

**ANDRÉA PIRES ROCHA**

**PALCO DE CONFLITOS:  
ESCOLA PÚBLICA NO CAPITALISMO,  
APARELHO HEGEMÔNICO OU  
INSTRUMENTO DE CONTRA-HEGEMONIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara

**MARINGÁ  
2005**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Mara de Barros Lara  
Universidade Estadual de Maringá - UEM*

---

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silza Maria Pasello Valente  
Universidade Estadual de Londrina - UEL*

---

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irizelda Martins de Souza e Silva  
Universidade Estadual de Maringá*

Dedico esta investigação a

Todos que acreditam no potencial transformador do homem e na possibilidade da construção de uma nova sociedade...

## AGRADECIMENTOS

Antecipo-me informando que escreverei em primeira pessoa!

*Ser Andréa em totalidade...*

Expressar inclusive sentimentos e afetividades...

Os agradecimentos são muitos!

Agradeço pessoas e circunstâncias que contribuíram para que eu chegasse até aqui...

“Contrariando as estatísticas”, (parafrazeando Mano Brawn) eu, fazendo parte da classe que vive do trabalho, consegui chegar ao mestrado. Para mim, desenvolver uma dissertação, me tornar mestre, perpassa a ascensão defendida pela sociedade dividida em classes. Isso representa eminentemente COMPROMISSO!

Compromisso com a classe trabalhadora da qual faço parte.

Por isso, meu primeiro agradecimento é aos trabalhadores deste país, que comprando um quilo de feijão investiram na universidade pública, por conseguinte, me mantiveram nela, sem ter ao menos a esperança de que seus filhos poderão chegar até aqui.

Agradeço também a energia que gera o mundo. A mística que me faz caminhar...

Sobre esta não sei justificar!!!!

Em especial, a minha família, que tendo a relativa compreensão do significado desta etapa, apoiaram e agüentaram minhas chatices via telefone e nos descansos do “lar”...

Com carinho, agradeço aos(as) grandes amigos(as) que fiz durante este processo.

Aos(as) amigos(as) eternos(as) que estão nos “cantos” deste país:

São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Brasília, Bahia, etc...

Vocês continuam fazendo parte da minha história. Será que me atrevo a nomear?

Não... Não posso correr o risco de deixar alguém de fora!

Vocês sabem bem quem são!!!!

Agradeço aos adolescentes que me ensinaram muito, em especial os meninos da FEBEM - Tatuapé (São Paulo) que passaram por mim e os do Centro de Referência Sócio-Educativo (Maringá) que seriam os sujeitos da primeira proposta de investigação.

Devo agradecer as pessoas que me ajudaram especificamente a desenvolver este trabalho, leram e releram, em especial a minha orientadora Angela,

minha irmã Renata, Evelise e Faber (que fizeram a correção)...

Aos Professores Paulo Carrano, Irizelda e Walter Praxedes,

que contribuíram muito no momento da qualificação.

Ao final, agradeço a uma galera que chegou em minha vida recentemente: aos(as) meus(as) alunos da UEL... Estudantes de Serviço Social que trazem a indignação como sentimento motivador. Vocês foram essenciais para a conclusão deste processo, pois fizeram com que eu tivesse certeza que é possível trazer a escola pública para o âmbito da contra-hegemonia...

Beijos...

Estejam em paz... Estejam em guerra...

Continuemos a LUTA!

Andréa

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI)

## RESUMO

Desenvolvemos, na presente investigação, discussões referentes às contradições nas quais a escola pública está inserida. Tivemos a escola como sujeito, pois esta é uma das materializações do processo educativo humano. Nosso objeto de estudo, se mostra na busca da descoberta do papel da escola pública, pontuando se esta é apenas um aparelho para a manutenção da hegemonia da classe dominante, ou, em meio das relações dialéticas, pode tornar-se um instrumento contra-hegemônico. O referencial teórico metodológico tem o materialismo histórico e dialético como pressuposto para a construção das categorias de análise que nortearam a pesquisa. A relação dialética entre particular e universal mostra como questões cotidianas sofrem influências de políticas macro-sociais e econômicas. Mostramos os diversos conflitos de um único palco: a sociedade organizada pelo modo de produção capitalista. Inserimos portanto, discussões referentes a gênese do capitalismo, suas características históricas e as manifestações na contemporaneidade. Trazemos à tona a contraditoriedade na qual as políticas sociais se inserem, ou seja, no movimento entre concessão e conquista. Enfatizando o “desmonte” dos direitos sociais em nosso século, discutimos prioritariamente o pensamento e a efetivação da ideologia-política econômica neoliberal. Mostramos como a política neoliberal age sob a educação pública, principalmente por meio da dominação ideológica comandada pelos organismos internacionais. Após discussões políticas e econômicas, chegamos a questões ideológicas que norteiam a educação, revelamos que a escola se mostra permeada de ideologias e concepções de mundo. A institucionalização da educação por meio da escola mantém a divisão de classes. A escola para os representantes do trabalho e para os “donos” do capital. É nesse momento que relacionamos a escola pública ao conflito estabelecido entre capital/trabalho, especialmente, a influência da divisão-sócio técnica do trabalho, a qual fragmenta pensamento de ação, teoria de prática, coloca o homem em posição de alienação. Caminhando para finalização das discussões e descoberta de verdades já existentes, trazemos de forma crítica, a relação entre trabalho/educação, mostramos como a escola pública é utilizada para manutenção da hegemonia capitalista, por outro lado, utilizamos conceitos e categorias marxistas, os quais mostram que o homem é construtor da história. Utilizamos principalmente discussões gramscianas, as quais, demonstram o *devenir* humano, o potencial protagonista do homem, com isso, a possibilidade do posicionamento contra-hegemônico. A escola está inserida na relação dialética entre estrutura/superestrutura, ou seja, relações de produção e relações políticas/ideológicas. Diante disso, o que defendemos na presente investigação é que por fazer parte da superestrutura, a escola é construída por idéias e essas por homens, portanto, estes podem reverter os caminhos alienantes e trazer a escola a um novo palco: o despertar de consciência. Acreditamos que o homem irá libertar-se e efetivar a luta do coletivo a partir do momento que conhecer as causas de sua opressão, pois, como nos ensina um dos grandes legados de Marx, é a vida que faz a consciência e não o contrário.

Palavras-chave: capitalismo; políticas sociais; educação; escola pública; hegemonia; contra-hegemonia

## ABSTRACT

The contradictions in which the Brazilian public school is immersed are provided. Owing to the fact that it is a concretization of the human educational process, we hold the school to be a subject. The object of our discussion reveals itself through the role played by the public school, or rather, whether it is just an apparatus for the maintenance of the dominant hegemonic class or, within dialectic relationship, it may be a counter-hegemonic instrument. Analysis categories for current research have been based on historical and dialectic materialism as its theoretical methodology. The dialectical relationship between the private and the universal shows how day-to-day issues are affected by social and economical macro politics. Several tensions within the same compass have been revealed, that is, society which has been organized according to capitalist production. Discussions on the genesis of capitalism, its historical traits and its contemporary manifestations have been recorded. The contradictory role, between concessions and conquests, in which social policies are inserted has been brought forth. Highlighting the disruption in social rights, neo-liberal ideology coupled to political and economical thoughts have been given priority in the discussion. We have shown how neo-liberal policies affect public education, mainly through the ideological domination dictated by international organizations. Posterior to political and economical discussions, ideological issues on which education is based were debated and we showed that the school is pervaded by ideologies and world concepts. Educational institutionalization maintains class divisions through the school system: the school for the representatives of the workers is different from that dominated by capital owners. It is precisely at this moment that the public school relates itself to the conflict between capital and labor, especially the influence of the technical and social division of work. This system splits thought from activity, theory from practice, and places the human being in an alienated stance. Such discussions and the discovery of already existing truths lead, in a critical way, towards the relationship between labor and education. Consequently it shows how the public school has been used for the maintenance of capitalist hegemony. On the other hand, Marxist categories and concepts reveal that the human person is the constructor of his/her own history. Gramscian discussion modes are employed to show the human *devenir*, the potential character of the human being and thus the possibility of the counter-hegemonic stance. If the school is inserted within a superstructure environment and is built by man-made ideas, the human being may disrupt the alienating ways and bring the school to the plane of conscience-raising. We believe that the human being will free himself/herself when s/he acknowledges the causes of his/her oppression. It is one of Marx's dictum that experience produces conscience and not the other way round.

**Key words:** capitalism; social policies; education; public school; hegemony; counter-hegemony.

## SUMÁRIO

<i>1. INTRODUÇÃO.....</i>	<i>8</i>
<i>2. Divisão De Classes: um dos Fundamentos do Capitalismo.....</i>	<i>12</i>
2.1 Capitalismo: sua efetivação como modo de produção e as características atuais.....	14
2.2 Políticas sociais no Estado capitalista: concessão e conquista.....	30
<i>3. Políticas Educacionais na contemporaneidade.....</i>	<i>51</i>
3.1 Neoliberalismo e a destruição dos direitos sociais.....	52
3.2 América Latina, em especial Brasil: como anda a escola pública no Estado Neoliberal?...	68
<i>4. Escola e Hegemonia.....</i>	<i>82</i>
4.1 A instituição Escola na sociedade dividida em classes: uma construção histórica.....	83
4.2 Escola Pública e Contradição: manutenção da dominação ou papel contra hegemônico? .....	100
<i>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>130</i>
<i>REFERÊNCIAS.....</i>	<i>136</i>

### 1. INTRODUÇÃO



Quem é o homem, se não o construtor da história? Com isso é ele também que constrói o processo educativo. Entretanto, sufocado pelo modo de produção capitalista, é impedido, em seu cotidiano, de conhecer as causas da opressão que está inserido. O capitalismo explora, escraviza, aliena, “mata”. É fundamentado na divisão de classes, na exploração do homem pelo homem, de uma classe sobre a outra. A questão social está posta, de um lado, a classe trabalhadora, a qual sofre a exploração e faz o sistema se movimentar, de outro estão os parasitas exploradores, os proprietários dos meios de produção que, para acumulação de capital, fazem o trabalho tornar-se dor.

Partimos do pressuposto marxiano, o qual defende que o trabalho é forma de “fazer vida”, portanto, deveria traduzir a satisfação humana, a liberdade. No entanto, o que temos é a divisão sócio-técnica do trabalho, que fragmenta pensamento e ação, impõe ao homem a condição de alienação. O resultado é uma sociedade desigual repleta de mazelas e fenômenos sociais que afetam a grande maioria da população mundial. Países dominantes, exploram países periféricos e as classes dominantes dos países periféricos, colocam a população em situação de miséria nas periferias da periferia.

Quem educa o homem, se não o próprio homem? Quem mostrará para o trabalhador seu potencial transformador? É a partir destes questionamentos que construímos nosso objeto de estudo. Buscamos compreender qual o lugar da educação pública no processo de despertar de consciência do homem. Vimos, que em meio do “palco contraditório” a educação é um aparelho<sup>1</sup> para manutenção da hegemonia da classe dominante, por outro lado, é construída pelo próprio homem protagonista, podendo assim tornar-se instrumento para tirar o homem da alienação em que se encontra, mostrando-se, portanto, como instrumento de contra-hegemonia. Os pensadores, representantes do capital percebendo tal possibilidade,

---

<sup>1</sup> O termo “aparelho” é utilizado com o sentido de instrumento manipulável. Cabe-nos ressaltar que o pensador francês Louis Althusser desenvolve o conceito de “aparelho ideológico do Estado”, discussão esta que não trouxemos na presente investigação, pois os pensamentos do referido autor seguem caminhos diferentes da grande maioria dos autores utilizados. CF: ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

desenvolvem políticas educacionais que mantêm a reprodução das ideologias dominantes.

Revelamos nesta investigação, pressupostos que comprovam a possibilidade do homem perceber-se e fazer-se como protagonista, sujeito histórico e social. Além da discussão concreta com relação à força devastadora do capitalismo, seus instrumentos, ideologias e estratégias. Partindo do pressuposto gramsciano, tentamos, socializar de forma crítica, como nos ensina Gramsci, verdades já existentes, efetivando a relação entre universal e particular. Trouxemos à tona categorias desenvolvidas por clássicos do marxismo, as quais podem ser utilizadas para investigação da sociedade contemporânea e suas múltiplas determinações. As categorias de análise que norteiam a investigação possuem como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, pois este considera as contradições sociais e enxerga o homem em sua totalidade.

No primeiro momento da presente investigação, desenvolvemos o resgate histórico da efetivação do capitalismo como modo de produção e as estratégias atuais para a continuidade da acumulação de capital, incluindo nessas a globalização e a mundialização deste. Resgatamos conceitos de Estado, hegemonia, dominação, democracia, entre outros. Discutimos principalmente, como as políticas sociais são utilizadas neste contexto, mostrando a ocorrência da fragmentação da questão social e a culpabilização dos sujeitos pela condição de pobreza na qual se encontram.

As políticas sociais no Estado capitalista neoliberal não garantem direitos, pois são utilizadas como instrumentos para manter os trabalhadores desmobilizados. Por outro lado, quando o homem percebe-se como sujeito histórico e social passa a reivindicar, se unir coletivamente e lutar por mudanças. Consideramos, durante toda investigação, o movimento dialético-contraditório no qual as políticas sociais se inserem, pois em alguns momentos são meros instrumentos para manutenção do poder da classe dominante, em outros, são resultados da mobilização e pressão social, transformando-se na efetivação concreta de direitos sociais, por isso discutimos parte do histórico dos movimentos sociais brasileiros, vimos que por meio desses houve conquistas.

Enfatizamos, no segundo momento, discussões sobre a política neoliberal, em especial, as estratégias para a supressão dos direitos sociais. Pontuamos parte do histórico da efetivação ideológica e política do neoliberalismo no mundo, particularizando a América Latina - Brasil. Discutimos as características da escola pública do século XX, trazendo, principalmente, algumas teorias econômicas que nortearam as políticas educacionais.

Mostramos, como acontecem as interferências neoliberais no desenvolvimento das políticas educacionais, as quais tendem, por meio das “cartilhas” dos organismos internacionais, fazer com que a educação deixe de ser um direito social, transformando-a em mais um produto, em meio das relações mercadológicas. Como produto, a escola se afasta cada vez mais da classe que vive do trabalho, possibilitando assim, que a classe, representante do Capital, continue mantendo seu domínio político, cultural e ideológico. Aludimos, também como ocorrem as reproduções ideológicas, as quais, de forma “velada”, mantêm a hegemonia capitalista.

Por último, particularizamos nosso objeto de estudo: a escola pública e o “palco de conflitos” em que está inserida. O objetivo foi conhecer o papel da escola pública na sociedade dividida em classes. Efetivamos o resgate, também histórico, do processo de institucionalização da educação, pois é na escola que um dos âmbitos do processo educativo humano se materializa. Mostramos algumas categorias, sob a ótica marxista, as quais nos possibilitaram perceber a escola como instrumento de dominação e manutenção hegemônica e, em contrapartida, como esta pode ser utilizada para o desenvolvimento do homem *omnilateral* e contribuir na luta pela verdadeira liberdade da opressão a que o homem é submetido. É neste momento que trazemos à tona o potencial transformador do homem, utilizamos para isso conceitos marxistas, em especial, aqueles desenvolvidos por Gramsci ao qual atribuímos grande parte da fundamentação teórica de nossa investigação. Utilizando o conceito gramsciano do *devenir* humano, conduzimos as percepções referentes ao nosso objeto de estudo.

Esperamos que nossa dissertação minimamente suscite discussões favoráveis ou contrárias, mas que faça o leitor pensar, refletir, buscar estratégias e principalmente

acreditar na possibilidade da construção de uma nova sociedade, sem dominação de classe, etnia ou gênero. Receitas não existem, o que temos, é a história e é esta que nos ensina.

Novamente pontuamos, é o homem que faz história, por isso, deve ser respeitado nos âmbitos de sua individualidade, singularidade e universalidade. Acreditamos que a partir do momento que o homem perceber-se como sujeito coletivo, a transformação irá acontecer, tendo em vista o grande legado marxista que diz que é a vida que faz a consciência, não a consciência que faz a vida.

## **2. DIVISÃO DE CLASSES: UM DOS FUNDAMENTOS DO CAPITALISMO**

A exploração do homem pelo homem é histórica. Tem como consequência a divisão de classes, mercantilização das relações, a centralização do poder e o estabelecimento da hierarquização. A "lei do mais forte" predomina até nossos dias e o discurso ideologizado coloca o "indivíduo" como parte de uma estrutura natural, na qual a história não exerce papel, reproduzindo assim a idéia de que as pessoas alcançam a ascensão social unicamente por esforços próprios, desconsiderando as contradições sociais.

Há, portanto, o mascaramento da realidade, com isso, a força devastadora do modo de produção capitalista fica imperceptível como causa e os fatores mantenedores de sua existência são naturalizados. A grande maioria das classes subalternizadas assimilam o discurso ideologizado, sendo manipuladas e impedidas de perceberem realmente o ocasionador da desigualdade social.

Lembramos que é na divisão de classes que se efetiva a dominação de uma classe sobre a outra. A dominação permeia dois âmbitos essenciais os quais se relacionam dialeticamente. Por um lado acontece através da "propriedade" dos meios de produção e, por outro, por meio da "propriedade" da construção intelectual, ideológica. Para estudarmos o capitalismo de forma efetiva, devemos nos ater às questões concretas que tal modo de produção é construído, e, ainda, a questões que permeiam, a subjetividade e mantêm presente a hegemonia da dominação capitalista. Marx e Engels (2002, p. 48) nos ensinam que

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido à classe dominante [...]

O resgate histórico é essencial, pois, questões vivenciadas hoje fazem parte de um processo em construção. Portanto, iremos transitar neste capítulo entre passado e presente, percebendo a relação dialética entre ambos. Ao falarmos de políticas públicas, é necessário, em primeiro momento, que percebamos a relação destas

com o Estado. Diante deste raciocínio devemos entender também qual é a concepção de Estado e principalmente qual ideologia<sup>2</sup> o norteia.

No presente capítulo, vamos levantar algumas discussões que enfocam questões e conceitos referentes ao Estado, buscando perceber a gênese do capital e de suas expressões através do seu modo de produção, destacando algumas características do capitalismo na conjuntura atual.

Acreditarmos que para a efetivação da *práxis* devemos revelar o movimento dialético entre universal e particular. Para discutirmos o papel da escola pública na sociedade capitalista, devemos levantar as questões macro-sociais que influenciam o cotidiano de populações e afetam principalmente a classe trabalhadora, colocando-a em situação de miséria nas periferias da periferia.

## **2.1 Capitalismo: sua efetivação como modo de produção e as características atuais**

É essencial para o aprofundamento das discussões propostas, que percebamos o processo de construção do capitalismo e como se efetivam as relações nesse modo de produção principalmente, suas contradições. Como já colocamos, temos como pressuposto que o resgate histórico é instrumento essencial para compreendermos as contradições contemporâneas, a forma em que o capitalismo se estabelece e se edifica na sociedade atual e, principalmente, como a Escola Pública se insere nesse processo.

Lembramos que “todos reconhecem que o capitalismo é um modo de produção material e espiritual, forma de organizar a vida e o trabalho, ou processo civilizatório que se expande contínua e reiteradamente pelos quatro cantos do mundo” (IANNI, 2002, p. 55). Portanto, faz-se necessário que nossas análises perpassem as questões econômicas, pois, como bem coloca o autor anteriormente citado, baseado

---

<sup>2</sup> Durante a investigação, em especial, no último capítulo, desenvolvemos discussões sobre o conceito de ideologia.

em uma definição marxista, além de organizar a vida material, o “poder” do capitalismo se estende igualmente à vida espiritual, impondo modos de pensar e agir.

Ao falarmos de sociedade, devemos considerar que essa é formada por homens. Segundo Marx e Engels (1996, p. 29), os homens são construídos conforme produzem seus meios de vida, havendo assim a definição das relações sociais vivenciadas em cada momento histórico:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir [...]. Trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar a vida, determinado modo de vida dos mesmos, tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Falando da exploração capitalista, Marx (1988a) mostra o estabelecimento da luta de classes. A força de trabalho transforma-se em mercadoria. De um lado estão os proprietários dos meios de produção e subsistência, de outro, os trabalhadores livres, vendedores da força de trabalho. Ressalta, ainda, a importância da violência para a efetivação e manutenção das relações capitalistas.

