstram as desigualdades sociais no Brasil, “deixar o aluno seguir sua própria natureza” é perpetuar o *status quo*, como bem sabia Anísio Teixeira.
25. É importante notar que “burguês” aqui não tem um sentido valorativo; apenas localiza o seu pensamento.
26. ”Despite the good intentions of those involved in providing special education, it can be seen as a strategic ploy to exclude children thought likely to disrupt the smooth running of schools (Tomlinson, 1982). The nature of the educational experience provided for children in special provision is often characterised by narrowness of opportunity (Ainscow, 1989). It is based upon a process of labelling. This involves grouping children together on the basis of a number of shared characteristics, which, as a result, tends to encourage the creation of stereotypes that are to the disadvantage of the children involved (Booth, 1988). Convincing evidence of the efficacy of such approaches is not available (Hallahan *et al.*, 1988; Leich and Sodhi, 1989)” (Ainscow, 1989, p.2).
27. Melhor equacionar a questão da Educação Especial nos seus diversos aspectos é também preocupação externada por diversos estudiosos no Reino Unido, entre os quais, Ainscow (1989); Brennan (1982); Dessent (1987); Fish (1985); Ford *et al.* (1982) e Galloway (1985).
28. Note-se que estamos apontando tão-somente as conclusões referentes aos pontos que o nosso estudo focalizou.
29. Aqui o prof. Silva comete outro deslize: os contributos teóricos inseridos dentro da tradição marxista que fundaram o meu texto de 1987/88 *não* podem ser consideradas *aplicações* da idéias de Marx à educação, *no sentido* aí atribuído pelo autor. Em outras palavras, procuram discutir o papel da escola enquanto instrumento de reprodução social e não fundar qualquer “pensamento pedagógico marxista”.
30. *Toda* sua obra é conduzida com tal preocupação. Finas análises históricas como as contidas no “Dezoito Brumário de Luís Bonaparte”, “Guerra Civil na França”, “Luta de Classes na França”, entre tantos outros, foram frutos de estreita observação da realidade. Um

testemunho desta verdadeira obsessão de Marx em apreender fielmente a realidade pode ser verificada, por exemplo, em sua correspondência com Nikolái F. Danielson (Marx *et al.*, 1981): a interminável revisão de seu livro primeiro para a segunda edição alemã retardando a edição do livro segundo. Em um trabalho recente, discuto a questão do método em Marx (Yamamoto, 1994).

31. É sempre importante ressaltar o caráter *datado* de meu texto de 1987/88 que, obviamente, não pode estender suas conclusões para além dos limites espaciais e temporais abrangidos, a não ser em termos hipotéticos e, portanto, sujeitos à verificação. Desse modo, não somente é possível quanto desejável que a realidade da Educação Especial no Rio Grande do Norte hoje seja diversa daquela retratada então.
32. Anos depois, György Lukács fazia o mesmo movimento, atraindo a ira generalizada do movimento neokantiano, ao proclamar a necessidade do restabelecimento da ênfase nos aspectos hegelianos do pensamento de Marx, em sua clássica *História e Consciência de Classe*, de 1923 (Lukács, 1974; Parkinson, 1977).
33. Esta questão, longe ainda de ser adequadamente equacionada, tem sido tratada por diversos autores, alguns dos quais servem de apoio a esta análise. Para efeito de referência geral, cito, entre diversos outros, Aronson (1987); Baudouin (1991); Blackburn (1991a); Blick (1993), Callinicos (1992), Coutinho (1992), Geras (1987, 1988); Gottlieb (1992), Hobsbawn (1992), Kurz (1992), Laclau & Mouffe (1987); Lipietz (1992), Milliband (1989); Mouzelis (1988); Netto (1993a e b), Theborn (1992) e Wiatr (1990), além das coletâneas de Aubenque *et al.* (1992); Bidet & Textier (1991); Blackburn (1992) e McLellan & Sayers (1991).
34. Contra uma expectativa média de vida européia no ano de 1275 de 35 anos (Fossier, 1992), na Gâmbia de hoje, ela é de apenas 33,5 anos para os homens e 36,5 anos para as mulheres; no Afeganistão, de 35 e 37 anos respectivamente. Na faixa de quarenta anos de expectativa de vida, figuram nações como Angola, Bangladesh, República Centro-Africana, Chade, Etiópia, Guiné-Bissau, Senegal etc. Os dados brasileiros são de 61 anos para os homens e 63 anos