Os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo o seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesmo, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar. [...] na história real, como se sabe, a conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência, desempenha principal papel (MARX, 1988a, p. 251).

Devemos enfatizar, portanto, o caráter polarizador do Capital, “deixando-o por sua conta, cooperando sem nenhuma rédea, o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social (que é também espacial) e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria ‘desumana’ ” (CHESNAIS, 2001, p. 13).

O capitalismo divide o mundo, por meio da efetivação da disputa entre capital e trabalho. A luta de classes acontece em escala mundial, na qual um grupo de poucos países, detentores do **capital**, domina e explora grupos de países que têm à disposição a **força de trabalho**. Desta maneira, existem países centrais e países periféricos, tendo como único fator determinante as relações econômicas e políticas entre os dois grupos.

Resgatando a história, vemos que foi no século XVIII que ocorreu o principal passo para efetivação do modo de produção capitalista. O impulso partiu das grandes transformações no setor de produção, acontecidas após a Revolução Industrial na Europa Central, principalmente na Inglaterra. Houve o estabelecimento da maquinaria<sup>3</sup>, o que caracterizou a mecanização das fábricas permitindo o aumento da produtividade, a diminuição dos preços e o crescimento do consumo e dos lucros e, principalmente, o aumento da exploração do trabalho humano através da mais-valia<sup>4</sup>. Percebemos que em meio das relações capitalistas, não existe em nenhum momento, o proporcionamento da satisfação das necessidades humanas, e sim a busca incessante da acumulação de capital.

Nas relações sociais capitalistas os meios de produção se convertem em propriedade do capitalista, fazendo assim que o trabalho morto<sup>5</sup> assuma forma de capital. O ideal capitalista é a dominação do trabalho morto sobre o trabalho vivo,

---

<sup>3</sup> Braverman (1981, p. 163) explica que, para Marx, a Maquinaria acontece quando destina-se à ferramenta ou ao trabalho o ritmo fixo pela estrutura da própria máquina, abrindo-se caminho para o controle desses. O esquema da ação da maquinaria é fixado dentro de um mecanismo, não tendo vínculos com controles externos ou resultados operacionais.

<sup>4</sup> “**Mais-valia** é conceito fundamental da economia política marxista que consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, isto é, na exploração exercida pelos capitalistas sobre seus assalariados. Marx, assim como Adam Smith e David Ricardo, considerava que o valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Sendo a força de trabalho uma mercadoria cujo valor é determinado pelos meios de vida necessários à subsistência do trabalhador (alimentos, roupas, moradia, transporte, etc.), mas também um valor a mais, um valor excedente sem contrapartida, denominado por Marx de mais-valia. É desta fonte (o trabalho não pago) que são tirados os possíveis lucros dos capitalistas (industriais, comerciantes, agricultores, banqueiros, etc.), além da renda da terra, dos juros, etc.” (SANDRONI, 2004, p. 362-363).

<sup>5</sup> Quando discutimos a incorporação do trabalho nos instrumentos de produção e a medida que entra em processo posterior ao trabalho para desempenhar ali seu papel, podemos caracterizá-lo, conforme Marx, como trabalho morto, sendo aquele efetuado diretamente pelas máquinas, diferenciando-se portanto do trabalho vivo, o qual toma parte diretamente na produção, sendo um resultado obtido do trabalho humano direto, sem intervenções de máquinas industriais.



visando assim a ampliação e o aperfeiçoamento da maquinaria e o rebaixamento do trabalhador. Marx<sup>6</sup> (apud BRAVERMAN, 1980, p. 196-197) mostra que

[...] todo tipo de produção capitalista, na medida em que não é apenas um processo de trabalho, mas também um processo de criar **mais-valia**, tem isto em comum, que não é o operário que emprega os instrumentos de trabalho, mas os instrumentos de trabalho é que empregam o operário [...]. A separação das forças intelectuais de trabalho manual na produção, e a conversão dessa força no poder do capital sobre o trabalho é, como já mostramos, finalmente completada pela indústria moderna erguida sobre os alicerces da maquinaria [...].

Percebemos, diante da discussão de algumas características do modo de produção capitalista que esse foi construído objetivamente para propiciar, como já aludimos, a acumulação de capital e, com isso, a opressão de uma classe sobre a outra. Os proprietários dos meios de produção exploram seus trabalhadores. Os trabalhadores que vendem a força de trabalho vivem, na maioria das vezes, em condições sub-humanas.

Salientamos que o capitalismo concorrencial estendeu-se, segundo José Paulo Netto (1992, p.15), até o último quartel do século XIX, momento este em que o modo de produção “[...] experimenta profundas modificações no seu ordenamento e na sua dinâmica econômica, com incidências necessárias na estrutura social e nas instâncias políticas das sociedades nacionais que envolvia”, o que culminou no início de uma nova fase do capital. Braverman (1980) salienta que era chamado pelos marxistas de neocapitalismo, capitalismo recente, capitalismo financeiro, imperialismo, entretanto, o termo capitalismo monopolista foi estabelecido por Lenin (1870-1922) após estudos pioneiros.

Lenin (1987, p, 122) considera o capitalismo monopolista como a fase superior do sistema, “[...] o imperialismo é o capitalismo monopolista. Basta isto para definir o lugar do imperialismo na ordem econômica e social superior”. Afirma ainda, que, as contradições tornaram-se mais evidentes na fase monopolista do capital “[...] este

---

<sup>6</sup> Marx, Karl. *O Capital*. Moscou. s/d, vol I, p. 393-399.

agravamento das contradições é a mais potente força motriz do período histórico de transição que se inaugurou com a vitória definitiva do capital financeiro mundial”.

José Paulo Netto (1992, p. 15) salienta que no capitalismo monopolista, as funções políticas do Estado imbricam-se com as econômicas, desempenhando assim multiplicidade de funções para assegurar os objetivos estritamente econômicos, os quais visavam a garantia de superlucros dos monopólios, “[...] o que importa observar e destacar [...] é que a constituição da organização monopólica obedeceu a urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados”. Fatores históricos comprovam a tese de Paulo Netto (1992, p. 15) a qual destaca que

[...] a idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo já explicitadas no estágio concorrencial e as combina com novas contradições e antagonismos, deflagra de contrarestar a ponderação dos vetores negativos e críticos que detona. Com efeito, o ingresso do capitalismo no estágio imperialista assinala uma inflexão em que a totalidade concreta, que é a sociedade burguesa, ascende à sua maturidade histórica, realizando as possibilidades de desenvolvimentos que, objetivadas, tornam mais amplos e complicados os sistemas de mediação que garantem a sua dinâmica [...].

Possibilitava-se com os poderes políticos e econômicos a manipulação por meio de atribuições diretas ou indiretas do Estado, utilizando-se de planos, projetos, entre outros instrumentos para assegurar as vantagens econômicas a determinados grupos monopólicos. O autor complementa que

[...] até então, o Estado, na certa caracterização marxiana do representante capitalista coletivo, atuara como cioso guardião das contradições externas da produção capitalista. Ultrapassava a fronteira de garantidor da propriedade privada dos meios de produção burgueses somente em situações precisas – donde um intervencionismo emergencial, episódico, pontual. Na idade do monopólio, ademais da preservação das condições externas da produção capitalista, a intervenção estatal incide na organização e na dinâmica econômica desde dentro e a forma contínua e sistemática. Mais exatamente, no capitalismo monopolista o Estado atua como um instrumento de organização da economia, operando notadamente como um administrador dos ciclos de crise (PAULO NETTO, 1992, p. 21-20).

Outra questão relevante, a qual Lênin (1987, p. 87) também aponta, refere-se à manutenção do capitalismo concorrencial em meio do capitalismo monopolista, ou seja, a concorrência, nesta fase, ocorre entre grandes grupos, não mais como ocorria no estágio anterior “[...] ao mesmo tempo, os monopólios não eliminaram a livre concorrência de que nasceram: eles existem acima e ao lado dela, implicando assim contradições, fricções, conflitos particularmente agudos e violentos”.

Para François Chesnais (1996), os fundamentos do modo de desenvolvimento do capitalismo monopolista contemporâneo são a propriedade privada, o mercado, o lucro, o consumo exacerbado pelo agulhão da publicidade, mantendo-se, segundo ele, o interesse pela retomada da base industrial - o produtivismo - sem atenção aos recursos naturais e repartição de trabalho e renda, estabelecendo, assim, grandes limites sociais, políticos e geográficos.

Historicamente, mesmo antes de efetivar-se como modo de produção, o Capital<sup>7</sup> desenvolveu características internacionais. Buscou novos “rumos” para se efetivar, utilizando-se do mercantilismo e outras faces. No século XVI, o capitalismo inicia seu processo de construção na Europa. Rompeu barreiras, explorou o trabalho humano em colônias, principalmente nos continentes americano e africano, propiciando o avanço do sistema, utilizando-se da mais-valia para a obtenção da acumulação de capital:

Em sua marcha pela geografia e história, influenciou decisivamente os desenhos de mapas do mundo, com os desenvolvimentos da acumulação originária, do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, do multinacionalismo, do transnacionalismo e do globalismo. Ainda que tenha sido sucessivo e simultaneamente nacional, regional e internacional, juntamente com sua vocação colonialista e imperialista, o capitalismo se torna no século XX um modo de produção não só internacional, mas propriamente global (IANNI, 1996, p. 135).

Nos mostra Mézáros (2000, p. 7), que um dos grandes instrumentos para a manutenção da acumulação capitalista, foi a “varinha mágica da globalização”, como uma solução às crises enfrentadas pelo próprio capitalismo, sendo dada como a grande novidade dos últimos tempos. Entretanto o autor coloca que “na realidade, o

---

<sup>7</sup> **Capital:** É um dos fatores de produção, formado pela riqueza e que gera renda. É representado em dinheiro. O capital também pode ser definido como todos os meios de produção que foram criados pelo trabalho e que são utilizados para a produção de outros bens [...]” (SANDRONI, 2004, p. 78).

sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à *globalização* desde seu início. Devido à irrefreabilidade de suas partes constitutivas, ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global totalmente abrangente” (MÉSZÁROS, 2000, p. 7, grifo do autor).

A efetiva internacionalização do Capital é uma das características do século XX. Segundo Otávio Ianni (1996, p. 45) “desde que o capitalismo retomou sua expansão pelo mundo, em seguida à Segunda Guerra Mundial, muitos começaram a reconhecer que o mundo estava se tornando cenário de um vasto processo de internacionalização do capital”. O autor considera que foi a partir da guerra citada que se desenvolveu um amplo processo de mundialização, influenciando todas as esferas da vida social, coletiva e individual com problemas provenientes da globalização. “Mais do que nunca, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais estão lançadas em escala mundial” (IANNI, 2002, p. 49).

Devemos considerar a internacionalização do capital como a internacionalização do processo produtivo e, principalmente, das estratégias para a efetivação da acumulação de capital, o que para Ianni (1996), envolve também a internacionalização das classes sociais em suas relações e antagonismos. Como ocorre em toda formação social capitalista, também na global desenvolve-se a questão social. Portanto, a luta de classes também se efetiva sem barreiras geopolíticas, os grupos que representam o capital adquirem forças devastadoras.

Juntamente com a internacionalização do Capital, ocorrem transformações em valores culturais e sociais, fenômeno esse caracterizado por Ianni (1996, p. 75) como *Ocidentalização ou Modernização do Mundo*. Os valores norte-americanos e europeus tornam-se hegemônicos, “[...] as mais diversas formas de sociedade, compreendendo tribos e nações, culturas e civilizações, passam a ser influenciadas ou desafiadas pelos padrões e valores sócio-culturais sob suas formas européias e norte-americanas”.

Nesse processo de *reprodução de valores ocidentais*, a Organização das Nações Unidas (ONU) desenvolve importante papel, pois, efetiva a dominação, na maioria das vezes de forma velada, de alguns países sobre o restante do mundo, estando

“[...] em causa os princípios de liberdade e igualdade de proprietários articulados no contrato juridicamente estabelecido” (IANNI, 1996, p. 76).

Percebemos na citação abaixo que ocorre uma generalização dos princípios capitalistas:

O povo, as massas, os grupos e classes sociais são induzidos a realizar diretrizes estabelecidas pelas elites modernizantes e deliberantes. Daí a necessidade de alfabetizar, profissionalizar, urbanizar, secularizar, modificar instituições e criar novas, reverter expectativas e outras diretrizes, de modo a viabilizar a execução e dinamização dos objetos e meios de modernização, modernos, modernizantes [...]. Os princípios envolvidos no mercado e no contrato generalizam-se, tornando-se padrões para os mais diversos povos, as mais diversas formas de organização social da vida e do trabalho, independentemente das culturas e civilizações (IANNI, 1996, p. 79-80).

Percebemos que com a utilização de discursos ideologizados, os pensadores e propulsores da chamada “globalização”, utilizam-se de palavras-chave, tais como cidadania, igualdade de oportunidades, desenvolvimento e crescimento. Entretanto, no cotidiano, só acontece a riqueza em grande escala para poucos e a pobreza para a absoluta maioria.

As categorias desenvolvidas por Marx no século XVIII continuam presentes. Portanto, as análises devem levar em consideração as múltiplas determinações para que as características atuais do modo de produção possam ser percebidas. Ianni (2002) mostra os movimentos do capitalismo, principalmente as necessidades de tal sistema construir novas estratégias para manter-se em meio a contradição na qual se insere. Veremos na citação abaixo como o referido autor percebe tal movimento.

O desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo, em escala mundial implica simultânea concentração<sup>8</sup> e centralização do capital, também em escala mundial. A reinversão continuada dos ganhos, lucros ou mais-valia é algo inerente à dinâmica do capital, assim como a continuada absorção e reabsorção de capitais menores ou mesmo semelhantes pelos capitais mais dinâmicos, situados em condições privilegiadas de reprodução. Em outros termos, o modo capitalista de produção envolve a reprodução ampliada do capital em

---

<sup>8</sup> Segundo Sandroni (2004, p. 118), Concentração pode ser considerada como “situação em que um pequeno número de empresas detém parte considerável do capital, investimentos, vendas, força de trabalho, ou qualquer outro elemento que sirva de medida ao desempenho de um setor industrial, econômico ou de serviços [...]”.

escala cada vez mais ampla, simultaneamente nacional, continental e global (IANNI, 2002, p. 14-15).

Discutimos até aqui algumas influências econômicas e sócio-culturais do capitalismo no mundo. Entretanto, os fundamentos da mundialização atual são tanto políticos como econômicos, sendo necessário, segundo Chesnais (2001, p. 10), que as representações que naturalizam o desenvolvimento da mundialização sejam recusadas, incluindo nesse processo a ideologia neoliberal, pois

[...] o triunfo do “mercado” não poderia ser feito sem intervenções políticas repetidas nas instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos, os Estados Unidos assim como outros países membros do G7<sup>9</sup>. Graças a medidas cujo ponto de partida remonta a “revolução conservadora” de Margaret Thatcher e de Ronald Reagan dos anos 1979 – 1981, o capital conseguiu fazer soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados. O lugar decisivo ocupado pela moeda no modo de produção capitalista deu à liberalização e à desregulamentação um caráter e conseqüências estratégicas.

Para que compreendamos a mundialização do Capital na contemporaneidade, é necessária a percepção das diretrizes econômicas, tendo como principal pressuposto as estratégias utilizadas para a acumulação de capital na atual conjuntura. Para Chesnais (1996, p. 14) “o estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantes capitais financeiros, cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira”. Percebemos, então, que o capitalismo atual acontece em escala macro financeira e ainda, consegue camuflar seus manipuladores mediante a abertura neoliberal.

Mostrando que é dado um cunho neutro à expressão “mundialização da economia”, François Chesnais (2001, p. 7) ressalta que esta desenvolve “um modo específico de funcionamento e de dominação política e social do capitalismo”. As mudanças nas formas de internacionalização que levaram à globalização acontecem, conforme Chesnais (1996, p. 26), sob a influência de dois fatores, sendo “[...] a

---

<sup>9</sup> Grupo internacional formado pelos dirigentes das sete mais importantes potências econômicas do mundo e que se reúnem anualmente para coordenar a política econômica, monetária e financeira mundial. [...] Compreende Alemanha, Japão, Itália, França, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos. Devido a importância político e militar da Rússia, esta vem sendo convidada a participar das reuniões, dando lugar a denominação G7 + 1, que passou a denominar Grupo dos Oito [...] (SANDRONI, 2004, p. 77).

desregulamentação financeira e o desenvolvimento cada vez mais acentuado, da globalização financeira e [...] o papel das novas tecnologias que funcionam, ao mesmo tempo, como condição permissiva e como fator de intensificação dessa globalização”.

Salienta ainda que a destruição dos postos de trabalho é superior a criação de novos empregos. Entretanto, não atribui a tal fatalidade a ‘tecnologia’ em si mesma, pois ela resulta “[...] da mobilidade de ação quase total que o capital industrial recuperou para investir e desinvestir à vontade, ‘em casa’ ou no estrangeiro, bem como a liberalização do comércio internacional” (CHESNAIS, 1996, p. 304). É estabelecido um fenômeno parecido com o que ocorreu por meio da maquinaria<sup>10</sup>, o qual buscou a redução do trabalho humano e uma automatização em escala rápida, continua o autor,

O efeito desses fatores, por sua vez, é acentuado, de forma crescente, pela mudança de propriedade do capital industrial. Mesmo em grupos onde foi restabelecida a rentabilidade do capital, constata-se, por parte dos novos proprietários do capital (fundos de investimento, fundos de pensão, companhias de seguros) uma fortíssima pressão para reduzir ainda mais os custos “eliminando gorduras de pessoal” e automatizando em velocidade máxima. É aí que se situa o ponto de partida de um encadeamento cumulativo e realimentador, cujos efeitos são depois agravados ainda mais pelas operações do capital monetário (CHESNAIS, 1996, p. 305-306).

As novas formas de acumulação de capital têm ainda como diretrizes os objetivos do modo de produção capitalista já desenvolvidos em outros contextos históricos. Há, desta vez, a utilização de estratégias diferenciadas das anteriores. A produção de mercadorias já não é mais a prioridade dos capitalistas, agora são os mercados<sup>11</sup> financeiros que dominam os processos de acumulação de capital. O *fetichismo* da mercadoria, em decorrência da extensão e liberdade do capital dentro do quadro da globalização, é superado pelo *fetichismo financeiro*.

---

<sup>10</sup> Já discutimos no início desta seção.

<sup>11</sup> Para Chesnais, o termo “mercado” designa “a propriedade privada dos meios de produção; a posse dos ativos patrimoniais que comandam a apropriação sobre uma grande escala de riquezas criadas por outrem; uma economia explicitamente orientada para os objetivos únicos de rentabilidade e de competitividade e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas” (CHESNAIS, 2001, p. 7).

Somando o espaço sobre o qual o capital pode evoluir livremente para se abastecer, produzir e vender com lucro, mais empresas de forças desiguais e seus assalariados que podem ser colocados em dúvida a longa distância [...]. Enquanto que o fetichismo inerente à mercadoria e ao dinheiro parece ter sido contido durante algumas décadas com a ajuda das instituições sociais e políticas que comprimiram o capital em um quadro nacional, a mundialização do capital apresenta-se como sendo o quadro onde “a relação social dos produtores no conjunto do processo de trabalho” pare mais uma vez e como uma força renovada “como uma relação social externa a eles, uma relação entre objetos (CHESNAIS, 2001, p. 9).

O movimento do Capital, entra na fase dos IEDs (Investimentos Externos Diretos)<sup>12</sup>, os quais colocam no comércio exterior o principal vetor do processo de internacionalização. Os vínculos criados pelo intercâmbio comercial são substituídos pela “natureza coercitiva das interdependências criadas pelos IEDs e pela presença das multinacionais” (CHESNAIS, 1996, p. 50). Percebemos por meio desta nova forma de efetivação do capitalismo o quanto a dominação dos países periféricos é importante para sua manutenção. Os investimentos externos, atrelados aos ditames dos organismos internacionais e a dependência dos países ao FMI<sup>13</sup>, por meio dos empréstimos impagáveis, ..... de capital através da exploração dos países que estão à margem de tal movimento. O autor afirma que

---

<sup>12</sup> Segundo definições da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), “Os investimentos estrangeiros podem ser efetuados sob a forma de investimentos diretos ou de investimentos ‘de carteira’. Embora essa distinção seja às vezes difícil, por razões contábeis, jurídicas ou estatísticas, considera-se um investimento estrangeiro como *investimento direto* quando o investidor detém 10% ou mais das ações ordinárias ou do direito de voto numa empresa. Esse critério, embora arbitrário, foi adotado porque estima-se que tal participação seja um investimento a longo prazo, permitindo a seus proprietários exercer influência sobre as decisões gerais de gestão da empresa. Já um investimento estrangeiro inferior a 10% será contabilizado como *investimento de carteira*. Considera-se que os investidores de carteira não exercem influência sobre a gestão de uma firma da qual possuem ações. ‘Carteira de Investimentos’ designa o conjunto de depósitos bancários e das aplicações financeiras sob forma de títulos públicos ou privados” (OCDE, 1992 apud CHESNAIS, 1996, p. 56).

<sup>13</sup> **FMI.** Organização financeira internacional criada em 1944 na Conferência Internacional de *Bretton Woods* (em New Hampshire, Estados Unidos). É uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) com sede em Washington e que faz parte do sistema financeiro internacional, ao lado do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O FMI foi criado com a finalidade de promover a cooperação monetária no mundo capitalista, de coordenar as paridades monetárias (evitar desvalorizações concorrenciais) e de levantar fundos entre os países membros para auxiliar os que encontrem dificuldades nos pagamentos internacionais. [...] no caso de pedido de auxílio, o FMI oferece sua assistência fiel a uma política do tipo monetarista (taxa cambial única e fixa, moeda conversível, corte nos gastos públicos, contenção salarial, etc.), que nem sempre corresponde aos interesses dos países que almejam o desenvolvimento, pois costuma provocar efeitos depressivos na economia, com custos sociais elevados (SANDRONI, 2004, p. 246-247).



[...] os investidores institucionais tornaram-se, por intermédio dos mercados financeiros, os proprietários dos grupos: proprietários-acionários de um modo particular que têm estratégias desconhecidas de exigências de produção industrial e muito agressivas no plano do emprego e dos salários. **São eles os principais beneficiários da nova configuração do capitalismo** (CHESNAIS, 2001, p. 8, grifo nosso).

A dominação das finanças se estende, segundo o autor, ao comando do nível e do ritmo da acumulação em seu sentido estrito, determinando, desta forma, o processo de reprodução do capital “em suas duas dimensões: o da criação de capacidades de produção novas, e o da extensão das relações de produção capitalista, entendidas como relações de exploração imediatas da força de trabalho por um capital orientado para a produção de valor e de mais-valia” (CHESNAIS, 2001, p. 19-20). Percebemos, na citação, que a acumulação de capital, mesmo através dos sistemas financeiros, tem a exploração de mais-valia como fundamento concreto.

Com relação ao poder das instituições financeiras, Chesnais (2001, p. 17) coloca que estas foram construídas pautando-se no endividamento, imposto por meio das forças econômica e política aos governos da maioria absoluta dos países membros da OCDE<sup>14</sup> “ela repousa na sobreimposição do capital e das receitas elevadas e o financiamento para empréstimos junto aos mercados financeiros dos déficits orçamentais”.

Percebemos que os países, membros da OCDE, por meio dos organismos internacionais (FMI, BIRD), das multinacionais e dos IEDs, ditam regras aos países considerados de “Terceiro Mundo” e/ou em processo de desenvolvimento, mantendo-os em situação periférica. Afirma Chesnais (1996, p. 313) que durante décadas acreditava-se que o modelo ocidental de desenvolvimento (capitalista) iria generalizar-se. Coloca ainda que “[...] durante os anos 1955-1975, um fluxo bastante

---

<sup>14</sup> **OCDE.** Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Instituição criada em setembro de 1961 em substituição à Organização Européia de Cooperação Econômica (OECE). A inclusão dos Estados Unidos e do Canadá e a ação da ajuda ao desenvolvimento como um dos objetivos justificaram a mudança do nome. Essa entidade é integrada pelos antigos membros da OECE - Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Grécia, Islândia, Irlanda, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça e Turquia - mais Estados Unidos, Canadá, Espanha, Japão, Austrália e Nova Zelândia. Os objetivos da organização são incentivar o crescimento econômico, o alto nível de emprego e a estabilidade financeira entre os países-membros, bem como contribuir para o desenvolvimento econômico em geral e a expansão do comércio multilateral. (SANDRONI, 2004, p. 428).

forte de investimentos diretos nos países do Terceiro Mundo, acompanhados de outras formas de ajuda, nunca desinteressadas mas tangíveis, pareceu materializar essa predisposição”.

Os países foram induzidos a dar prosseguimento aos investimentos por meio dos créditos oferecidos, utilizando-se de um “fordismo<sup>15</sup> periférico”, para expandir as relações capitalistas. Entretanto, o modelo fordista já não representava mais perspectivas para os continentes mundiais. Aconteceu um avanço da produtividade na indústria, que “acompanhou a difusão de tecnologias de informática, do estabelecimento de novas formas toyotistas<sup>16</sup> de organização da produção industrial e da intensificação da concorrência entre as companhias e os países da Tríade<sup>17</sup>” (CHESNAIS, 1996, p. 3’

periféricos fossem limitados e seletivos.

Passa-se a considerar como mais viável aos países dominantes que à manutenção da dependência dos países em desenvolvimento aconteça através dos acordos feitos com o Banco Mundial que age por meio de “investimentos” e empréstimos feitos pelo FMI, ao invés da efetivação dos IEDs, pois esses ainda traziam margem

---

<sup>15</sup> O autor Moraes Neto (1989, p. 33-34) conceitua o **taylorismo** como “uma forma avançada de controle do capital (com o objetivo de elevar a produtividade do trabalho) sobre processos de trabalho nos quais o capital dependia da habilidade do trabalhador, seja em funções simples ou complexas. [...] Através do controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, ou seja, do controle (necessariamente despótico) de todos os passos do trabalho vivo”. Com relação ao **fordismo**, o autor coloca que “Em termos bastante rápidos, trata o fordismo de fixar o trabalhador num determinado posto de trabalho, com as ferramentas especializadas para a execução dos diferentes tipos de trabalho e transportar através da esteira o objeto de trabalho em suas diferentes etapas de acabamento, até sua conformação como mercadoria. O fordismo caracteriza o que poderíamos chamar de socialização da proposta de Taylor, pois, enquanto este procurava administrar a forma de execução do trabalho individual, o fordismo realiza isso de forma coletiva, ou seja, a administração do capital da forma de execução das tarefas individuais se dá de uma forma coletiva, pela via da esteira” (MORAES NETO, 1989, p. 36).

<sup>16</sup> Ricardo Antunes (1999, p. 23) mostra que através das experiências da acumulação flexível, houveram grandes mudanças no processo de produção, salienta que houve a transferência do modelo fordista para o **toyotismo**, afirma ainda que o “*toyotismo* ou o *modelo japonês*, que maior impacto tem causado, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que alguns pontos básicos têm demonstrado, expansão que hoje atinge uma escala mundial”. Coloca ainda que o toyotismo é estruturado “a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras” (ANTUNES, 1999, p. 28). Percebemos que através do toyotismo, acontece o aumento da exploração do trabalho individual e a diminuição de empregos, afetando assim o desenvolvimento do trabalho coletivo.

<sup>17</sup> América do Norte, Europa Ocidental e Japão.

para incertezas. Salientamos que no Consenso de Washington<sup>18</sup>, tal questão já estava sendo levantada, pois, defendia-se o argumento de que os países de “Terceiro Mundo” não eram favoráveis aos IEDs, portanto, a única forma de ajudá-los seria por meio dos “empréstimos”.

Chesnais (1996, p. 313, grifo nosso) coloca que os investimentos por meio dos IEDs passaram a acontecer em última instância, ou seja, quando o país apresentasse alguma das características abaixo:

Certos países ainda podem ser requeridos como fontes de matérias primas [...] Outros são procurados, sobretudo pelo capital comercial concentrado, como bases da terceirização deslocalizada a custos salariais baixos [...]. Mais uns poucos países, por fim, são atrativos devido seu enorme mercado interno potencial (por exemplo China). Mas fora esses casos, as companhias da Tríade precisam de mercados e, sobretudo, não precisam de concorrentes industriais de primeira linha: já lhe bastam a Coréia e Taiwan! Foi assim que houve **estancamento do IED para muitíssimos países**, e que o tema da administração da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina.

Os investidores institucionais são considerados por Chesnais (2001, p. 20) como os verdadeiros mestres do capitalismo contemporâneo. Entretanto, eles preferem a discrição, sendo portanto, canalizada a atenção aos grupos de indústrias e governos, “O fetichismo das finanças, por outro lado, é operante apenas na medida em que os portadores de crédito sobre a atividade de outrem vêem a realidade conformar-se à miragem da ‘autovalorização’ dos investimentos financeiros”. Os investimentos acontecem objetivando a acumulação de capital, então é necessário

[...] que haja a produção de riqueza, mesmo que as finanças minem, dia após dia, os alicerces. É sobre os grupos industriais que repousa a organização das atividades de valorização do capital na indústria, os serviços, o setor energético e a grande agricultura da qual depende tanto a existência material das sociedades nas quais os camponeses e artesãos foram quase completamente destruídos, quanto a extração de mais-valia destinada a passar para as mãos dos capitais financeiros (CHESNAIS, 2001, p. 20).

---

<sup>18</sup> Mencionaremos características do Consenso de Washington na seção que discutiremos a política Neoliberal.

As análises de Chesnais (1996, p. 316) têm como referência a teoria marxista a qual afirma que “[...] para que o capital industrial chegasse a deitar raízes definitivamente e pudesse ter reprodução ampliada e acumulação por longo período, seria preciso que os três ciclos do capital tivessem sido subordinados às necessidades do capital produtivo (produtivo de valor e de mais-valia) [...]”. Segundo o autor, para Marx, mesmo que haja a união entre capital industrial, capital-dinheiro (monetário) e capital-mercadoria (comercial), os dois últimos sempre terão o papel de suporte ao primeiro, ou seja:

Mais do que modos de existência das diferentes formas funcionais que o capitalismo industrial extrai e devolve, alternadamente, na esfera de circulação, modos de existência promovidos à independência e desenvolvidos à parte, unicamente em função das necessidades da divisão social do trabalho (MARX apud CHESNAIS, 1996, p. 316).

Diante das discussões levantadas, o autor constata, em primeiro lugar, que a “internacionalização do capital produtivo continua sendo um processo bastante circunscrito geograficamente e que esse capital está submetido a um conjunto de forças [...] que levam a se reestruturar redirecionando-se para suas bases de origem [...]” (CHESNAIS, 1996, p. 317). Observa em segundo lugar que a circulação não tem como princípio metodológico fundamental o IED, havendo na maioria das vezes o investimento em exportações. Em terceiro lugar, percebe que não é possível atribuir igualdade entre o IED e a criação de valor e de mais-valia (mesmo direcionado ao setor industrial). Refere que no quadro dos grupos multinacionais, foram implementados mecanismos decorrentes da apropriação e da recentralização da mais-valia.

Conforme já mencionamos, para Marx o processo produtivo e de criação de mais-valia é essencial para a sustentação do Capital. Portanto, as percepções de Chesnais (1996, p. 318) mostram que a mundialização do capital leva o sistema a contradições críticas. Por fim, ele mostra que

[...] no que diz respeito à questão central do movimento do capital em suas três formas, apresentamos um conjunto de dados que tendem a sugerir o crepúsculo do ciclo unificado sob dominação do capital industrial. Pudemos constatar várias expressões da capacidade do capital comercial, em suas formas mais concentradas, seja de se colocar como *rival* do capital industrial [...], seja de impor a este

punções sobre a mais-valia, através de um controle eficaz do escoamento. Ou seja, do acesso ao mercado [...]. No caso do capital monetário, de sua *autonomia total* perante o capital industrial, e do surgimento de uma situação onde é o movimento próprio dessa fração do capital que tende a impor sua marca às operações do capitalismo contemporâneo, como um todo [...].

Aos países periféricos, são reservadas, condições de exploração, mazelas, desigualdades, podemos, portanto, incluir neste contexto o Brasil. Conforme mostra Chesnais (2001, p. 23) “Durante vinte anos, assistimos à reparação, nos países pobres, das piores calamidades de desnutrição, isto é, a fome, doenças e pandemias devastadoras”. Complementa ainda, afirmando que a exclusão é de natureza econômica,

[...] ela atinge populações que são marginalizadas e excluídas do círculo da satisfação das necessidades básicas, portanto bases de civilização em razão da sua incapacidade de transformar necessidades imediatas em demanda solvente, demanda monetária [...] (CHESNAIS, 2001, p. 24).

Discutindo os quadros apontados por Chesnais, percebemos que os caminhos históricos levam à crise do capital, indo ao encontro da tese de Isteván Mészáros (2000, p. 7), a qual nos diz que

[...] vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo é controlado (MÉSZÁROS, 2000, p. 7).

Mészáros (2000, p. 9) considera a crise estrutural do capital como uma séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites históricos. Lembra, ainda, que, durante o século XX, o Capital respondeu às crises<sup>19</sup> “aceitando a ‘hibridização’ – sob a forma de uma sempre crescente intromissão do Estado no processo sócio-econômico de reprodução, como modo de superar suas dificuldades”. Aponta, portanto, com tal discussão, que as iniciativas neoliberais<sup>20</sup> já

<sup>19</sup> O autor salienta que foi em decorrência de tais crises que o mundo sofreu duas grandes guerras.

<sup>20</sup> Na última seção deste capítulo discutiremos o histórico do neoliberalismo e sua implantação no Brasil.

não surtem os efeitos esperados, afirma que com o fim da ascendência histórica, o capital deverá retroceder e abandonar o projeto liberal. Conforme as palavras do próprio autor:

A fracassada “modernização” do assim chamado “terceiro mundo”, em conformidade com as prescrições difundidas por décadas pelos países “capitalistas avançados”, destaca o fato de que um grande número de pessoas – não apenas na Ásia, como também na África e América Latina – ficou fora da terra, por muito tempo prometida, da prosperidade capitalista liberal. Dessa forma, o capital pode conseguir adaptar-se às pressões emanadas do fim de sua “ascendência histórica” somente retrocedendo atrás de sua própria fase progressiva de desenvolvimento e abandonando completamente o projeto capitalista liberal, apesar de toda mistificação ideológica auto-justificatória em contrário (MÉSZÁROS, 2000, p. 10).

Diante de toda a discussão levantada, até então, fica-nos perceptível que aos países periféricos só restam mazelas<sup>21</sup> decorrentes do processo de acumulação de capital. Ousamos ainda a dizer que, com o estabelecimento da crise do Capital, os primeiros que sofrem as seqüelas são os países explorados, pois, esses, não possuem nada em sua defesa; não possuem capital acumulado para manter o sistema em pé. Portanto, em meio das relações capitalistas, os trabalhadores sempre sofreram os impactos diretos e, principalmente, a população em condição de miserabilidade dos países explorados. É no contexto macro-social discutido nesta seção que se inserem as políticas sociais, em vista disso, em seguida trataremos questões voltadas diretamente ao estabelecimento das políticas sociais no Estado capitalista.

## **2.2 Políticas sociais no Estado capitalista: concessão e conquista**

O Estado desempenha papel essencial para a efetivação das relações capitalistas. Por isso, buscamos compreendê-lo em suas características. Temos como ponto de partida a luta de classes, o que nos estimula a descoberta do significado do Estado

---

<sup>21</sup> Como temos mostrado, partimos do pressuposto de que o modo de produção capitalista acontece através da exploração, dominação, opressão, e com isso, necessita da manutenção da sociedade dividida em classes. Lembramos aqui, que para muitos pensadores, os quais, podemos chamar, conforme o conceito gramsciano de “Intelectuais Orgânicos” representantes do Capital, este modo de organização da sociedade é imprescindível, portanto, enxergam e defendem em seus discursos ideologizados que é possível conciliar existência e satisfação humana com capitalismo.

em meio desta. Observamos que Marx (1988b), entre dezembro de 1851 e março 1852, na obra “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” fazia análise de fatos concretos ocorridos na França, tendo como “pano de fundo” a efetivação da luta de classes e a representação do Estado burguês, que para ele, sempre estará agindo em prol da classe dominante.

Esclarece, Lênin (2004), na obra “Estado e Revolução”, escrita em 1917, o significado de Estado e Democracia para Marx e Engels. O revolucionário estuda profundamente as obras de seus antecessores, mostrando que “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes”, pois representa uma delas. Na obra, Lenin mostra uma citação de Engels que para o primeiro resume a análise histórica, colocando que o Estado é

[...] um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1894 apud LÊNIN, 2004).

Lenin complementa colocando que para Marx, “o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legaliza e consolida essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (MARX apud LENIN, 2004). É defendida a tese de que para a burguesia é importante que se atenuem as relações, se concilie e não haja a retirada das classes oprimidas do domínio dos opressores. Nas palavras de Lênin (2004), “Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele, se toma a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada”.

O pensador mostra ainda que mesmo quando o Estado é instituído como poder público não representa a população, estabelece as forças armadas, as quais são utilizadas, sem nenhum receio, contra a organização e manifestações dos

trabalhadores. Lênin ainda coloca uma importante citação de Engels que esclarece tal questão, a qual refere que:

O segundo traço característico do Estado é a instituição de um poder público que já não corresponde diretamente à população e se organiza também como força armada [...]. Compreende não só homens armados, como também elementos materiais, prisões e instituições coercivas de toda espécie, que a sociedade patriarcal (clã) não conheceu (ENGELS apud LENIN, 2004).

As características gerais do Estado, como instituição em meio das relações sociais, discutidas na transição do século XIX para o século XX por Engels, Marx e Lênin continuam presentes no Estado contemporâneo. Entretanto, cabe-nos trazer nesta investigação o conceito definido por Gramsci (1991, p. 50), o qual mostra que para manter o domínio, o Estado, utiliza-se de estratégias diversas para camuflar sua posição. O pensador afirma que

O Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo. Mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”. O grupo dominante coordena-se concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados [...]

Consideramos que o Estado, mantém as características defendidas por Gramsci, utilizando-se na maioria das vezes de discursos ideologizados para a conservação do domínio hegemônico das classes que representa. De forma velada, tal dominação vai sendo mantida, havendo, em momentos de crise, a expressão de violência da forma propriamente dita.

Buscamos no “Dicionário do Pensamento Social do século XX”, organizado por William Outhwaite; Tom Bottomore (1996, p. 350), o conceito de hegemonia. Em primeiro momento, o termo hegemonia era utilizado para conceituar a dominação ocorrida em meio de relações internacionais. Referem os autores que após a influência de Antonio Gramsci, o conceito passa a indicar “[...] o princípio organizador de uma sociedade na qual uma classe se impõe sobre as outras, não



apenas através da força, mas também mantendo a sujeição da massa da população [...]” .

A sujeição é conquistada através de reformas e concessões, influenciando, inclusive na forma das pessoas pensarem, tendo como principal pressuposto o interesse de determinado grupos. Salientam ainda que, a princípio Gramsci utiliza o termo para referir-se à liderança de uma classe sobre outras em sistema de alianças, como já faziam outros marxistas, a exemplo de Lênin, entretanto, o pensador, “[...] ao ampliar o termo ele ultrapassou o conceito marxista habitual de poder de Estado como o instrumento de uma classe que empregava um monopólio da força, afirmando que o Estado no período moderno só podia ser compreendido como força mais aquiescência” (OUTHWAITE; BOTTOMORE 1996, p. 350). Os autores afirmam ainda que para Gramsci o Estado busca a manutenção de poder através de instrumentos que garantam o consentimento da população, pois

Na era das organizações de massa, como partidos políticos e grupos de pressão, quando a expansão do sufrágio exige de qualquer estado, por mais restritas que sejam as liberdades democráticas, que tente manter a aquiescência dos governados – e com o desenvolvimento do nível educacional e cultural da população, suas idéias, práticas e instituições - , a área da ação do Estado se amplia e as esferas pública e privada da sociedade se entrelaçam cada vez mais. Nesse contexto, o próprio sentido de liderança ou domínio político mudou, na verdade em que os governantes precisam alegar que estão governando interesse dos governados a fim de permanecerem no poder (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 350).