- para mulheres (Thomas, 1987). É importante destacar que estamos nos referindo tanto a países tidos como situados no antigo campo socialista, em processo de mudança ou não (ex. Afeganistão, Angola, Etiópia, Guiné-Bissau), quanto no campo capitalista (ex. Gâmbia, Bangladesh, República Centro-Africana, Chade, Senegal) (Detury, 1987).
35. Novamente, na Gâmbia, o índice de mortalidade para cada 1.000 nascimentos é de 205,5; 160 em Angola; 154,3 em Guiné-Bissau; 154 na República Centro-Africana; 152 em Senegal; apenas para citar alguns países. No Brasil, o índice é de 62,2 mortes para cada 1.000 nascimentos (Thomas, 1987).
 36. Entre os países latino-americanos, Haiti, 90% de subnutridos; Guatemala, 69% ; El Salvador, 68%; Nicarágua, 64% e Honduras, 61%. O índice brasileiro aqui é extremamente alto: 49%, contra apenas 8% da nossa vizinha Argentina (Wilkie & Ochoa, 1989).
 37. Seguem-se os percentuais de analfabetismo de alguns países: Nigéria, 86%; Afeganistão, 76%; Chade, 74%; Senegal, 72%; Bangladesh, 70,8%. O índice brasileiro é de 22,2% (Smith-Morris, 1990).
 38. É importante ressaltar que os dados brasileiros, conquanto melhores comparativamente a algumas nações subdesenvolvidas, não é nada alentador: 49% da população brasileira vivem abaixo dos limites da pobreza; 25%, abaixo da linha da pobreza absoluta (Smith-Morris, 1990).
 39. As expectativas de vida na Bélgica, França, Alemanha, Japão, Grã-Bretanha e Estados Unidos, por exemplo, ultrapassam a 70 anos; os índices de mortalidade não passam de 10 para 1.000 nascimentos; e o analfabetismo virtualmente inexistente (à exceção dos Estados Unidos, onde o índice é de 4%) (Smith-Morris, 1990). Apenas como referência, os dados cubanos são bastante próximos: expectativa de vida em 72/76 anos para homens/mulheres; mortalidade infantil de 15/1.000 e 3,8% de analfabetismo (Smith-Morris, 1990).
 40. O produto interno bruto, que no ano de 1988 acusou um crescimento na ordem de 6,2%, sofreu, no ano de 1993, uma queda de 0,5%, pior

índice desde 1974, ano da crise provocada pelo aumento dos preços do petróleo. O índice de desemprego subiu de 2,0% em 1980 para 2,8% em 1993 (Veja, 1994).

41. O modelar processo de desmonte do Welfare State onde o sistema mais se desenvolveu, a Grã-Bretanha, tem sido alvo de um infindável número de estudos, entre os quais destaco Lowe (1993), pela sua riqueza documental.
42. Os cenários são bastante diversificados: na Hungria, com a saída “pelo alto” conduzida pelo PSOH; na Polônia, com a transição imposta pela pressão de setores organizados da sociedade civil; na Tcheco-Eslováquia e na República Democrática Alemã, com a volatilização do poder sob pressão espontânea das bases; na Romênia, Bulgária e Albânia, com um processo de moralização do sistema recém-afetado pela desestalinização (Baudouin, 1991).
43. Existem, hoje, diversas análises do colapso soviético. Entre eles, apenas para referência, destaco Callinicos (1992), Kagarlitsky (1992), a edição especial da revista “New Left Review”, de número 189 (Blackburn, 1991b) e o conciso trabalho de Derluguian (1993).
44. As condições nas quais o socialismo real foi erigido - em áreas onde a ordem burguesa não se desenvolvera plenamente, o cenário do primeiro pós-guerra, a constituição do movimento bolchevique e a emergência do stalinismo, entre outras - já são de conhecimento geral. A questão da necessidade/probabilidade histórica é discutida por Lukács (1983).
45. A questão do “socialismo de mercado” que hoje se coloca é discutida, entre outros, por Mandel (1988).
46. Entre diversos escritos, assinalo três autores que, com angulações diversas, discutem o pensamento liberal: Macpherson (1979), Wolff (1990) e, especificamente acerca da ofensiva neoliberal, Netto (1993b).
47. Baudouin, a bem da verdade, defende uma “posição mediana” entre aqueles que negam qualquer responsabilidade a Marx pelo bolchevismo, pelo stalinismo e pelo maoísmo, e os que o consideram o principal genitor do totalitarismo moderno (1991, p.9ss.).