O pensador Antônio Gramsci (1978, p. 25), ao reconstruir o conceito de hegemonia<sup>22</sup>, define o Estado como “educador”, pois busca condicionar um tipo de civilização, os caminhos econômicos e políticos de uma nação através do consenso. Gramsci (1978, p. 230) defende que este consenso é “educado”. Coloca ainda que o Estado chega a utilizar-se de associações políticas e sindicais, como mostra a citação do próprio autor “[...] o Estado obtém e exige o consenso, mas também ‘educa’ este consenso, com as associações políticas e sindicais, que porém não são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classes dirigente”. E sugere que:

---

<sup>22</sup> Discutiremos especificamente o conceito de hegemonia em Gramsci no último capítulo desta dissertação.

[...] na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador”, enquanto tende precisamente a criar um novo tipo de nível de civilização. Pelo fato que se atua essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparato de produção econômica, pelo fato que se inova a estrutura, não se deve tirar a consequência de que os fatos da superestrutura se devam abandonar a si mesmos, ao seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica (GRAMSCI, 1978, p. 230).

O Estado tenta mostrar-se como o representante da unidade política do “povo-nação”, enfatizando sua função de coesão, incorporando em si outras classes além da dominante, conforme coloca a autora Ilse Gomes da Silva (2003, p. 21-22), garantindo desta forma que os interesses dominantes sejam mantidos e mostrados como se fossem de interesse geral da população. Sugere que

[...] os limites da ampliação do Estado não podem ser buscados na oposição do indivíduo-privado ao Estado, mas no processo de produção e de lutas classes, bem como na própria estrutura do Estado que por meio do jogo institucional viabiliza a participação das classes em seus aparelhos.

A autora anteriormente citada complementa, ainda, que a condição ideológica para que o Estado se mantenha como organizador da dominação política das classes dominantes é manter-se na “encarnação da unidade povo-nação” (SILVA, 2003, p. 22). Percebemos que desta forma o Estado consegue elementos para manter a fragmentação da questão social e das lutas populares.

Em meio da luta de classes, acontece também a *disputa ideológica*. Para Mészáros (1996, p. 22), a ideologia pode ser considerada como “[...] uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal é insuperável nas sociedades de classe”, persiste por se constituir e reconstituir “como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos” (MÉSZÁROS, 1996, p. 22) Percebemos, assim, que a ideologia acontece em meio do conflito, portanto, cada classe social possui sua própria ideologia, conforme ele esclarece,

Uma vez que as sociedades em questão são elas próprias internamente divididas, as ideologias mais importantes devem definir suas respectivas posições, de um lado, como “*totalizadoras*” em suas

explicações e, de outro, como *alternativas* estratégicas umas às outras. Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente (MÉSZÁROS, 1996, p. 23).

Consideramos que a ideologia dominante tem como principal função o mascaramento da luta de classes, colocando a sociedade como perfeita e harmoniosa, conforme estipula a teoria positivista<sup>23</sup>, fortalecendo assim a hegemonia da classe dominante. De acordo com Chauí e Franco (1978, p. 43) a ideologia faz com que o “ponto de vista particular da classe que exerce dominação apareça para todos os sujeitos sociais e políticos como universal e não como interesse particular de uma classe determinada”.

Segundo Mézáros (1996, p. 15), a ideologia dominante “se afirma violentamente em todos os níveis, do mais grosseiro ao mais refinado”. Tem o controle das instituições culturais e políticas da sociedade, podendo utilizar de tais instrumentos para manter sua dominação. Por meio dos discursos ideologizados, a classe dominante chega a fazer com que a luta de classes não seja percebida e, principalmente, o papel protagonista que os sujeitos históricos e sociais possuem no processo de construção desta, conforme ressaltam Chauí e Franco (1978, p. 121):

As pessoas são encontradas ideologicamente, não sendo consideradas como sujeitos históricos determinados, mas como consciência das idéias que representam o real. A ideologia faz com que as autoconsciências sejam respaldo das idéias genéricas e não como portadoras das idéias de uma classe social determinada.

A ideologia alcança melhor os objetivos capitalistas do que a violência propriamente dita, pois força o consenso "pacífico" entre a população e acaba com as possibilidades da luta do coletivo, proporciona a naturalização da desigualdade

<sup>23</sup> Pontuamos que, nas ciências humanas, tais discursos partem da doutrina positivista, na qual existe a defesa da harmonia natural e da “neutralidade”, acreditando-se ser possível a construção de uma ciência neutra, livre de valores e preconceitos, negando o papel histórico-social, como afirma Lowy: “O axioma da neutralidade valorativa das ciências sociais conduz, logicamente, o positivismo, a negar – ou melhor, a ignorar – o condicionamento histórico-social do conhecimento. A própria questão da relação entre conhecimento científico e classes sociais geralmente não é colocada: é uma problemática que escapa ao campo conceitual e teórico do positivismo” (LOWY, 1994, p. 18). Salientamos ainda que o positivismo traz respaldo para a manutenção da dominação capitalista, e ainda, a efetivação da política neoliberal.

social e da decadência das políticas sociais e públicas efetivadas pelo neoliberalismo.

Lembramos, ainda, que a democracia que acompanha o Estado burguês, é conseqüentemente, burguesa, logo, seu objetivo não é a superação da sociedade dividida em classes<sup>24</sup>. Lênin (2004) coloca na obra já citada, que o enfoque da democracia na República democrática é “sempre comprimida no quadro estreito da exploração capitalista; no fundo, ela não passa nunca da democracia de uma minoria, das classes possuidoras, dos ricos”.

A discussão democrática que temos na conjuntura atual fundamenta-se nas “liberdades”, mantendo, portanto, os princípios da democracia burguesa. Encontramos um trecho que Marx mostra claramente o significado da liberdade no Estado burguês, referindo-se ao exemplo concreto da conjuntura vivenciada pela França.

O inevitável estado-maior das liberdades de 1848, a liberdade pessoal, as liberdades de imprensa, de palavra, de associação, de reunião, de educação, de religião, etc. receberam um uniforme institucional que a fez invulneráveis. Com efeito, cada uma dessas liberdades é proclamada como direito absoluto do cidadão francês, mas sempre acompanhada da restrição à margem, no sentido de que **é ilimitada desde que não esteja limitada pelos “direitos iguais dos outros ou pela segurança pública” ou por “leis” destinadas a restabelecer precisamente essa harmonia das liberdades individuais entre si e com a segurança pública** (MARX, 1988b, p. 16, grifo nosso).

É evidente que a conjuntura atual tem suas próprias representações, as quais se diferenciam do contexto francês, embora, muitas das características mostradas por Marx continuem sendo reproduzidas pelos discursos ideologizados do Estado

---

<sup>24</sup> O caminho proposto pela teoria Marxista baseia-se na superação do Capital, a qual será conquistada através do processo revolucionário, a partir daí, haverá o “definimento” do Estado e o fim da democracia, pois ela não será mais necessária, conforme coloca Lênin “quando não houver mais distinções entre os membros da sociedade em relação à produção, só então é que o Estado deixará de existir e se poderá falar de liberdade. Só então se tornará possível e será realizada uma democracia verdadeiramente completa e cuja regra não sofrerá exceção alguma. Só então a democracia começará a definir - pela simples circunstância de que, desembaraçados da escravidão capitalista, dos horrores, da selvajaria, da insânia, da ignomínia sem-nome da exploração capitalista, os indivíduos se habituarão pouco a pouco a observar as regras elementares da vida social, de todos conhecidas e repetidas, desde milênios, em todos os mandamentos, a observá-las sem violência, sem constrangimento, sem subordinação, sem esse aparelho especial de coação que se chama o Estado” (LENIN, 2004).

burguês do século XXI e, principalmente dos neoliberais. Tal percepção mostra que a história é construída e reconstruída por meio da reprodução de valores já existentes somados a novas determinações. No desenvolvimento da investigação estaremos mostrando, como a propriedade privada, os conceitos burgueses de liberdade e democracia continuam sendo exaltados como instrumento de manutenção de domínio e sobretudo, da hegemonia da classe proprietária dos meios de produção.

O poder do Estado fica muito mais evidente no capitalismo monopolista, como já discutimos no início deste capítulo, pois segundo José Paulo Netto (1992, p. 25), nesta manifestação do capitalismo, a única operação estatal é para a manutenção da acumulação de capital. Para ocorrer a articulação das funções políticas e econômicas do Estado burguês, o qual age como “comitê executivo” dos objetivos da classe a qual representa (classe dominante), se busca uma legitimação por meio do jogo democrático, ou seja:

No capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável às demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatas. (PAULO NETTO, 1992, p. 25)

Com o advento do capitalismo monopolista, segundo Paulo Netto (1992), ocorrem grandes mudanças na forma de organização do modo de produção, pois, ao mesmo tempo que potencia contradições próprias do capitalismo, traz novas manifestações contraditórias e antagônicas. A ordem monopólica, busca através de complexos processos, ponderar os valores negativos do capitalismo, propiciando a manutenção da acumulação. Após a Primeira Guerra Mundial, o modo de produção experimenta um momento de crescimento. Entretanto, devido a acumulação excedente de capital, passa por uma de suas crises mais arrasadoras, a denominada “Grande Depressão” ocorrida entre 1929-1933. Lemos em Eric Hobsbawm (1995, p. 91) que esta pode ser considerada como o “abismo econômico” mundial, o historiador refere que

[...] a primeira Guerra Mundial foi seguida por um tipo de colapso verdadeiramente mundial, sentido pelo menos em todos os lugares

em que homens e mulheres se envolviam ou faziam uso de transações impessoais de mercado. Na verdade, mesmo os orgulhosos EUA, longe de serem um porto seguro das convulsões de continentes menos afortunados, se tornaram o epicentro deste que foi o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos – a Grande Depressão do entreguerras. Em suma: entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como se poderia recuperá-la (HOBSBAWN, 1995, p. 91)

Diante de tal contexto, o Estado interventor, utiliza-se de ideologias econômico-políticas para manter o modo de produção capitalista. Partindo de estudos que efetivavam a criação de novas estratégias, acontecem discussões de defesa da necessidade do desenvolvimento de um “Capitalismo Democrático”, no qual o Estado intervém na economia e no social. Passa a ocorrer, então, conforme Adam Przeworski (1995), a defesa do Pleno Emprego, através do Keynesianismo e da “igualdade” por meio do Estado de Bem-estar<sup>25</sup>. Tais políticas interventivas acontecem em governos Social-democratas, os quais propunham mudanças da sociedade capitalista por meio de reformas graduais, efetivadas por meio das constituições da democracia representativa.

Através de seus estudos, Keynes<sup>26</sup> defende uma nova forma de intervenção entre Estado e o conjunto das atividades econômicas. O Keynesianismo é considerado por Sandroni (2004, p. 324) “[...] como uma modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, com o qual não atinge totalmente a autonomia da empresa privada [...]”. Tal teoria afirma que o capitalismo pode ser salvo, a partir do momento que os governos saibam fazer uso de seu poder de cobrar impostos, reduzir juros, contrair empréstimos e gastar dinheiro. Foi principalmente, no pós-guerra que as idéias

---

<sup>25</sup> Cabe lembrarmos que o Estado de Bem-Estar teve como único arremedo, no Brasil, a Constituição de 1988, no entanto, os direitos estabelecidos nesta são subjetivos, havendo um grande distanciamento entre a legislação e a execução dos princípios. Discutiremos nas próximas páginas como ocorre o estabelecimento das políticas sociais brasileiras e, no próximo capítulo, o “desmonte” das escassas iniciativas de efetivação de direitos.

<sup>26</sup> John Maynard KEYNES (1883-1946), foi um dos mais celebres economistas do século XX. Em 1936 publica sua principal obra: *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, a qual contesta a teoria Marginalista de Marshal. A obra “A Teoria Global” abala as inovações clássicas do liberalismo econômico. Defendia que o nível de emprego numa economia capitalista depende da demanda efetiva, ou seja, da proporção da renda que é gasta em consumo e investimento. [...] Keynes participou em 1944, representando a Inglaterra, da conferência que criou o FMI. Em 1946 torna-se presidente do FMI (SANDRONI, 2004, p. 323).

keynesianas foram aplicadas nos países capitalistas, principalmente a política do Pleno Emprego<sup>27</sup>.

Segundo Sandroni (2004), o Estado de Bem-Estar (Welfare State) é um sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção dos benefícios sociais. Tem como objetivo proporcionar ao conjunto dos “cidadãos” padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Enquanto as empresas particulares ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção, cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal, de modo a possibilitar a execução de programas de moradia, saúde, educação, previdência social, seguro-desemprego e, acima de tudo, garantir a política de pleno emprego.

Especificamente após a Segunda Guerra Mundial que tais teorias foram implantadas efetivamente. Entendemos que o Estado abre algum espaço para novos protagonistas, conforme coloca Paulo Netto, antecipando-se às mudanças mais significativas que poderiam vir a ser necessárias com o estabelecimento de algum processo revolucionário. Estrategicamente existe internalização da “questão social”, pois é importante que seja camuflada a real representação desta na sociedade capitalista, ou seja, o conflito entre capital/trabalho e suas demandas

[...] no capitalismo dos monopólios, tanto pelas características do novo ordenamento econômico quanto pela consolidação política do movimento operário e pelas necessidades de legitimação política do Estado burguês, a “questão social” como que se internalizada na ordem econômico-política: não é apenas o acréscido excedente que chega ao exército industrial de reserva que deve ter a sua manutenção “socializada”; não é somente a preservação de um patamar aquisitivo mínimo para as categorias afastadas do mundo do consumo que se põe como imperiosa; não são apenas os mecanismos que devem ser criados para que se dê a distribuição, pelo conjunto da sociedade, dos ônus que asseguram os lucros monopolistas – é tudo isto que, caindo no âmbito das condições gerais para a produção capitalista monopolista (condições externas e internas, técnicas, econômicas e sociais), articula o enlace, já

---

<sup>27</sup> Pleno emprego. Situação em que a demanda de trabalho é igual ou inferior à oferta. Isso significa que todos os que desejarem ver sua força de trabalho pelo salário corrente terão condições de obter um emprego. Em termos mais globais, pleno emprego significa o grau máximo de utilização dos recursos produtivos (materiais e humanos) de uma economia [...] (SANDRONI, 2004, p. 474).

referido, das **funções econômicas e políticas do Estado burguês capturado pelo capital monopolista, com a efetivação dessas funções se realizando ao mesmo tempo em que o Estado continua ocultando a sua essência de classe** (PAULO NETTO, 1992, 26 , grifo nosso).

Trouxemos, até então, discussões referentes ao papel do Estado na sociedade dividida em classes. É em meio da relação Estado/Sociedade que são estabelecidas as políticas públicas e sociais, as quais são determinadas pelo projeto sócio-econômico e político de um governo específico, que conduzem, por sua vez, as ações do Estado. Diante disso, faz-se necessário que percebamos como se efetiva a relação dialética entre governo e Estado, a autora Eloisa de Mattos Höfling (2001, p. 31, grifo nosso) mostra que

[...] é possível considerar **Estado** como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31, grifo nosso).

O pensador Antonio Gramsci, defende que a confusão entre sociedade civil e sociedade política se insere no processo da relação Estado/governo, afirmando que

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e governo, identificação que precisamente é uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, já que se deve notar que a noção geral de Estado entram elementos que se devem referir à noção de sociedade civil (no sentido, podia dizer-se, em que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (GRAMSCI, 1978, p. 234)

Por conseguinte, devemos perceber a diferenciação entre políticas públicas e políticas sociais, partindo do pressuposto que ambas imbricam-se, pois, conforme Höfling (2001, p. 31) , as políticas públicas devem ser entendidas como o Estado em ação, ou seja, ações e programas implantados por um projeto de governo. Com relação às políticas sociais, a autora conceitua que se “referem às ações que



determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais”.

Com o processo de construção do capitalismo monopolista, houve também, segundo José Paulo Netto (1992, p. 21-22), além da modificação do papel do Estado, o estabelecimento das políticas sociais, as quais são utilizadas como instrumentos para propiciarem a operacionalização da acumulação de capital.

A necessidade de uma nova modalidade de intervenção do Estado decorre primeiramente, como aludimos, da demanda que o capitalismo monopolista tem de um vetor extra-econômico para assegurar seus objetivos estritamente econômicos. O eixo da intervenção estatal na idade do monopólio é direcionado para garantir os superlucros dos monopólios – e, para tanto, como poder político e econômico, o Estado desempenha uma multiplicidade de funções. Está claro, assim, que o Estado foi capturado pela lógica do capital monopolista – ele é seu Estado; tendencialmente o que se verifica é a integração orgânica entre os aparatos privados dos monopólios e as instituições estatais [...] opera para propiciar o conjunto de condições necessários à acumulação e à valorização do capital monopolista (PAULO NETTO, 1992, p. 21-22).

Em decorrência disso, a questão social só se torna alvo das políticas públicas estatais quando, de alguma maneira, poderá trazer a concretização de objetivos do próprio Capital. É utilizado o discurso “democrático” para tentar dar um enfoque de que as demandas das classes subalternas poderão ser minimizadas, diante dos conflitos causados pelo próprio modo de produção.

Através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da “questão social” de forma a atender as demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorporam, sistemas de consenso variáveis, mas operantes. No que tange às requisições do monopólio, a funcionalidade da política social é inequívoca. Ademais das intervenções do Estado na economia – diretas ou indiretas, como vimos, e que só forçadamente podem ser caracterizadas como políticas sociais - a funcionalidade essencial da política social do Estado burguês no capitalismo monopolista se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho – ocupada mediante a regulamentação das relações capitalistas/ trabalhadores; lançada no exército industrial de reserva, através dos sistemas de seguro social (PAULO NETTO, 1992, p. 26-27).

É em tal contexto que acontece a fragmentação da questão social, ou seja, discutem-se fenômenos sociais como fome, miséria, desemprego, falta de saneamento, entre outros inúmeros. O objetivo é o desenvolvimento de *políticas sociais* paliativas, que atuam em situações de vulnerabilidade, fazendo com que as seqüelas do capitalismo sejam vistas de forma particularizada, tirando, com isso, o enfoque da totalidade e, principalmente, camuflando a verdadeira causa das mazelas sociais. Conforme José Paulo Netto (1992, p. 28-29):

Assim, a “questão social” é atacada nas suas refrações, nas suas seqüelas, apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida conseqüentemente, impediria a intervenção. Donde a categorização dos problemas sociais e dos seus vulnerabilizados, não só com a decorrente priorização das ações (com sua aparência quase sempre fundada como opção técnica), mas, sobretudo com a atomização das demandas e a competição entre as categorias demandantes. As implicações são de monta: o atendimento das demandas também opera na direção de travar representações menos mitificadas do processo social.

Em meio das contradições nas quais se inserem, as políticas sociais são consideradas por Paulo Netto (1992, p. 30) como antecipações estratégicas, estabelecendo-se em meio de uma “tensão bipolar”, ou seja, de um lado se encontram os segmentos demandantes e de outro o Estado burguês. Refere ainda, que são resultantes do jogo entre protagonistas e demandas, o qual é atravessado por contradições, confrontos e conflitos. Ressalta o autor, que “[...] as lutas e confluências dos protagonistas não se encerram na formulação das políticas”. (PAULO NETTO, 1992, p. 30)

Percebemos nas discussões de Paulo Netto (1992) que paralelamente à transição ao capitalismo dos monopólios acontece uma salto organizativo nas lutas do proletariado e do conjunto dos trabalhadores, havendo a construção de partidos operários de massas. Iniciam-se a evidência das demandas econômico-sociais e políticas, pois essas passam a ser colocadas pelo processo reivindicativo e organizativo macroscópico. Cabe salientar que esses não modelaram a ordem econômica do monopólio, apenas condicionaram em medida considerável.

As funções econômicas e políticas se realizam mediatizadas pela correlação das classes e das forças sociais, entretanto, a ordem monopólica, segundo Paulo Netto (1992), não se defrontou com movimento operário e popular sólido, capaz de

estabelecer alianças sócio-políticas em razão de objetivos determinados, possibilitando, portanto, que a burguesia monopolista efetivasse as políticas sociais em sistemas políticos desprovidos de qualquer flexibilidade e inclusividade.

O autor afirma que o processo de democratização da vida sócio-política é utilizado pela burguesia para capturar o Estado. É permitida a participação política na medida em que esta é utilizada como um componente de legitimação do Estado burguês. Devemos considerar que toda concessão tem como objetivo a manutenção dos superlucros, portanto, as respostas às demandas das classes subalternas são oferecidas até o ponto em que possam ser refuncionalizadas para o interesse direto ou indireto da ordem monopólica.

Possibilidade objetiva posta pela ordem monopólica, a intervenção estatal sistemática sobre a “questão social”, penetrada pela complexidade que insinuamos, está longe de ser unívoca. No marco burguês, a sua instrumentalização em benefício do capital monopolista não se realiza nem imediata nem diretamente – seu processo pode **assinalar conquistas parciais e significativas para a classe operária e o conjunto dos trabalhadores, extremamente importantes no largo trajeto histórico que supõe a ruptura dos quadros da sociedade burguesa** (PAULO NETTO, 1992, p. 30, grifo do nosso).

Consideramos, diante disso, como a segunda “face” da contradição, as políticas sociais que foram construídas partindo da mobilização e organização da classe trabalhadora. Toda luta por defesa de “direitos”, acaba de alguma maneira contribuindo para a manutenção da ordem societária vigente, entretanto, acreditamos que se não houvesse lutas, nem mesmo os direitos essenciais para sobrevivência do homem teriam sido conquistados. O capitalismo não faria a concessão de legislações, a exemplo das que trazem direitos aos trabalhadores, se a população não tivesse se organizado e reivindicado. Por isso, devemos sempre ressaltar o papel das lutas sociais no processo de construção de uma nova sociedade, pois, acreditamos que o Capital será superado a partir da luta do coletivo<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Traremos algumas considerações referentes a tal contradição, pois em alguns momentos as políticas sociais deixam de ser encaradas apenas como instrumento de manipulação e passam a ser vistas como conquistas populares.

Analisando as políticas sociais, Vicente de Paula Faleiros (2000) aponta que essas são conduzidas pelo Estado capitalista e representam o complexo desenvolvimento das forças produtivas e forças sociais, ressaltando que essas são resultantes da luta de classes e, contraditoriamente, reproduzem a divisão de classes.

Esta contradição é dissimulada pelas ideologias humanistas, progressistas ou liberais, que apresentam estas medidas como instrumentos de igualdade social, de melhoramento do bem-estar de igualdade de oportunidades [...]. Nas sociedades capitalistas avançadas, estas medidas de política social são mediações para reproduzirem a força de trabalho, segundo o projeto da fração hegemônica da burguesia. Entretanto, essas mediações realizadas pelo Estado se limitam e se dinamizam pela força de dominação desta burguesia e pela força dos movimentos das classes subordinadas, de sua capacidade de obter concessões e/ou de **constituir alternativas concretas ao poder existente** (FALEIROS, 2000, p. 46, grifo nosso).

Como já mostramos, mesmo diante da dominação ideológica, alguns focos de resistência ainda subsistem. Os movimentos sociais, os quais em sua maioria são formas de resistência ao capitalismo e suas conseqüências<sup>29</sup>, surgem a partir de afinidades percebidas entre sujeitos que são submetidas às mesmas pressões sociais ou possuem insatisfações idênticas. O autor Eder Sader (1988) afirma que tais movimentos se fundamentam no nível de participação popular independente da classe dominante, havendo o predomínio de uma concepção igualitária, o que podemos considerar, como a ideologia da classe trabalhadora.

Enfatizamos, portanto, que se faz necessário que o homem perceba-se como sujeito coletivo, e principalmente como protagonista histórico-social, buscando a efetivação de projetos revolucionários e decisivos na intervenção sobre a questão social. Para Paulo Netto (1992, p. 96) é somente por meio do enfoque revolucionário que se pode fazer com que a lutas sociais efetivem conquistas:

É no protagonismo proletário, assim, que, na configuração da idade do monopólio, põe a resolução da “questão social” como variável das

---

<sup>29</sup> A situação de pobreza na qual a população é colocada faz com que alguns grupos acabem sendo introduzidos em processos marginalizantes através de ações voltadas para violência e criminalidade, o que impede que a resistência seja canalizada para grupos combativos, conforme ressalta Singer e Brant (1980, p. 11, grifo do autor) "a marginalidade de vastos setores das populações urbanas seria, por outro lado, um fator impeditivo da *canalização dos conflitos em condutos institucionais e organizativos formais*".

lutas direcionadas à ultrapassagem da sociedade burguesa. Mas não se trata, somente da politização da “questão social”, num andamento antípoda a qualquer visão conservadora ou reacionária: trata-se de visualizar a sua solução como processo revolucionário. Isto é: “questão social” é colocada no seu terreno específico, o do antagonismo entre o capital e o trabalho, nos confrontos entre seus representantes; é colocada porém, como objeto de intervenção revolucionária por agentes que se auto-organizam preocupados com a consciência dos fins e a ciência dos meios (PAULO NETTO, 1992, p. 96).

Para que ocorra o protagonismo popular, os movimentos sociais sugerem intenso grau de participação. Devido a esta característica, esses sofreram grandes perseguições em meio do período ditatorial brasileiro<sup>30</sup>. Analisaremos, portanto, parte do processo histórico dos movimentos sociais no Brasil, por entendermos ser essencial para que percebamos a influência do protagonismo dos trabalhadores na conquista da efetivação de direitos sociais. Em meados do século XX, mas especificamente nos anos 50 e início de 60, nascem os movimentos populares. Concomitante, nascem os aparelhos para reprimi-los. Salientamos, portanto, que além do nascimento de movimentos sociais, a década de 1960, no cenário mundial, foi marcada por sucessivos golpes de Estado, os quais se efetivavam a fim de prevenir a expansão de idéias revolucionárias, comunistas e socialistas. Sendo coordenados por centros de comando, os golpes aconteciam em sua maioria na América Latina, onde haviam amplos movimentos de libertação nacional e social de resistência ao capitalismo.

Gaudêncio Frigotto (1996) nos mostra que os movimentos de base brasileiros, apontavam para a conquista de uma sociedade menos submissa ao capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Nesse movimento, envolveram-se grupos que traziam discussões de cunho social, econômico, político e cultural. Entretanto, tal movimento foi interrompido com o golpe militar sofrido no país em 64, conforme se refere o autor nesse trecho:

Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de

---

<sup>30</sup> Pontuamos que a ordem ditatorial foi superada. No entanto, as perseguições contra os movimentos sociais continuam latentes na conjuntura atual. Atribuímos isto ao fato de que o Estado atual tenta utilizar-se de instrumentos para a conquista do consenso. Entretanto, quando isto não é conseguido, coloca seus aparelhos repressores em ação, os quais, não medem o grau de violência para manutenção da dominação.

educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. Esse processo foi abruptamente interrompido pelo golpe militar de 64 (FRIGOTTO, 1996, p. 38-39).

No Brasil, o golpe de 1964 teve importante significado, pois, foi neste período que as relações do país com o capital internacional se efetivaram, Vieira (1987, p. 231) resume que o golpe de Estado

[...] castigou esquerdistas, nacionalista intransigentes, seus próprios adeptos e até ingênuos trabalhadores, proibindo ao mesmo tempo qualquer mobilização social, por mais controlada que fosse. Quanto às massas populares, o Estado Autoritário irrompido em 1964 impediu ou desconfiou de suas solicitações, caso não constassem da plataforma governamental. Este Estado autoritário tomou implacáveis providências antiinflacionárias e aprofundou as relações do Brasil com o capitalismo internacional [...].

Paulo Netto (2004) coloca que na busca do fortalecimento do capitalismo, da retomada do desenvolvimento do país e para a exclusão das forças populares dos processos de decisão política, ocorreu o golpe em abril de 1964 através de um movimento conservador. O golpe visava a solução política para o país por meio da derrota de forças democráticas, nacionais e populares, reprimindo os movimentos sociais que expressavam os interesses das classes subalternas.

O golpe militar pode ser visto como um período de derrota dos trabalhadores, pois traz consigo a repressão e o fechamento dos espaços sindicais, buscando transformá-los em aparelhos de dominação do Estado. Singer e Brant (1980, p. 22) avaliam o período com o mesmo “pano de fundo”. Entretanto, mostram que o posicionamento da população diante do quadro ditatorial demonstrava-se complexo, pois, ao mesmo tempo que o governo agia de forma autoritária, a população construía formas de resistência:

O governo dificultou o "processo de acumulação de forças da oposição", entretanto, por outro lado se mantinha "o repúdio individual em determinados casos, manifestações coletivas, porém circunscritas a certos grupos sociais ou comunidades locais", em outros momentos, demonstrava-se "a resistência passiva em certos momentos, ativa em outros, o fato é que não havia estuário aonde

puдesses afluir as diversas formas de oposição (SINGER; BRANT, 1980, p. 22).

Devido a particularidade da conjuntura, os movimentos sociais possuíam discurso autonomo e de caráter anti-estado, configurando uma relaao de negaao e oposiao encobrendo o potencial do Estado de atuar como indutor das demandas, pois se constituía em uma resposta  violência estatal que afetava o cotidiano da populaao. Segundo Telles (1994, p. 243), durante os anos 1970, trabalhadores e moradores dos bairros de periferia perceberam-se como sujeitos políticos e desenvolveram uma linguagem comum a qual estabelecia oposiao ao Estado. Considera que tal década deve ser vista como o período de constituiao do social como espaço político, iniciando, desta forma, o processo que culminou na conquista de “direitos”:

A história dos anos 70 poderia ser vista como a *constituao do social como espaço político*, por onde se elaborou e foram objetivados sinais e marcas, códigos e referências de uma identidade que articulava experiências diversas e que era elaborada por oposiao ao Estado e à realidade institida com os quais todos se enfrentavam.  esse social construído como espaço de reconhecimento, de afirmaao e exigência de direitos que se enuncia na dinâmica dos acontecimentos de 1978-80. Os focos de conflito que se multiplicaram nesses anos desenhavam o perfil de uma sociedade em busca de identidade política frente ao Estado (TELLES, 1994, p. 243).

Devido ao conflito estabelecido entre Estado e populaao, algumas demandas dos movimentos sociais passam a ser respondidas por meio de políticas sociais em meados de 1970. Porém, no final desta década, a aao direta do Estado não acontece e a sua incapacidade torna-se clara diante da recessão. A populaao começa a agir através de ocupaoes coletivas de terras, saques, etc., em decorrência da crescente deterioraao das condioes de vida urbana e rural, e da reaao dos que foram mais afetados nos seus padrões mínimos de sobrevivência.

Conforme já foi dito, a situaao conjuntural do país demonstrava através da ditadura, que possuía uma resistência conduzida por uma frente de oposiao hegemônica composta por setores burgueses descontentes. Entretanto, na segunda metade dos anos 70, tal oposiao ganhou nova força em decorrência da mobilizaao dos

trabalhadores do ABC Paulista. Reconquistando os sindicatos, os trabalhadores passam a agir de forma mais organizada e embativa.

O movimento de massas fez ressurgir [...] na sociedade brasileira um sujeito político que se encontrava amordaçado pela força do regime ditatorial: as classes trabalhadoras. De uma prática de resistência atomizada, molecular, que caracteriza o período 1964-77, as classes trabalhadoras, lideradas pelos metalúrgicos, passam a partir deste ano a ganhar as ruas, a reconquistar seus sindicatos e a exigir seus direitos em uma posição de força: de braços cruzados e máquinas paradas, em caravanas, passeatas e concentrações de massa que pressionam as autoridades (BAVA, 1994, p. 253).

Os anos de 1981-82 foram marcados por um reflexo dos movimentos organizados. É neste mesmo contexto que o governo penaliza os trabalhadores pela crise econômica que passa a vivenciar, devido a tal processo, em 1982 são efetivadas as eleições diretas para governadores e deputados. O objetivo principal foi “o de buscar legitimação social do regime militar e o de dar continuidade à chamada “transição democrática”, um processo gradual de distensão política e reconhecimento de direitos civis e políticos que haviam sido suprimidos no período anterior” (BAVA, 1994, p. 272).

Em meio a este processo, as forças políticas conservadoras que sustentavam o regime militar, em consequência da pressão dos movimentos organizados “se propõem a operar mudanças no sentido da democratização do regime, mantendo, assim, o controle do processo político e os privilégios usufruídos durante o período do regime militar” (BAVA, 1994, p. 272-273). A superação do quadro ditatorial, até então predominante, configurou-se em 1985 com a eleição direta do presidente Tancredo Neves. Isso graças às mobilizações populares e ainda ao interesse de alguns grupos hegemônicos, como já vimos anteriormente.

Consideramos, portanto, que os movimentos sociais que emergiram nos anos 70 e 80, do século XX, possuem como aspecto significativo o fato de terem indicado alguns caminhos em torno da criação de uma noção da “cidadania coletiva”. O grande exemplo da conquista dos movimentos foi a Constituição Federal da República de 1988 que traz em seu conteúdo responsabilidades ao Estado diante de direitos sociais, incluindo, em meio deles, o direito à educação pública.



Ressaltamos que os movimentos sociais persistiram e se efetivam até o presente momento. Quando organizados, por mais que demonstrem em alguns momentos uma certa intencionalidade micro-social, possuem papel muito importante na construção de uma nova sociedade, pois partem de minorias oprimidas. Da mesma forma que a exploração do homem pelo homem é histórica, a luta de parcelas da sociedade contra tal exploração, também acontece.

Os movimentos sociais, sejam eles diretamente vinculados à classe operária, sejam eles mais amplos e de cunho popular, sejam, enfim, movimentos de minorias oprimidas, podem não destruir o sistema capitalista, mas são momentos decisivos na história de seu desenvolvimento e de sua reprodução. Quando tais movimentos chegarem a adquirir uma fisionomia revolucionária, isto é, quando tornarem inviável a reposição do sistema, o Socialismo se tornará possível (CHAUÍ, 1997, p. 43).

Como já discutimos anteriormente, é na contradição entre *capital* e *trabalho* que se estabelece a luta de classes. É em meio desta luta que acontece a resistência popular. Muitas vezes tal resistência não compreende as raízes da opressão, entretanto, jamais confunde o opressor, conforme ressalta Marilena Chauí (1997, p. 53-54):

Num primeiro nível, é possível dizer que os oprimidos lutam contra a opressão imediatamente visível, mas não chegam a ter consciência das raízes ou da gênese dessa opressão que se localiza em um ponto que permanece invisível para eles. Todavia, num segundo nível, é possível perceber que não confundem o opressor de classe, portanto o inimigo, com o ponto onde o imaginário localiza justiça, isto é, no poder político enquanto coisa pública (CHAUÍ, 1997, p. 53-54).

Faz-se necessário que levemos em conta que existem movimentos sociais, em meio ao movimento dialético, que visam a luta em defesa do poder da classe dominante, sendo esses movimentos sociais institucionalizados reprodutores de valores capitalistas e neoliberais que cooptam seguimentos da população utilizando-se de um discurso conservador e ideologizado.

Durante os anos 1990, a manipulação ideológica tornou-se muito mais evidente. Segundo Maria da Glória Gohn (1997, p. 31), os movimentos sociais são redefinidos

nesse período e entram em crises internas e externas. Os sujeitos de ações passam a se transfigurar em problemáticas fragmentadas, “as políticas são formuladas para segmentos sociais, dentro de um recorte que privilegia os atores sociais que serão parceiros e não mais os segmentos tendo o recorte das classes sociais”. É nos anos 90 que o cenário social sofre a influência do crescimento do Terceiro Setor<sup>31</sup> e das políticas de parcerias desenvolvidas pelo poder público, efetivando assim as orientações dos organismos internacionais.

Portanto, juntamente com o estabelecimento da política neoliberal, veio o surgimento das ONGs (Organizações Não Governamentais), as quais passam a “representar” a sociedade civil e são vistas como formas de participação com cunho “solidário”. Segundo Petras (1999, p. 39), “As ONGs contribuem para enfraquecer os movimentos cívicos e sociais que se opõem ao modelo neoliberal imposto pelos centros imperiais”. Desta forma são utilizadas como meros instrumentos de desmobilização. O autor mostra ainda que os problemas vivenciados pela população excluída não podem ter como resultado a intervenção da “sociedade civil”, a qual entendemos servir apenas como forma de minimização das “mazelas” sociais.

Os problemas da classe trabalhadora – educação, emprego, saúde – não podem ser enfrentados por programas locais de caridade encabeçadas por ONGs. Esses problemas são políticos é necessário lutar para mudar a natureza da intervenção do Estado, o destino dos incentivos e dos gastos estatais. É preciso reverter o “estatismo” do neoliberalismo. Finalmente, a pobreza e o subemprego são problemas sociais de grande dimensão e alcance, que afetam um grande leque de forças sociais dadas sua natureza “social”, é preciso explicá-los em termos sociais e não psicológicos (PETRAS, 1999, p. 73-74).

Percebemos na citação acima, a necessidade urgente da retomada da mobilização popular, pois quando combativos e de resistência, os movimentos sociais demonstram-se como organizações populares na luta por ações concretas. Os movimentos possuem papel de extrema importância em meio a luta de classes, pois é por meio deles que as reivindicações acontecem, preparando o “terreno” para a efetivação do processo que culminará na transformação social.

---

<sup>31</sup> Corresponde a intervenção da Sociedade Civil na questão social, sendo uma das características neoliberais.

Pautamo-nos no pressuposto da contradição na qual as políticas sociais estão inseridas. Discutimos no início da seção, como essas são utilizadas como instrumento do Estado para a manutenção da divisão de classes, da acumulação de capital. Por outro lado, trouxemos uma breve discussão referente à força da mobilização popular e as conquistas da classe trabalhadora. É em meio do movimento de concessão e conquista que as políticas sociais estão inseridas. Portanto, cabe-nos na presente investigação, conhecermos como as políticas educacionais se inserem neste processo. Discussão essa que traremos no último capítulo desta dissertação.

### **3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE**

A discussão principal do capítulo em questão se fundamenta nas estratégias utilizadas pela política neoliberal para manter a força do capitalismo, principalmente, quando estas se direcionam para a destruição dos direitos sociais. Levantaremos parte do histórico de como as idéias neoliberais foram construídas e se efetivaram, favorecendo os grandes centros econômicos e aumentando o grau de exploração nos países periféricos. Mostraremos como o neoliberalismo acontece nos embates cotidianos, principalmente no ataque às políticas sociais, minando, desta forma, os direitos sociais fundamentais.

Particularizamos a discussão à América Latina, em especial o Brasil, mostrando como os organismos multilaterais internacionais ditam a “cartilha neoliberal” aos

países periféricos. Traremos à tona, como a classe representante do capital, constrói estratégias para manter a dominação, utilizado-se para isso das políticas educacionais.

Pretendemos falar das políticas educacionais e o papel destas no Estado capitalista. Nosso objeto de estudo refere-se essencialmente à Escola Pública. Buscamos a dialética existente entre o particular e o universal, portanto, discutiremos como a educação pública é pensada e efetivada, além disso, trataremos das contradições e do processo excludente no qual se insere a escola.

A dialética da dominação se expande de forma hierárquica, ou seja, países dominantes colocam outros em situação periférica. Os países periféricos seguindo as “cartilhas” de seus dominantes, colocam a população em situação de exclusão extrema; os sujeitos são privados do direito ao próprio trabalho; vivenciam a influência direta de fenômenos sociais diversos e residem, em sua maioria, em bairros de periferia de países periféricos.

### **3.1 Neoliberalismo e a destruição dos direitos sociais**

Liberdade, flexibilização, redução, ajuste fiscal, reformas, reestruturação, privatização, abertura econômica, são alguns dos termos utilizados cotidianamente na conjuntura atual quando se referem às políticas de “desenvolvimento” econômico. Esses termos estão presentes em discursos e ações econômicas efetivadas mundialmente, demonstrando os lemas neoliberais.

A política neoliberal trouxe mais força para a manutenção do capitalismo monopolista. A liberdade defendida para a economia, acontece entre os grandes monopólios, mantendo, assim, em evidência a luta entre *capital* e *trabalho*. No neoliberalismo, o Estado continua intervindo, conforme afirma Petras (1997, p. 25-26) “a intervenção estatal não diminuiu: o que mudou na realidade, foi o tipo de

direção e intervenção [...]. O livre mercado não era livre para o trabalho, e foi liberado para o capital através de decretos do governo”. Há, principalmente a negação da responsabilidade estatal diante das políticas públicas e sociais, ou seja, o Estado passa ter o papel de apenas regulador da economia e não de protagonista.

Anderson (1995, p. 22) conceitua o Neoliberalismo como

um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

Lembramos que as idéias neoliberais nascem logo após a Segunda Guerra Mundial em países Europeus e no Estados Unidos da América<sup>32</sup>, nos quais imperava o modo de produção capitalista monopolista. “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9).