48. Robin Blick, pesquisador do South Thames College de Londres, defende a tese de que uma leitura enviesada de Marx introduzida por Lenin estaria na raiz do que denomina “elitismo bolchevique” (*comunicação pessoal*, Reading, 19 de janeiro de 1994).
49. Um tratamento adequado destas questões escapa inteiramente ao âmbito deste trabalho. Sem pretender deter-me nesta questão, contudo, alguma indicação é necessária: no campo das atividades políticas, veja-se as condições nas quais Marx participa da formação da Liga dos Comunistas em junho de 1847, um desenvolvimento das antigas “Liga dos Proscritos” e “dos Justos”, apontando a perspectiva de organização - aberta - que tinha em mente; no terreno das idéias, o seu entendimento de *partido* e do papel dos comunistas contido n’*“A Ideologia Alemã”* (Marx & Engels, 1976), que não se coaduna ao modelo de “partido único”. Do imenso volume de “bibliografias intelectuais” de Marx, registro Bottigelli (1989), Cornu (1965), Lapine (1983), McLellan (1990) e Rubel (1971); algumas indicações para a discussão de Marx e a democracia estão em Coutinho (1984), Netto (1990) e Weffort (1984).
50. Tornando a obra de Marx um “paradigma de explicação do real” (Netto, 1989, p.92).
51. E é conveniente que se enfatize que muitas vertentes inseridas dentro do próprio movimento socialista *sempre* foram críticas em relação aos desenvolvimentos do socialismo real - a própria constituição do que Anderson (1989) denomina de “marxismo ocidental” está fortemente enraizada nessa crítica. Mesmo Lukács, cujo comportamento político divergiu da aberta contraposição de Korsch, colocando em suspeição sua vinculação com o stalinismo, sempre manteve uma distância crítica com relação às direções impostas por Stalin - apontando para a necessidade do retorno a Marx associado à questão democrática (conforme evidenciado em seu registro autobiográfico, Lukács, 1983).
52. É importante lembrar que as críticas dirigidas por Marx a Proudhon, em 1847 (Marx, 1985), diziam respeito exatamente à transformação de categorias históricas e transitórias em trans-históricas.
53. Penso, apenas para lembrar um exemplo, na elegante e competente discussão de Strike (1989) acerca da crítica marxista à visão liberal de educação, partindo das postulações de John Rawls.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AINSCOW, M. (ed.). *Special education in change*. Londres/ Cambridge: David Fulton/ Cambridge Institute of Education, 1989.
2. ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 3ª ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
3. ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
4. ARONSON, R. Historical materialism, answer to marxism's crisis? *New Left Review*, v.152, p.74-94, 1985
5. AUBENQUE, P. et al. La Crise du Marxisme (1). *Les Études Philosophiques*, c.1, p1-100, 1992.
6. BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *La Escuela Capitalista*. 6ªed., México: Siglo Veintiuno, 1980.
7. BAUDOUIN, J. *Mort ou déclin du marxisme?* Paris: Montechrestien, 1991.
8. BIDET, J; TEXTIER, J. *Fin du communisme?* Actualité du marxisme? Paris: PUF, 1991.
9. BLACKBURN, R. Fin de siècle: socialism after the crash. *New Left Review*, v.185, p.5-66, 1991a.
10. _____. *The meaning of Russia's revolution*. *New Left Review*, v.189, p.1-144, 1991b.
11. _____. *Depois da queda* (O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
12. BLICK, R. . *The seeds of evil: Lenin & the origins of bolshevik élitism*. Londres: Ferrington, 1993.
13. BOTTIGELLI, E. *A Gênese do socialismo científico*. São Paulo: Mandacaru, 1989.
14. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução* (Elementos para uma teoria do sistema de ensino). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

15. BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. *Estudos estatísticos: evolução do analfabetismo no Brasil – 1900 a 1990*. Brasília: MEC/SAG/CPS, 1992.
16. BRENNAN, W. *Changing special education*. Milton Keynes: The Open University Press. 1982
17. CALLINICOS, A. *A vingança da história* (O marxismo e as revoluções do leste europeu). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992
18. CORDOLIER, S.; LAPAUTRE, C. *O mundo hoje/1993*. São Paulo: Ensaio, 1993.
19. CORNU, A. *Carlos Marx - Federico Engels: del idealismo ao materialismo histórico*. Buenos Aires: Platina/Stilcograf. 1965.
20. COUTINHO, C.N. *A Democracia como valor universal e outros ensaios*. 2.ed, Rio de Janeiro: Salamandra.1984.
21. _____. *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.
22. CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.1978
23. _____. Notas para uma leitura da Teoria da Violência Simbólica. *Educação & Sociedade*, v.4, p 79-110, 1979.
24. _____. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
25. _____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Cortez/EDUFF, 1991.
26. DERLUGUIAN, G.M. *Rouge et Noire: contradictions of Soviet collapse*. *Telos*, v.96, p. 13-25, 1993.
27. DESSENT, T. *Making the ordinary school special*. Londres/Nova York/Filadélfia: Falmer Press,1987.
28. DETRAUX, J.J.; DENS, A. Country briefing: special education in Belgium. *European Journal of Special Needs Education*, v.7, n.1, p.63-79,1992.
29. DETURY, G.E. (ed.). *World Encyclopedia of Political Systems and Parties*. 2 vol. 2ª ed., Nova York/Oxford: Facts on File,1987.

30. FISH, J. The way ahead. Milton Keynes/Filadélfia: *Opens University Press*. 1985
31. FLORIAN, L.; WEST, J. Beyond access: special education in America. *European Journal of Special Needs Education*, v.6, n-2, p.124-132,1991.
32. FORD, J.; MONGON, D.; WHELAN, M. *Special education and social control* (Invisible disasters). Londres/ Boston/ Melbourne / Henley: Routledge & Kegan Paul. 1982.
33. FOSSIER, R. *Enfance de L'Europe*. Paris: P.U.F. Vol. 1, 1982.
34. FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 2ªed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
35. GALLOWAY, D. *Schools, pupils and special education*. Londres/ Sydney/Dover: Croom Helm,1985.
36. GERAS, N. Post-marxism? *New Left Review*, v.163, p.40-82,1987.
37. _____. Ex-marxism without substance: being a real reply to Laclau and Mouffe. *New Left Review*, v.169, p.34-61,1988.
38. GOTTLIEB, R.S. *Marxism 1844-1990: origins, betrayal, rebirth*. Nova York/Londres: Routledge,1992.
39. HELGELAND, I. Country briefing: special education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, v.7, n.2, p.169-183, 1992.
40. HONÓRIO, S. M. *Repetência e evasão na 1ª série do ensino especial*. Natal: UFRN, 1982. (Datilog.)
41. HOBBSBAWN, E. 1992. The crisis os today's ideologies. *New Left Review*, v.192, p.55-64, 1992.
42. IANNI, O. *Dialética & Capitalismo*. 3 ed., Petrópolis: Vozes,1988.
43. O JAPÃO baixa a cabeça. *Veja*, n. 1325, p.82-84, 1994.
44. KAGARLITISKY, B. Russia on the Brink of New Battles. *New Left Review*, v.192, p. 85-97, 1992.
45. KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

46. KURZ, R. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
47. LACLAU, E. & MOUFFE, C. Post-marxism without apologies. *New Left Review*, v.166, p.79-106,1987.
48. LAPINE, N. *O Jovem Marx*. Lisboa: Caminho,1983.
49. LIPIETZ, A. *As crises do marxismo*. Novos Estudos CEBRAP, v.30, p.99-110,1991.
50. LOWE, R. *The Welfare State in Britain since 1945*. Londres: MacMillan, 1993
51. LUKÁCS, G. *História e Consciência de Classe*. Porto: Escorpião, 1974.
52. _____. *Ontologia dell'Essere Sociale I*. Roma: Riuniti, 1976.
53. _____. *Record of a life (An autobiographical sketch)*. Londres: Verso, 1983.
54. MACPHERSON, C.B. *A teoria política do individualismo possessivo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
55. MANDEL, E. The myth of Market Socialism. *New Left Review*, v.169, p.108-120,1988.
56. MARANHÃO, H.S. *Quais são as causas que levam professores de ensino regular a fazerem encaminhamentos de alunos para classe especial?* Natal: UFRN, 1982.(Datilog.)
57. MARX, K. *Capital: a critical analysis of capitalist production*. 13ª ed., Londres: William Glaiser,1909.
58. _____. *A Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
59. MARX, K.; ENGELS, F. *The German Ideology*. 3ªed., Moscou: Progress, 1976.
60. MARX, K.; ENGELS, F.; DANIELSON, N. *Correspondência 1868-1895*. México: Siglo Veintinuno, 1981.
61. MCLELLAN, D. *Karl Marx: vida e pensamento*. Petrópolis: Vozes,1990.