A proposta colocada pelos neoliberais era que o Estado detivesse poder total sobre a economia, mantendo-se forte para romper com a força dos sindicatos e manifestações populares e, ainda, deveria diminuir bruscamente os gastos sociais para a obtenção da estabilidade monetária<sup>33</sup>. Restauração da taxa “natural” do desemprego, possibilitando o aumento do exército de reserva para destruir os sindicatos.

---

<sup>32</sup> Especificamente em 1979 na Inglaterra com o governo Thatcher e 1980, nos EUA como governo Reagan.

<sup>33</sup> Anderson (1995) coloca que o objetivo primordial passa a ser a estabilidade monetária, a qual proporcionaria a retomada do crescimento do sistema capitalista.

Os principais pensadores neoliberais foram Friedrich A. Hayek<sup>34</sup> e Milton Friedman<sup>35</sup>. Atacando o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social, o texto de origem foi “O caminho da servidão”, escrito em 1944, por Hayek. O objetivo principal foi “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995 p. 10). Pablo Gentili (2001, p. 53) mostra-nos alguns argumentos utilizados por Hayek para efetivar a crítica ao Estado de Bem Estar, ou seja,

naturalmente, os Estados chamados de bem-estar; apesar de seu qualificativo “social”, serão considerados, por Hayek, como “a-sociais”, na medida em que , paradoxal ou nem tão paradoxalmente, acabam reconstruindo a trama de um solidarismo comunitarista baseado num falso altruísmo igualitário e num ameaçador antiindividualismo, próprio da lógica coletivista tribal e contraditória em relação à ordem extensa da civilização humana competitiva.

Refere, ainda, Gentili (2001, p. 53), que para Hayek a sociedade deve ser vista como o resultado do processo civilizatório, o qual supera a mentalidade selvagem (coletivista) primitiva. Avalia, portanto, que para o economista “[...] o homem primitivo não pode ser liberal nem o liberalismo pode coincidir com a ordem instintiva que domina os pequenos agrupamentos de seres humanos em estado selvagem. Não existe *sociedade* sem liberalismo, não existe *liberalismo* sem sociedade”. Partindo de tais pressupostos, acontece a defesa da “democracia burguesa”<sup>36</sup>:

A “verdadeira” democracia só pode conviver nessa “ordem civilizatória”. A rigor, segundo Hayek, não existe possibilidade de democracia liberal em regimes cuja distribuição de bens e

---

<sup>34</sup> **HAYEK**, Friedrich August Von (1899-1992). Economista austríaco, naturalizado inglês, representante da corrente neoliberal, contrária a qualquer intervenção do Estado na economia [...] (SANDRONI, 2004, p. 278).

<sup>35</sup> **FRIEDMAN**, Milton [...]. Economista norte-americano, recebeu o prêmio Nobel de economia em 1976. Principal teórico da escola monetarista e membro da Escola de Chicago [...]. Para Friedman, as variações da atividade econômica não se explicam pelas variações do investimento. Assim, as intervenções multiformes do Estado na vida Econômica de um país poderiam ser substituídas pelo controle científico da evolução da massa de moeda em circulação [...] (SANDRONI, 2004, p. 252).

<sup>36</sup> Pablo Gentili mostra-nos ainda, qual seria o objetivo da democracia defendida pelo Liberalismo, “[...] na perspectiva hayekiana, a democracia é apenas um método eficiente para a escolha e a mudança periódica das autoridades, de modo que ela é moralmente neutra e, numa sociedade livre, está sempre subordinada ao mercado, fora de cujos limites perde significado e relevância. Tendo chegado a esse ponto, podemos observar que a democracia hayekiana tem uma peculiaridade que a torna curiosa: mais do que um mecanismo para ampliar o poder das majorias, ela constitui-se dispositivo eficiente para limitá-lo” (GENTILI, 2001, p. 57).

recompensas baseiam-se em critérios comunitaristas e socializantes. Uma democracia mínima só é possível num estágio superior do processo civilizatório: uma sociedade de homens livres, responsáveis, competitivos e egoístas (GENTILI, 2001, p. 54)

Vimos na obra “O Caminho da Servidão”<sup>37</sup> de Hayek (1987, p. 57), que o economista, busca provar, através de suas indagações que o Socialismo seria um risco para sociedade. Reporta que o termo “planejamento” pertencia aos liberais e, segundo ele, foi apropriado pelos socialistas. Salienta os objetivos dos planejadores neoliberais:

O que nossos planejadores exigem é um controle centralizado de toda a atividade econômica de acordo com um plano único que estabeleça a maneira pela qual os recursos da sociedade sejam “conscientemente dirigidos” a fim de servir, de uma forma definida, às finalidades determinadas.

Encontramos na citação abaixo as principais características liberais desenvolvidas pelo autor. Através da defesa intransigente da concorrência e dos esforços individuais, o mesmo afirma que

a doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de **coordenar os esforços humanos**, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os **esforços individuais**. [...] Todavia, o liberalismo econômico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos esforços individuais. E considera a concorrência um método superior, [...] por ser o único método pelo qual as nossas atividades podem ajustar-se uma às outras sem a intervenção. Com efeito, uma das principais justificativas da concorrência é a dispensa, a necessidade de um “controle social consciente” e oferece aos **indivíduos a oportunidade de decidir** se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que acompanham” (HAYEK, 1987, p. 58, grifo nosso).

Percebemos que Milton Friedman (1985, p. 12-15, grifo nosso), na obra “Capitalismo e Liberdade”<sup>38</sup>, refere-se, principalmente ao monetarismo e ao papel do governo. Afirma que as ações deste podem ser perigosas. Defende a necessidade do estabelecimento do setor privado como limite ao poder governamental, colocando

---

<sup>37</sup> A primeira publicação da obra aconteceu em 1944 na Inglaterra.

<sup>38</sup> A primeira edição da obra teve publicação nos EUA em 1962.

sempre como enfoque principal a defesa da liberdade, conforme citação de parte da introdução da obra:

Como nos podemos beneficiar das vantagens de ter um governo e, ao mesmo tempo, evitar a ameaça de nossa liberdade? [...] Primeiro, o objetivo do governo deve ser limitado. Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra os nossos próprios compatriotas; preservar a lei a ordem; reforçar contratos privados; promover mercados competitivos. Além desta função principal, o governo pode, algumas vezes nos levar a fazer em conjunto o que seria mais difícil ou dispendioso fazer separadamente. [...]. Mas é preciso que exista uma boa e clara quantidade de vantagens, antes que o façamos. É contando principalmente com a **cooperação voluntária e das empresas privadas, tanto nas atividades econômicas quanto em outras, que podemos constituir o setor privado em limite para o poder do governo e uma proteção efetiva à nossa liberdade de palavra, de religião e de pensamento**. O grande segundo princípio reza que o poder do governo deve ser distribuído. [...] Comprometido com a ação e confiando no benefício do poder enquanto estiver nas mãos de um governo ostensivamente controlado pelo eleitorado, o liberal do século XX é favorável a governos centralizados.

Percebemos nas citações de Hayek e Friedman, que os mesmos desenvolviam discursos ideologizados, partindo do pressuposto de que a liberdade deve ser garantida até as últimas conseqüências, entretanto, concretamente, a verdadeira defesa é do mercado, da liberdade para este, objetivando a acumulação de capital e o fortalecimento do capitalismo. Referem-se aos “perigos” trazidos pelo socialismo, defendem a concorrência e a restrição das intervenções do Estado. Enfatizando tais economistas, Gentili (1996, p. 2) mostra que para sua manutenção hegemônica, a política Neoliberal efetivou a construção de um novo senso comum

[...] desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal. [...] As obras de Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, dois dos mais respeitados representantes da *intelligentsia* neoliberal, expressam com eloquência, e por diferentes motivos, esta preocupação. Seus textos de intervenção política nos permitem observar a sagacidade desses intelectuais em reconhecer a importância política de acompanhar toda reforma econômica com uma necessária mudança nas mentalidades, na cultura dos povos.



A essência neoliberal é "uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia" (PAULO NETTO, 2001, p. 77). O Estado mínimo, ao qual se refere, tem como pressupostos o desmonte dos sistemas de segurança e previdência social e a tolerância a alguma ação estatal diante do pauperismo exacerbado que pode prejudicar até o próprio sistema capitalista.

O Estado desenvolvia a política do Bem-Estar<sup>39</sup>. Entretanto, a continuidade desta tornou-se ameaçadora para a manutenção do sistema, pois, segundo King (1998), ela estabelece o atendimento das necessidades individuais e coletivas dos sujeitos por meio dos alicerces sociais, enfocando como responsabilidade do Estado o "suprimento" das necessidades mínimas vitais para o ser humano como saúde, educação, habitação, lazer, cultura, estabelecendo, assim, direitos sociais. Com isso adota critérios totalmente diferentes dos estabelecidos pela lógica do capital.

Na análise de José Paulo Netto (2001), os neoliberais direcionam os argumentos canalizando as crises do Estado de Bem-estar e a do Socialismo Real. Entretanto, para este autor, o grande objetivo é retirar de foco que as crises são resultados do próprio capitalismo. Mostra ainda, o autor, que ambas as crises, possuem significados histórico-universal diferentes. Tenta-se esconder que o Socialismo real não aconteceu devido a falta de radicalização democrática, portanto, as experiências servem como possibilidades para retomada de tal construção. Por outro lado, com relação ao desmonte dos direitos sociais, o neoliberalismo efetivamente demonstra sua contraditoriedade, pois para a superação do Estado de bem-estar social se faz necessária a efetivação de práticas antidemocráticas.

A crise do *socialismo real*, nesta ótica, apenas comprova que a superação positiva da ordem do capital reclama as radicais socialização do poder político e socialização da economia, sem as quais a alternativa comunista é impensável. [...] Seu significado histórico-universal é, de fato, radicalmente diverso do que a crise do *Welfare State* sinaliza: se esta última aposta para as exigências

---

<sup>39</sup> Para King (1998) os Estados de Bem-Estar são integrados com a estrutura social e política das sociedades contemporâneas, vinculados às democracias industriais, que sofreram modificações a partir de seu desenvolvimento que vinha sendo implantado em grande medida, como consequência da crise da ordem societária capitalista.

*antidemocráticas* imperativamente postas pelo desenvolvimento atual da ordem do capital, a crise do socialismo real demonstra que a viabilidade da superação da ordem do capital é função de uma *radical democratização da vida econômica, social e política* [...] (PAULO NETTO, 2001, p. 72-73)

O discurso utilizado pelos pensadores da ideologia neoliberal direcionava-se para o “risco” que a liberdade corria com a implantação do Estado de Bem-Estar, sugerindo que esse daria força às propostas Socialistas ou Comunistas, as quais, segundo eles “destruíam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 10). Argumentavam, ainda, que a desigualdade social possuía um valor extremamente positivo para o sistema, apostando na defesa da intervenção mínima do Estado na questão social.

Os monopólios continuam fortes como sempre, pois são uma tendência do próprio capital. A política neoliberal favorece o capitalismo monopolista, efetivando uma prática contrária ao seu discurso, pois com a liberdade de mercado supõe-se a livre concorrência e esta, por sua vez, representa a busca do domínio de um grupo sobre o outro, podendo, assim ocasionar a conquista de monopólios, na formação de cartéis<sup>40</sup> ou trustes<sup>41</sup>, os quais sempre irão prejudicar a classe trabalhadora.

A relação entre concorrência e monopólio, denota certo grau de contradição, porém, está ligada a efetividade do Estado como instância encarregada da defesa do interesse público frente aos interesses privados. Entretanto, na medida em que o poder econômico tende a gerar poder político, esta função do Estado tende a ser frustrada. Não há como negar a experiência histórica vivenciada no capitalismo o que, com mais ênfase, instrumentaliza a assim chamada "globalização" que ocasiona a subordinação da ação estatal aos interesses privados, ou seja, a privatização do espaço público enquanto Estado constituído e não como desconstituição do caráter estatal das organizações que o integram.

---

<sup>40</sup> **Cartel.** Grupo de empresas independentes que formalizam um acordo para sua atuação coordenada, com vistas a interesses comuns. O tipo mais freqüente de cartel é o de empresas que produzem artigos semelhantes, de forma a constituir um monopólio de mercado. O termo cartel refere-se em geral ao mercado internacional (SANDRONI, 2004, p. 84).

<sup>41</sup> **Truste.** (Não confundir com *trust*) Tipo de estrutura empresarial na qual várias empresas, detendo a maior parte de um mercado, combinam-se ou fundem-se para assegurar esse controle, estabelecendo preços elevados que lhes garantam elevadas margens de lucro (SANDRONI, 2004, p. 616).

Os experimentos neoliberais, segundo Anderson (1995), iniciaram-se na América Latina<sup>42</sup> a partir de 1988, com a implantação no México, Argentina, Venezuela e Peru. Segundo os moldes neoliberais, três dos países citados alcançaram “êxito” na implantação do neoliberalismo por meio do desemprego, da deflação, da desregulamentação e das privatizações. Todas as medidas foram ocasionadas pela concentração de poder no executivo. A Venezuela fracassou devido ao excesso de autoritarismo político. O neoliberalismo expandiu-se rapidamente por toda América Latina sob grande influência do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, proporcionando um grande desmonte de direitos sociais, conforme mostra Ricardo Antunes (2003):

O projeto neoliberal passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como FMI e BIRD<sup>43</sup>, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, propagação da cultura "pós-moderna" é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, etc (ANTUNES, 2003).

Vemos que para a manutenção do Neoliberalismo, seus intelectuais utilizam de diversos instrumentos em prol da dominação. Como já mostramos, a lógica neoliberal é a acumulação de capital. Entretanto, esta não ocorre sem o aumento da exploração do trabalhador, pois, por mais que as características atuais do modo de produção capitalista demonstrem que o acúmulo acontece por meio de investimentos financeiros, entre outras formas, a produção de mais valia é o cerne principal, questão essa que já discutimos na primeira seção deste capítulo. O que falamos agora são dos grupos econômicos que atuam por meio da reprodução

<sup>42</sup> Lembremos aqui, que o primeiro experimento neoliberal mundial aconteceu no Chile, através da

<sup>43</sup> **BIRD.** Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Instituição financeira internacional ligada à ONU e conhecida também como Banco Mundial (*World Bank*). Criado em 1944, na Conferência de *Bretton Woods*, teve o objetivo inicial de financiar os projetos de recuperação econômica dos países atingidos pela guerra. [...] As contribuições de cada país-membro ao capital do BIRD, assim como o direito ao voto, são estabelecidas proporcionalmente à participação do país no comércio internacional. O maior acionista do BIRD é o governo dos Estados Unidos que tem poder de veto sobre as decisões da organização. O banco opera por meio de duas agências filiadas: a Corporação Financeira Internacional e a Associação Internacional de Desenvolvimento (SANDRONI, 2004, p. 56).

ideológica, pois, o discurso desenvolvido pelos organismos internacionais falam sobre “investimento” nos países periféricos. Porém o que vemos são estratégias para manter esses países sempre à margem.

Paulo Nogueira Batista (2001) mostra que as diretrizes neoliberais para América Latina foram decididas no “Consenso de Washington”<sup>44</sup>. Um encontro que aconteceu em novembro de 1989, onde reuniram-se funcionários do governo norte-americano especializados em assuntos latino-americanos e personalidades dos organismos internacionais (FMI, BIRD), no qual o objetivo “era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região” (BATISTA, 2001, p. 5). Defendia-se a tese da “falência do Estado”, afirmando-se a necessidade de direcionar a responsabilidade de se formular política econômica aos organismos internacionais. Os problemas sociais foram tratados no Consenso de Washington através de uma visão economicista:

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição de renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação num; seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas (BATISTA, 2001, p. 5).

O autor, anteriormente citado, mostra que foram determinadas as áreas nas quais os países da América Latina deveriam efetivar as reformas “1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização comercial; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulamentação e 10. Propriedade intelectual<sup>45</sup>” (BATISTA,

<sup>44</sup> A denominação “Consenso de Washington”, nasce devido ao consenso dos participantes sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na América Latina, tendo a proposta neoliberal como “recomendação” (BATISTA, 2001).

<sup>45</sup> O que está intimamente relacionada ao caminho dado à educação nos países periféricos e à propriedade da “ciência” em sentido estrito. Os países dominantes, exploram recursos e patenteiam descobertas dos países periféricos, mantendo o controle científico. Sandroni (2004, p. 449) esclarece que patente é um “[...] documento emitido pelo governo, dando a determinada pessoa física ou jurídica o monopólio sobre uma invenção por tempo determinado. O detentor da patente é único que pode fabricar, usar, vender ou autorizar a utilização do invento durante um período.[...]”. Através das deliberações do “Consenso de Washington”, é defendido que países tenham patentes

2001, p. 26) Os lemas deveriam ser seguidos à risca, tendo os organismos internacionais como fiscalizadores. Salientamos que, mesmo reconhecendo a democracia e a economia de mercado como objetivos complementares, no Consenso de Washington, o político fica subordinado ao econômico, sendo permitida a utilização de regimes autoritários a exemplo do que ocorreu no Chile e no México.

Faremos, principalmente, referências no que diz respeito às estratégias utilizadas para o desmonte dos direitos sociais. Com o desenvolvimento da política neoliberal na América Latina, os investimentos em políticas públicas são nulos. Existe a supervalorização das relações economicistas, deixando de lado as questões que afetam a grande maioria da população mundial.

Ao criticar enfaticamente a interferência política na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas. Tal questionamento supõe, na perspectiva neoliberal, aceitar que uma sociedade pode ser democrática sem a existência de mecanismos e critérios que promovem uma progressiva igualdade e que se concretizam na existência de um conjunto inalienável de direitos sociais e de uma série de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam (GENTILI, 1996, p. 6).

Houve também, para a conquista hegemônica neoliberal, o direcionamento dos discursos referentes à “superioridade do mercado e a retração necessária do Estado”, explorando a crise negativa vivenciada pelo “socialismo real”. Segundo Chesnais (2001, p. 11), a burocracia da União Soviética e países do Leste Europeu, retardou a aceitação do Liberalismo, como mostra a citação abaixo:

O processo de liberalização, de desregulamentação e de privatização pode ser impelido tanto mais facilmente quanto a ação dos dirigentes políticos e sindicais tinha, no primeiro instante, permitido conter e submeter o potencial altamente democrático, de caráter anticapitalista, dos grandes movimentos sociais – operários e estudantis – que apareceram ao longo da década de 1968-1978, tanto na Europa do Leste quanto na do oeste e nos Estados Unidos.

Segundo Moraes (2001), com a implantação das medidas neoliberais desenvolveu-se uma modificação nos objetivos das políticas sociais, tendo essas como principais lemas a focalização<sup>46</sup>, descentralização<sup>47</sup> e privatização<sup>48</sup>. Diferenciando-se sobremaneira do Estado de Bem-Estar Social, considerando-o como ameaçador.

As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e “dado”, um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado (MORAES, 2001, p. 66).

Discutindo as conseqüências da política neoliberal na América Latina, Petras (1999, p. 37), mostra que “a ocorrência da privatização na América Latina não é uma decisão econômica isolada, mas, pelo contrário, é ligada por intermédio de aparatos coercitivos locais em vez de resultar da racionalidade do mercado”. Salienta ainda que as privatizações podem ser vistas como uma estratégia global que se utiliza de intervenções militares violentas e uso de decretos arbitrários, atacando com isso a sociedade civil e a política democrática. “Atualmente, a privatização é levada a cabo sob as ordens dos bancos ‘internacionais’ controlados pelos impérios que delineiam os programas, decidem os preços e identificam compradores em potencial” (PETRAS, 1999, p. 38).

É por meio da reforma de Estado, que os lemas citados anteriormente são efetivados. O estabelecimento de políticas de ajuste direciona-se, segundo Soares (2003), a um movimento de ajuste global, desenvolvido no contexto de globalização financeira e produtiva. Desta forma, naturaliza-se a dominação, pois nesse

---

<sup>46</sup> **Focalização**, segundo Coraggio (1998, p. 90) “[...] pode acabar significando uma redistribuição de recursos públicos dos setores médios para os pobres, acompanhada de uma redução na qualidade e complexidade dos serviços públicos. Analisando-se o fenômeno sob uma ótica dinâmica, conclui-se que o empobrecimento subsequente dos setores médio-baixos (e não tão baixos) pode promover o seu reingresso na rede de serviços públicos (escolas, hospitais, etc.) [...]”.

<sup>47</sup> **Descentralização**. Ação coordenada que visa evitar a concentração dos centros de decisão em um só local geográfico, ou em um único escalão de responsabilidade (YVER; COLLI, 1998, p. 137-138).

<sup>48</sup> **Privatização**. Aquisição ou incorporação de uma companhia ou empresa pública por uma empresa privada. [...] (SANDRONI, 2004, P. 495). Salientamos que no decorrer da investigação abordaremos as diferentes formas de privatização.

processo, países da América Latina, sofrem o *desajuste social*<sup>49</sup>, visualizado através do crescimento da desigualdade social e da pobreza extrema. Complementa mostrando que grupos, antes considerados “incluídos”, entram em condição de exclusão social. Sendo necessário ainda, lembrarmos que a direção das reformas é imposta pelo Banco Mundial<sup>50</sup>.

Essas reformas estruturais de cunho neoliberal – centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países (SOARES, 2003, p. 19).

O cotidiano da população é afetado por tais medidas. Discutindo a influência do neoliberalismo na vida cotidiana, Petras (1999) mostra pesquisas realizadas que comprovam que o desemprego e outros fenômenos decorrentes da política neoliberal influenciam negativamente em contextos micro-sociais, podendo ocasionar violência doméstica, depressão, entre outros males sociopsicológicos. Havendo ainda o enfraquecimento da organização da classe trabalhadora.

Não são forças econômicas globais que estão operando aqui, mas uma estratégia econômica enraizada nos interesses da classe alta e das corporações. Essa estratégia, a qual nos referimos como neoliberalismo, tem o objetivo de transferir riqueza para cima, ao retirar ou diminuir os benefícios, proteções, regras de pagamento e de emprego, e enfraquecer organizações da classe trabalhadora características do período pós-guerra. No mercado de trabalho isso significa dizer que os empregados estão diante de uma intensificação da insegurança que é típica da condição da classe trabalhadora sob o capitalismo (PETRAS, 1999, p. 12) .

O enfraquecimento do Estado visa a mercantilização das políticas sociais. Com isso, “o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o consumidor” (GENTILI, 1996, p. 6). Soares (2003) afirma que o pressuposto fundamentador da mercantilização dos serviços sociais defende que as pessoas devem pagar por tais serviços, tendo em vista, que assim irão valorizá-los. Já, para

---

<sup>49</sup> Sobre tal discussão, sugerimos a leitura do texto da autora SOARES, Laura Tavares. *O desastre social*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

<sup>50</sup> Discutiremos no próximo capítulo a influência dos organismos internacionais na educação pública do Brasil e em toda América Latina.

a população, que não possui recursos financeiros para pagá-los, deverá comprovar a pobreza<sup>51</sup> e ser, desta forma, inserida em programas assistencialistas, resume a autora que “A filantropia substitui o direito social. Os pobres substituem os cidadãos. A ajuda individual substitui a solidariedade coletiva. O emergencial e o provisório substituem o permanente. As microssoluções *ad hoc* substituem as políticas públicas” (SOARES, 2003, p. 12). Percebemos, portanto, que a tutela estatal é utilizada como instrumento apaziguador.

O Brasil vivencia fatalidades sociais ocasionadas pela política capitalista neoliberal. Segundo Petras e Veltmeyer (2001), as tentativas de efetivação de tal política, estimuladas pelos organismos internacionais, tiveram no Brasil seu início no período entre 1985 e 1994, com os governos dos presidentes Sarney, Collor e Itamar Franco, porém ainda existia a resistência de movimentos populares e forças nacionalistas. Contudo, tais organizações mantiveram a oposição até 1994, conforme ressaltam os autores,

[...] até 1994, a oposição interna foi capaz de resistir às pressões do Banco Mundial e do FMI, bem como de Washington e Bruxelas. As conquistas históricas de diferentes variações do modelo de desenvolvimento capitalista estatal brasileiro criou uma gama de forças sociopolíticas que se oporiam a um modelo abertamente liberal. Coube a um ex-marxista que virou “social-democrata” fazer o que os políticos capitalistas convencionais-tradicionais eram incapazes de fazer – provocar uma ruptura radical com o legado nacionalista estatal do Brasil e impor um modelo neoliberal de longo alcance (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 12).

Foi, portanto, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que o Brasil foi introduzido de forma efetiva dentro da tendência política e econômica mundial. Para a efetivação neoliberal, o plano do primeiro governo de FHC pautou-se na necessidade de uma reforma de Estado<sup>52</sup>. Ressalta, Ivete Simionatto (2004) que as principais diretrizes da reforma foram determinadas pelo Banco Mundial, tendo como principal cunho a orientação para o mercado e a restrição dos

<sup>51</sup> A resolução através do enfoque direto nos fenômenos fazem com que a população, pauperizada, tenha a ilusão de que está sendo “favorecida”. Consideramos como exemplo concreto de tais ações o desenvolvimento de programas distribuidores de cestas básicas, os quais, saciam por poucos dias a fome de famílias, as quais estão privadas de todos os direitos básicos, em especial, estão submetidas ao desemprego, ocasionado pela própria política neoliberal.

<sup>52</sup> Salientamos que no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), acontece a efetivação da política neoliberal no Brasil. No segundo período, (1999-2002) são realizadas medidas para manutenção de tal política e sua continuidade.



investimentos públicos, principalmente com relação as políticas voltadas para área social, favorecendo as ações de natureza privada.

Quais são as principais diretrizes do Banco Mundial? Qual deve ser o papel do Estado? Para essa instituição, "o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento senão como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo" (Banco Mundial, 1997, p. 1 apud SIMIONATTO, 2004).

Ressaltamos que, como nos mostra Leher (2004, p. 5), as reformas são repletas de disposições ideológicas que lhes conferem "racionalidade". Portanto, são apresentadas como capazes de assegurar melhores condições de vida e inclusão social, isso mostra que "[...] não há políticas neoliberais em abstrato. É preciso examinar o contexto de sua implementação, as forças sociais envolvidas, os interesses das frações de classes que compõem o governo". Com isso percebemos, que seguindo fielmente as diretrizes dos organismos internacionais, o governo de Fernando Henrique Cardoso concretiza a Reforma do aparelho do Estado, definindo como pressupostos as diretrizes do Banco Mundial, conforme Simionatto (2004a):

Os princípios do Banco Mundial [...], compreendendo: redução de custos e racionalização do gasto público para assegurar a estabilidade do Plano Real, melhoria da eficiência do aparelho do Estado, descentralização dos serviços, retirando do Estado as atividades que possam ser desenvolvidas por outras instituições [...].

Devemos ainda considerar, que a reforma foi resultado de um processo que já denotava indícios no plano de governo de FHC. Sofia Lerche Vieira (2000, p. 10), ao analisar o programa de governo<sup>53</sup> de FHC constata e mostra que as reformas já se declaravam como estabelecidas. Segundo a autora, a proposta de um novo projeto de desenvolvimento para o país pauta-se na falência do Estado "decorrente, entre outras causas, de relações clientelistas entre o setor público e o setor privado".

O discurso ideologizado no programa de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso mostra a necessidade de novas relações entre Estado e sociedade. Pauta-se na democracia<sup>54</sup> e na descentralização, ou seja, traz estratégias neoliberais,

<sup>53</sup> Programa de governo denominado "Mãos a Obra Brasil".

<sup>54</sup> Cabe ressaltarmos que a democracia aqui defendida é aquela pautada nos princípios burgueses.

mesmo sem assumi-las como tais, como é mostrado na citação de um trecho do documento:

Para começar a transformar em realidade nossos anseios e o nosso sonho de um país mais rico, mais justo e mais igualitário, é necessário **reformular o Estado**, aprofundar a democratização, acelerar o processo de descentralização e desconcentração e, sobretudo, ampliar e modificar suas formas de relacionamento com a sociedade, definindo novos canais de participação e criando formas novas de articulação entre o Estado e a sociedade (CARDOSO<sup>55</sup>, 1994, apud VIEIRA, 2000, p. 176, grifo nosso).

A autora mostra que o conjunto de iniciativas que viabilizam a reforma do Estado integram a reforma administrativa, a reforma fiscal e da previdência social, e ainda, a efetivação das privatizações<sup>56</sup>, que são defendidas como parcerias entre setor privado e Estado, havendo ainda a afirmação de que a intervenção estatal deve acontecer apenas no atendimento das questões sociais que podem ser consideradas como os fenômenos sociais que podem desestabilizar a governabilidade proposta, conforme mostra a citação abaixo:

A discussão começa pela retomada do princípio da parceria, quando se afirma que: “as parcerias com o setor privado são parte importante do novo modelo de financiamento do desenvolvimento”, devendo “os recursos orçamentários” destinar-se “prioritariamente ao atendimento das questões sociais”, cabendo ao setor privado “uma presença significativa, sobretudo nos investimentos em infra- estrutura” (CARDOSO<sup>57</sup>, 1994, apud VIEIRA, 2000, p.176-177).

Observamos que no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, organizado em 1995 pela Câmara da Reforma do Estado, os discursos seguem a mesma linha das propostas colocadas no “Mãos a Obra Brasil”, mostrando com isso, que de fato o governo FHC conquistou o que se propôs a fazer. Na carta de apresentação do Plano Diretor, o presidente Fernando Henrique coloca que a crise brasileira se refere a crise do Estado<sup>58</sup>, afirmando que

---

<sup>55</sup> Cardoso, F. H. *Mãos a obra Brasil: propostas de governo*. São Paulo: 1994.

<sup>56</sup> Lembramos que o governo FHC iniciou tais reformas, efetivou privatizações e a reforma administrativa. A reforma da Previdência aconteceu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003.

<sup>57</sup> Cardoso, F. H. *Mãos a obra Brasil: propostas de governo*. São Paulo: 1994.

o grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do **Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado**, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltadas para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “**cliente privilegiado**” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 6-7, grifo nosso).

Na citação acima, é demonstrado que as políticas sociais tornam-se serviços e os sujeitos sociais tornam-se clientes. Portanto, acontece a mercantilização das relações entre Estado e sociedade, governo e população, concessão e conquista de direitos sociais. É enfatizado ainda no documento, que o papel do Estado deve ser redefinido, pois este “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12). O documento afirma ainda que

[...] reformar o Estado significa **transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado**. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, [...] a **descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços** que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos **serviços de educação, saúde, cultural e pesquisa científica**. Chamaremos a esse processo de “**publicização**”<sup>59</sup> (BRASIL, 1995, p. 12-13, grifo nosso).

O “Plano Diretor da Reforma do Estado” considera a conquista da Constituição de 1988 como um retrocesso burocrático, pois segundo o documento, “o Congresso Constituinte promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal”

---

<sup>58</sup> Salientamos que a crise do Estado repetida diversas vezes em tal documento é uma forma de camuflar que a crise é do Capital, a qual, já discutimos neste capítulo.

<sup>59</sup> A publicização acontece através da transferência ao setor público não-estatal, o qual caracterizamos como organizações da sociedade civil que desenvolvem a produção de serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado. Outra forma é através de investimentos públicos em órgãos privados a exemplo de programas como FIES – Financiamento Estudantil.

(BRASIL, 1995, p. 21). Coloca que os direitos estabelecidos na nova constituição foram resultados de uma reação clientelista, desconsiderando as lutas sociais ocorridas naquele período histórico.

Por meio de tais afirmações, a “cartilha neoliberal brasileira” busca justificar o porquê dos ataques aos direitos sociais, aproveitando-se da contradição na qual se inserem as políticas sociais, afirmando que a responsabilidade do Estado faz com que a população não cresça, trazendo também a culpabilização dos sujeitos pela miséria e pobreza que acompanha as reformas neoliberais.

### **3.2 América Latina, em especial Brasil: como anda a escola pública no Estado Neoliberal?**

Retomamos a discussão particular que nos remete: que escola pública encontramos hoje? Damos início às reflexões desta seção, nas quais, buscamos essencialmente conhecer a escola contemporânea e as políticas que a norteiam. Após as reflexões já desenvolvidas sobre a efetivação ideo-política neoliberal, vemos que nos resta a análise das políticas educacionais e como essas acontecem nas periferias da periferia.

Mencionamos as estratégias macro sociais da política neoliberal que possuem como único objetivo a manutenção da divisão de classes e da dominação. Pretendemos agora, mostrar como acontece o “investimento” financeiro, político e ideológico, direcionado para as políticas educacionais nos países periféricos, em especial, América Latina, enfatizando o Brasil. Observamos que os ataques neoliberais utilizam diversos “disfarces”, impedindo que a população perceba as influências diretas em seu cotidiano. As filas quilométricas para a conquista de uma

vaga em escola pública são naturalizadas e vistas como se fizessem parte do “destino” da população em condição de exclusão.

Reproduzimos diversas vezes, durante a investigação, a terminologia “população excluída”, buscamos, no dicionário Aurélio<sup>60</sup> (1989, p. 223) o significado do verbete *exclusão*, vimos que é o ato de *excluir* (se), e este, por sua vez tem como significado “1. Ser incompatível com. 2. Pôr de lado; abandonar. 3. Pôr fora; eliminar. 4. Isentar-se, privar-se”, ousamos dizer que para ocorrer a exclusão de forma estrita, seria, antes de mais nada, necessária a relação concreta dos sujeitos com os direitos sociais. Portanto, grande parte da população, nunca teve acesso a certos direitos estabelecidos pelas legislações<sup>61</sup>.

O que nos remete agora é o enfoque dado às políticas educacionais, vimos em Pablo Gentili (2000) uma discussão muito pertinente, na qual o mesmo mostra a importância crítica do conceito de direito social que devemos nos pautar. Afirma que apenas a reprodução de discussões defensoras de “direitos” não produz eco, pois é necessário acontecer, principalmente, a defesa da ampliação das condições materiais, objetivas e concretas dos trabalhadores, ou seja:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. **Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...]** (GENTILI, 2000, p. 247, grifo nosso).

Os caminhos estabelecidos pelas políticas sociais, em meio da ordem capitalista, são, como já vimos, provenientes de relações mercadológicas, as quais se mantêm por meio da dominação de classes. Diante deste fato concreto, Frigotto (1996, p. 17) mostra-nos a importância de desenvolver embates cotidianos e de retomarmos a

---

<sup>60</sup> Que talvez seja o mais utilizado no Brasil .

<sup>61</sup> Para evitarmos qualquer demonstração de contradição teórica em nossa investigação, devemos ressaltar que, quando mencionarmos a necessidade da garantia dos direitos estabelecidos pelas legislações, partimos do pressuposto, já discutido em nosso primeiro capítulo, de que esses, muitas vezes, são resultados da luta dos trabalhadores, como parte do movimento contraditório entre concessão e conquista na qual as políticas sociais se inserem.

luta pela democracia<sup>62</sup> para garantir a defesa de direitos fundamentais, como saúde, educação e cultura. Por meio do combate teórico e político contra as teses do mercado regulador, mostrar a incapacidade deste em controlar questões referentes às relações humanas e aos direitos humanos.

Cabe lembrarmos que antes da efetivação da política neoliberal, o capitalismo tinha, no início do século XX, o Estado de Bem-Estar como fundamento político ideológico. Foi, portanto, neste Estado que surgiu a promessa da **escola integradora**, sendo resultado do capitalismo em fase de expansão, no período que correspondeu 1950-1973. Defendia-se que, por meio da escola, o homem estaria se integrando ao pleno emprego.

Após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se a Guerra Fria<sup>63</sup> e, em meio desta, conforme mostra Gentili (1998, p. 85) “[...] podia haver lugar para o antagonismo inquebrantável entre dois grandes blocos de poder, mas não para a dúvida sobre a natureza providencial do crescimento [...]”. Chega a acontecer o aumento do PIB<sup>64</sup> mundial. Houve a expansão dos sistemas escolares, inclusive na América Latina.

O pleno emprego keynesiano parecia funcionar com precisão tanto no seu sentido estritamente econômico como político: prever o caráter

---

<sup>62</sup> O autor ressalta ainda que “[...] necessitamos afirmar a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista” (FRIGOTTO, 1996, p. 17). Devemos, portanto, lembrar que a democracia, dentro da teoria marxista, corresponde a um momento para o alcance da construção da nova sociedade, pois, como mostramos no primeiro capítulo, em uma sociedade sem divisão de classes, a democracia defendida pela burguesia não será mais necessária.

<sup>63</sup> Cambi (1999, p. 600-601) nos mostra que acontece também, durante a Guerra Fria, uma disputa ideológica com relação a função da educação. “[...] Na luta entre civilizações que mantinham a Guerra Fria (dada como luta mortal, pelo menos nos anos 50 do século XX) opunham-se Oeste e Leste, Democracia e Socialismo, Liberdade e Totalitarismo (ou alienação e emancipação, segundo a frente marxista), Capitalismo e Economia Planejada; opunham-se o Verdadeiro e o Falso, o Bem e o Mal, segundo um dualismo testemunha de uma ideologia elementar e propagandística. [...] A pedagogia, como filosofia, como – até mesmo – ciência, naqueles anos, alinhou-se, fez-se em duas ideologias que se contrapunham radicalmente. A Oeste, a pedagogia envolveu-se na defesa dos princípios da democracia liberal e da organização capitalista (isto é, propriedade privada, do mercado, da concorrência, da liberdade de imprensa) [...]. A Leste, elaborou-se uma pedagogia de Estado, fixada a partir dos clássicos do marxismo, muitas vezes rigidamente dogmática, ainda que depois – na ação e nas instituições – submetida a muitas correções e a sensíveis transformações. Todavia, os dois modelos ideológicos de pedagogia tiveram, na realidade, uma história paralela [...]”.

<sup>64</sup> Mencionamos o crescimento do PIB como característica de avanço da acumulação de capital. Acumulação, essa em sentido estrito, pois quando acontece o aumento de PIB, quer dizer que os trabalhadores continuam pagando, como diria Marx, com “sangue e suor” a manutenção da riqueza nas “mãos” de poucos.

inevitavelmente explosivo – na ótica das burocracias governamentais, dos empresários e dos sindicatos – do desemprego de massas. A realidade do pleno emprego estava apoiada em três condições [...]: a reestruturação profunda do modelo de Estado (a configuração definitiva dos Estados de Bem-Estar Social [...]); o impressionante avanço tecnológico [...]; o aumento acelerado no nível educacional da população (GENTILI, 1998, p. 84).

No entanto, o estudioso anteriormente citado nos mostra que a crise, por ser uma característica própria do modo de produção capitalista, ressurgiu reforçando uma revolução anti-keynesiana no período 1973-1992. Novamente o PIB volta a cair. Os países da América Latina, da África e alguns asiáticos, sofrem tal crise de maneira avassaladora, como sempre tem acontecido com os países periféricos. Passa-se, portanto, nessa conjuntura a defesa de que “[...] uma dose de desemprego poderia constituir um bom estímulo competitivo às meritocráticas economias na era da globalização [...] desde 1970 o mercado quer mais desigualdade [...]” (GENTILI, 1998, p. 88).

A defesa do **pleno emprego** e da **educação integradora** dá lugar a promessa de empregabilidade<sup>65</sup> como capacidade individual, havendo, em meio da reestruturação neoliberal, a produção da “[...] citada privatização da função **econômica atribuída à escola**, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação [...]” (GENTILI, 1998, p. 89, grifo nosso). A autora Dalila Andrade de Oliveira (2000) também traz tal discussão, mostrando que no Brasil, também foi efetivada, por meio das reformas educacionais dos anos 90, a idéia de que a Educação Básica é instrumento para empregabilidade. Salienta a autora, que buscava-se, primeiramente a oferta do mínimo de conhecimentos para integração do “indivíduo” à sociedade, após, o cunho do discurso das reformas passou a defender a Educação Básica, relacionando-a com a possibilidade da conquista de acesso ao mercado de trabalho. O pensador Gaudêncio Frigotto (2004), em entrevista ao site “Lugar das Idéias”<sup>66</sup>, coloca que

---

<sup>65</sup> Gentili utiliza um conceito desenvolvido por Rifkin (1996 apud GENTILI, 1998, p. 89) o qual refere que “[...] na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo por garantir sucesso no mundo das relações laborais”.

<sup>66</sup> Ver entrevista completa em [www.lugardasideias.com.br/paulo/entrevista.htm](http://www.lugardasideias.com.br/paulo/entrevista.htm).