62. MCLELLAN, D.; SAYERS, S., (Org.). *Socialism and democracy*. Houdmills/Basingstoke/Hampshire/Londres: MacMillan, 1991.
63. MELLO, S.C.F. *Estudo comparativo entre ensino especial e ensino regular*. Natal: UFRN, 1982.(Datilog)
64. MELO, G.N. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau; um problema de pesquisa. In GOLDBERG, M.A. *Seletividade socioeconômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Achiamé/ANPED.1981.
65. MILLIBAND, R. *Reflections on the crisis of communist regimes*. *New Left Review*, v.177, p.27-36,1989.
66. MOUZELIS, N. *Marxism or post-marxism?* *New Left Review*, v.167, p.107-123, 1988.
67. P. NETTO, J. O Serviço Social e a tradição marxista. *Serviço Social & Sociedade*, v.30, p.89 -102, 1989.
68. _____. A “crise do socialismo” e a alternativa comunista. In _____, *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez. 1993a.
69. _____. *A ofensiva neoliberal e seu significado*.
70. _____. *Democracia e Transição Socialista* (escritos de teoria e política). Belo Horizonte: Oficina de Livros,1990.
71. _____. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: cortez, 1993a. A crise do socialismo.
72. _____. A ofensiva neoliberal e seu significado. In _____, *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez.1993b.
73. PARKINSON, G.H.R. (1977). *Georg Lukács*. Londres: Henley/ Boston: Routledge & Kegan Paul.
74. PÉCAUT, D. (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil* (Entre o povo e a nação). São Paulo: Ática.
75. RACHI, K. *Educação escolar brasileira: um reexame dos estudos tendo por centro de análise a categoria de “contradição”*. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Educação): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. (Datilog.)

76. ROSENQVIST, J. Country briefing: special education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, v.8, n.1, p.59-74, 1993.
77. ROSSI, W.G. *Capitalismo e Educação* (Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista). São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
78. RUBEL, M. *Karl Marx: Essai de biographie intellectuelle*. Paris: Marcel Rivière, 1971.
79. SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
80. SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.
81. SILVA, S.L. Título de efeito, sem cunho científico. *Educação em Questão*, Natal, UFRN, v.5, p.93-111, 1993.
82. SISTO, F.S.; CODENOTTI, N.; COSTA, CAJ; NASCIMENTO, T.C.N. Testes psicológicos no Brasil: o que medem realmente? *Educação & Sociedade*, v.2 p.152-169. 1979.
83. SMITH-MORRIS, M. Ed. *The Economist Book of Vital Statistics*. Londres: Hutchinson, 1990.
84. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
85. STRIKE, K.A. *Liberal justice and the marxist critique of education* (A study of conflicting research programs). Nova York/Londres: Routledge. 1989.
86. SUDÁRIO, R.M. *O processo utilizado na seleção de crianças para classes especiais*. Natal: UFRN, 1982. (Datilog.)
87. THEBORN, G. The life and times os socialism. *New Left Review*, v.194, p.17-32, 1992.
88. THOMAS, G. Ed. *Encyclopedia of the Third World*, 3 vol. 3 ed., Nova York /Oxford: Facts on File, 1987. 3V.
89. WEFFORT, F.C. *Por que Democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
90. WIATR, J.J. Europa do Leste - reforma ou queda do sistema? *Lua Nova*, v.22, p.69-105, 1990.

91. WILKIE, J.W. & OCHOA, E. *Statistical Abstract of Latin America*, Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications. 1989.vol. 27.
92. WOLFF, R.P. *A miséria do liberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
93. YAMAMOTO, O.H. *A crise e as alternativas da Psicologia*. São Paulo: Edicon, 1987.
94. _____. Educação Especial: fracasso ou farsa?. *Educação em Questão*, v.2, n.1, p.48-62, 1987/1988.
95. _____. *Marx e o método* (O percurso metodológico de Marx rumo ao Capital). São Paulo: Moraes, 1994.