A escola integradora estava dentro de uma promessa de pleno emprego, tinha uma perspectiva integradora. Integrava a pessoa no mundo do trabalho, dos direitos sociais. Com o advento da política neoliberal, não temos uma proposta social coletiva. Temos uma proposta individualista, daí porque a idéia de competências e empregabilidade estar centrada violentamente no indivíduo. Até se fala em contratar por competência. A perspectiva é desintegradora, é o fim do contrato social para todo contrato se tornar um contrato de indivíduos ou um contrato cível como qualquer outro.

Após o neoliberalismo “ter derrubado” o Estado de bem-estar social, suprime a perspectiva da escola integradora. Ela é criada como uma “fórmula mágica” para superação dos resultados negativos provenientes da acumulação capitalista, a “**Teoria do Capital Humano**”, sendo esta vista como um eficiente instrumento para a sobrevivência do Capital e a manutenção de sua dominação. Frigotto (2000, p. 92) coloca que

o capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do Capital Humano sofre os traços cognitivos e comportamentais.

Ressaltamos que o pensador clássico desta teoria foi Theodore William Schultz, o qual desenvolve seus principais conceitos na obra “O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa”, escrita em 1969. Desenvolve na referida obra a defesa de que os gastos diretos com políticas públicas educacionais, de saúde, entre outras, são investimentos em capital humano, pois poderão propiciar a conquista de melhores empregos. No decorrer de suas discussões, afirma que as pessoas devem investir em si mesmas para alcançarem a ampliação das opções de escolhas colocadas a sua disposição, justificando, desta forma, que os homens *livres* poderão aumentar o seu bem-estar.

Ao afirmar que o homem carrega em si seu próprio capital defende a tese de que os trabalhadores se transformam em capitalistas, “[...] não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico [...]” (SCHULTZ, 1973, p. 35). Refere ainda que tais conhecimentos são produtos de investimentos



humanos, os quais são responsáveis pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

O pensador, coloca o bem-estar como a base do investimento público em Capital Humano, pois, segundo ele, possibilitará a redução da desigualdade na distribuição de renda pessoal entre os indivíduos e famílias. Percebemos que Schultz individualiza e fragmenta a questão do coletivo, refere que a desigualdade se estabelece entre pessoas, não mencionando a divisão de classes, ou seja, a luta efetivada entre capital e trabalho. Ao fazer uma análise da sua própria teoria, o autor tenta mostrar que é possível humanizar o Capital:

A característica distintiva do Capital Humano é a de que é ele parte do homem. **É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos ou ambas as coisas.** Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não-humano, que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital (SCHULTZ, 1973, p. 53, grifo nosso).

Confirma Frigotto (1996) que o investimento em Capital Humano, foi formulado em meio das teorias do desenvolvimento nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, expandiu-se rapidamente e foi aceito, principalmente nos “países periféricos”, em especial na América Latina, incluindo neste contexto, o Brasil. Sendo considerado como a alternativa para a resolução do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais.

Mostra ainda Frigotto (1998) que se trata de um corpo teórico com bases na perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora seja mais sofisticada que esta. Informa o autor, que nas décadas de 60-70 a teoria do Capital Humano passou por debate interno e concomitante a tais discussões, efetivou-se através do

uso político e ideológico, definindo os “rumos” educacionais dados pelos organismos internacionais e regionais.

Vemos, portanto, que a visão economicista da teoria do Capital Humano se concretiza na América Latina por meio dos “investimentos” internacionais, pois tem como “[...] seus intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio” (FRIGOTTO, 1998, p. 36). Esclarece o autor, que tal teoria

[...] constitui o *corpus* ideológico e “teórico” de uma disciplina específica – Economia da Educação – que surge inicialmente nos Estados Unidos, nos anos 70 – se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento, ou ideologia desenvolvimentista do após II Guerra Mundial (FRIGOTTO, 2000, p. 90).

Devemos ainda salientar, que com a implementação e efetivação do neoliberalismo como política mundial, a teoria do Capital Humano sofreu algumas alterações, não modificando seu principal objetivo, conforme mostra o autor

[...] Na década de 80 nós dizíamos formar o capital humano para o emprego, hoje nós dizemos formar as competências para a empregabilidade. O ideário pedagógico passou a ser o ideário em que há um deslocamento do conceito de qualificação para competência e habilidade além de um deslocamento do conceito de emprego para empregabilidade e do conceito de igualdade para equidade. Do ponto de vista pedagógico, isso significa que nós voltamos a uma fragmentação do processo de conhecimento sem precedentes [...] (FRIGOTTO, 1999a, p. 141).

Percebemos que a teoria do “Capital Humano” reproduz a idéia de Adam Smith<sup>67</sup>, na qual este defende a divisão do trabalho e a educação como forma de ascensão social, colocando no próprio sujeito tal responsabilidade, até porque, é necessário que o homem deseje a ascensão social para a manutenção da divisão de classes, pois, a partir do momento que houver o anseio de conquistas coletivas, a ascensão não será mais necessária. Vimos, inclusive, a confirmação desta percepção na própria obra de Schultz (1973), onde este menciona que Smith é um dos economistas que considera a questão de valorização humana como uma das estratégias para o alcance do desenvolvimento do capitalismo.

---

<sup>67</sup> Discutiremos o histórico do estabelecimento da divisão sócio-técnica do trabalho no próximo capítulo.

Observamos que no Brasil as influências liberais e das teorias econômicas voltadas para educação, são muito evidentes na última LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, promulgada em dezembro de 1996. O artigo que se refere aos princípios e fins da educação, afirma que a responsabilidade primeira é da família, invertendo, desta forma, o valor da educação como direito, conforme define em seu artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Gentili (2001, p. 21, grifo nosso), ao referir-se à teoria do capital humano, mostra algumas das justificativas neoliberais, as quais, fazendo crítica à América Latina e ao “espírito coletivo”, reforçam a importância do mérito e do individualismo para a conquista da ascensão, pois, para eles

[...] Perdendo-se o componente cultural que dá sustento à competição e ao êxito ou fracasso fundados em critérios meritocráticos, perde-se inexoravelmente – dizem eles – **a ética individualista que reconhece o valor do esforço, da tarefa árdua e constante, do amor ao dinheiro e ao progresso material, a admiração aos vencedores, a satisfação espiritual e material de ser um vencedor na vida**, etc. As sociedades latino-americanas não cultivaram, aparentemente, esse tipo de princípios éticos. Seu preguiçoso coletivismo não lhes permitiu reconhecer o valor da cultura do trabalho; atitude essa que terminou por delegar, num Estado falsamente paternalista, a solução dos principais problemas que afligem a vida diária dos indivíduos.

Além da **escola integradora** e da **teoria do capital humano**, foi também criada a proposta da **educação compensatória**, a qual traz a educação para o campo da assistência social. Partindo do pressuposto que a pobreza é decorrência de um ciclo vicioso, afirmando que a criança pobre, vai para escola com fome, portanto, denota dificuldades de aprendizagem, o que irá impedir que conquiste bons empregos, mantendo-se, desta forma, a situação de pobreza.

Conforme nos lembra Connel (2000), o ensino destinado à população excluída se inicia nas escolas de caridade do século XVIII e escolas populares do século XIX. O

autor trata que no início do século XX os sistemas educacionais eram estratificados e segregados por raça, gênero e classe social, divididos. É o que veremos no próximo capítulo. Entretanto, nesse período, também nascem movimentos sociais envolvidos com a luta pela desagregação das escolas, na defesa da escola secundária abrangente e pela abertura das universidades para os grupos excluídos. Diante da pressão de tais movimentos, conquista-se maior acessibilidade, havendo, em 1959, o estabelecimento pelas “Nações Unidas” da “Declaração dos Direitos da Criança”. Foram desenvolvidos, a partir daí, os programas de educação compensatória, sendo estes uma resposta reformista ao

[...] fracasso da expansão educacional do pós-guerra e do acesso formalmente igualitário para oferecer uma igualdade efetiva [...]. A educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação entre níveis mais baixos de educação, de um lado, e índice de desemprego mais altos e salários baixos, de outro surgiu a idéia de um ciclo de pobreza auto alimentada, no qual baixas aspirações e carências no cuidado com a criança levavam a um baixo rendimento na escola, que por sua vez levava ao fracasso no mercado de trabalho e à pobreza na próxima geração. A educação compensatória, foi vista, então, como um meio de romper este ciclo e de interromper a herança da pobreza [...] (CONNEL, 2000, p. 15).

Como já discutimos, a imposição da política neoliberal na América Latina acontece, através do despotismo dos organismos internacionais, os quais (não cansamos de mencionar) representam as classes proprietárias dos meios de produção. Tais organismos influenciam diretamente por meio da determinação de coordenadas e caminhos para a política educacional dos países periféricos. Consideramos que o influente **político** nas estruturas educacionais da América Latina é a UNESCO, pois esta propõe-se, segundo Manacorda (2002, p. 353), “[...] a ajudar as associações ‘não governamentais’ na realização de programas educativos e coligar-se com as ‘comissões nacionais’ que cada Estado-membro da ONU se empenha a constituir [...]”, fortalecendo, desta maneira, o desenvolvimento da política neoliberal, tirando a responsabilidade do Estado com relação às políticas sociais de educação e transferindo-a para sociedade civil.

Atualmente, um dos maiores organismos internacionais de cunho assumidamente **econômico**, influente nos rumos da educação latino-americana é o Banco Mundial, que atua em conjunto com o FMI (Fundo Monetário Internacional), ambos possuem

como meta principal manter os países centrais e/ou dominantes livres de qualquer prejuízo causado pelo aumento descontrolado da pobreza. Tais organismos foram criados para manter a dominação e acumulação de capital.

Gentili (2001, p. 29) confirma nossa discussão, pois ao referir-se a tais organismos, incluindo o Banco Interamericano de Desenvolvimento, coloca que esses “[...] não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países [...]”.

Os organismos internacionais explicam o global pelo particular, considerando, segundo Romanelli (2002, p. 203), apenas aspectos psicopedagógicos<sup>68</sup> e, por outro lado, supervalorizam as áreas tecnológicas, o que é fundamentado no discurso que afirma a “[...] perda de *status* das humanidades e ciências sociais [...]”, o que a autora avalia como um resultado do direcionamento das pesquisas de cunho educacional.

[...] na medida em que as agências internacionais de ajuda à educação nos países do Terceiro Mundo partem de uma concepção de subdesenvolvimento, que na realidade procura explicar o global pelo particular, ela tem também por estratégia a compartimentação da realidade e, nesse sentido, não só se comporta acriticamente como ajuda, ou favorece o desencadeamento da organização de sistemas educacionais ou reformas de ensino que atribuem acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível microssocial, evidenciando-lhe mais os aspectos psicopedagógicos do que os aspectos macrossociais. Nesse sentido não só favorece, a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem em si, isolando-a de seu contexto, mas também [...] imprime uma direção quase única à pesquisa educacional [...] (ROMANELLI, 2002, p. 203).

No Brasil a estratégia de ação do Bando Mundial é o apoio aos investimentos que “[...] encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica” (BANCO MUNDIAL, 1995a, p. 11 apud De Tommasi, 1998, p. 197). A autora De Tommasi (1998) ressalta que são enfatizadas melhorias na eficiência dos gastos públicos e nos setores sociais, visando à prestação de serviços à população em situação de vulnerabilidade social. Os

---

<sup>68</sup> Relacionamos tal discussão, àquela que trazemos no primeiro capítulo que mostra a psicologização da questão social.

empréstimos para o setor educacional, conforme as orientações estabelecidas mundialmente, tem como prioridade a educação primária.

Os discursos ideologizados tentam afirmar que os caminhos impostos pelos organismos internacionais aos projetos educacionais, denotam resultados satisfatórios. Entretanto, a autora Marília Fonseca (1998) mostra que tais projetos não vem garantindo eficiência e eficácia. A mesma alude, que para a implantação dos modelos educacionais, não é considerado o aumento das despesas dos países, o que segundo ela é explicado por incompatibilidades entre estrutura dos países e financiamento dos projetos impostos pelo BIRD, propiciando que a dívida externa cresça, em decorrência de “empréstimos” para efetivação de tais projetos, conforme citação abaixo :

Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para as instituições bilaterais, multilaterias e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica”, trata-se, na verdade de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (FONSECA, 1998, p. 234).

É o cotidiano da população que as medidas neoliberais afetam diretamente, ou seja, favorecem as classes dominantes e mantém a classe trabalhadora em situação de opressão. Como vimos, o discurso desenvolvido pela teoria do Capital Humano afirma que a educação poderá tirar os homens da situação de exclusão, desde que estes denotem interesses e conquistem méritos. Por outro lado, o investimento em educação no Estado neoliberal é mínimo, segundo Gentili (1996), e a centralização do conhecimento oficial é o máximo, efetivando o estabelecimento de mecanismos que norteiam o sistema educacional, retirando, assim, a autonomia pedagógica das instituições e, principalmente, dos professores.

O autor afirma que o neoliberalismo defende a combinação de centralização e descentralização, ou seja, “[...] *centralização* do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e *descentralização* dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema” (GENTILI, 2001, p. 25).

Afirma ainda que “Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais” (GENTILI, 1996, p. 9). O discurso neoliberal, para o autor anteriormente citado, transfere a responsabilidade da crise de *gerenciamento e qualidade* das políticas sociais, à incapacidade do Estado interventor,

[...] Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade (GENTILI, 2001, p. 17).

Segundo ele, o diagnóstico neoliberal se fundamenta em três pontos principais, o primeiro afirma que os governos não são capazes de assegurar qualidade e quantidade, e muito menos articulá-las; o segundo afirma que a educação pública já se expandiu pela América Latina. Contudo, atribuem os índices de marginalização à ineficiência de qualidade de Estado Gestor; no terceiro ponto, dizem que é impossível a combinação de qualidade e quantidade aos critérios igualitários e universais. Os argumentos neoliberais buscam justificar a transferência da educação da esfera *política* para a esfera do *mercado*<sup>69</sup>, trazendo para o cotidiano educacional a possibilidade do consumo e a necessidade de mérito e capacidades individuais, perdendo-se de vista a condição de direito social, o autor complementa referindo que

[...] a educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição [...]. Reduzida a sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. É nesse marco que se reconceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas [...] (GENTILI, 2001, p. 19).

Busca-se, como já enfatizamos, a mercantilização da educação. Para isso, defende-se que a educação pública deve ser direcionada apenas às famílias em situação de pobreza extrema, fazendo com que aumente o número de escolas privadas e, ainda,

---

<sup>69</sup> Já trouxemos no primeiro capítulo a discussão que mostra como as políticas sociais são mercantilizadas, agora, enfocamos, em especial as políticas educacionais.

o direcionamento de recursos públicos para o financiamento privado. Nos mostra Pablo Gentili (2001, p. 75) que a privatização no âmbito educacional envolve “[...] três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total) [...]”. Assim, se efetiva a privatização na área educacional, pois conforme as palavras do próprio autor “[...] a dinâmica privatizadora nos âmbitos educacionais dista muito de apresentar-se de forma clara e transparente” (GENTILI, 2001, p. 72).

É necessário que percebamos que a privatização da escola está também intimamente associada à privatização de outros setores. São inúmeros os acordos e pactos, efetivados pelo neoliberalismo, com relação ao direcionamento das políticas educacionais na América Latina. Conforme mostra a citação abaixo:

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina têm se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam a criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. “Pactua-se”, dessa maneira, a privatização direta e indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e produtiva dos recursos destinados às instituições escolares [...] (GENTILI, 2001, p. 66).

Nos mostra Coraggio (1998) que a escola é vista pelo Banco Mundial como empresa produtora de recursos humanos, portanto, deve ser submetida, como qualquer outra empresa, à redução de custos para obtenção de retorno financeiro. Os discursos neoliberais “defendem” a educação, como instrumento para a “valorização humana”, visando que esta propicie “qualidade de mão de obra”. Reproduzem a manutenção da divisão sócio-técnica do trabalho, buscando a manutenção da alienação e impedindo que a intelectualidade e crítica humana sejam despertadas. No neoliberalismo o direcionamento da educação prevê o avanço intelectual para poucos. Por outro lado, busca-se o avanço técnico, na medida em que surgem as demandas para a manutenção do modo de produção capitalista.



O Banco Mundial induz os sistemas de educação à descentralização, o que, segundo o autor, tem como finalidade o enfraquecimento das organizações dos trabalhadores, sindicatos de professores, movimentos estudantis, entre outros. Com a descentralização, as políticas educacionais deverão ter como enfoque principal o desenvolvimento das capacidades básicas do ensino primário (Ensino Fundamental) e no nível secundário inferior (Ensino Médio), buscando o alcance de trabalhadores flexíveis, capazes da aquisição de “novas habilidades”. Coraggio (1998) nos lembra também que, pautando-se no discurso de que os recursos são escassos, o Banco Mundial defende que os recursos públicos devem ser retirados do Ensino Superior e direcionados para educação básica.

Acontece, segundo Frigotto (2000), a defesa intransigente da educação básica, pois esta pode possibilitar a formação do cidadão e do trabalhador polivalente, participativo e flexível. Dentre as modificações impostas pelo neoliberalismo, mostramos o autor que as crises são sedimentadas no plano teórico, ideológico, ético-político e econômico. Isso trouxe à tona os conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local, os quais efetivam a fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento, através de políticas que envolvem

[...] subsídios do Estado ao Capital privado; escolas comunitárias e organizações de centros populacionais; escolas cooperativas. [...] O que o Estado deve fazer é dar um montante de dinheiro para cada aluno pobre [...] e deixar a ele, ou a sua família, a decisão de comprar, no mercado o tipo de educação e de instrução que quiser; adoção de escolas públicas por empresas [...] filantropia [...]; surgimento de centenas de ONGs [...] (FRIGOTTO, 2000, p. 87).

É importante que percebamos, nas entrelinhas das ações neoliberais, o quanto a educação pública é importante, pois, é vista como uma ameaça. Vimos, que os organismos internacionais, representantes das classes dominantes, temem que a escola pública seja utilizada como instrumento de despertar de consciência. Por isso o desenvolvimento de inúmeras estratégias para a continuidade da manutenção ideológica e política, em prol da continuidade da sociedade dividida em classes e exploração do trabalho humano. Veremos, portanto no capítulo a seguir como a educação se institucionaliza na sociedade dividida em classes, e, principalmente,

traremos discussões teórico filosóficas que atribuem ao homem o potencial transformador.

#### **4. ESCOLA E HEGEMONIA**

O homem, historicamente, desenvolve a educação por meio da aprendizagem mútua. Na antigüidade acontecia por meio da transferência de pais para filhos. Na idade média passa-se a enxergar a educação de forma diferenciada, sendo que as classes “abastadas” pagavam mestres particulares para suas crianças. Foi no século XVIII que nasceram as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Em meio a este processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia.

A escola pública está presente na divulgação de discursos ideologizados e defesa da possibilidade de ascensão social por esforços próprios, culpabilizando os sujeitos pela marginalidade em que são inseridos. É no palco da sociedade dividida em classes que se encontra a escola contemporânea. Portanto, será necessário que compreendamos como se deu o processo de institucionalização da educação e quais os resultados que encontramos no contexto atual. Teremos, dessa forma, como categoria de análise o conflito existente entre *Capital* e *Trabalho* e de que forma a escola insere-se neste contexto. Objetivamos, principalmente, perceber a possibilidade da escola pública desenvolver papel contra-hegemônico, ou seja, se esta pode somar-se pela construção de uma nova ordem societária, como instrumento de despertar de consciência.

#### **4.1 A instituição Escola na sociedade dividida em classes: uma construção histórica**

O homem é sujeito em meio a relações dialéticas e históricas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Como nos ensina Leontiev (1978), o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele é resultado da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. O autor mostra ainda que com o progresso da humanidade, acumula-se a prática sócio-histórica, possibilitando o crescimento do papel específico da educação, tornando a tarefa desta cada vez mais complexa “[...] esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema inversamente” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Salientamos que na sociedade primitiva, a qual não era ainda dividida em classes, a educação acontecia de modo espontâneo e integral, ou seja, não existiam instituições educacionais. Portanto, o processo educativo tinha como instrumento a transmissão entre os membros do grupo, por isso, se dava integralmente. Conforme afirma Ponce (1986), na sociedade primitiva, sem a divisão de classes, os objetivos da educação são resultados da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo, acontecendo de forma igualitária para todos os membros. O modelo de sociedade primitiva é superado a partir do momento em que se estabeleceu a divisão de classes, onde acontece a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, o processo educativo, também, sofre tais influências, pois

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 1986, p. 25).

Para a manutenção da educação imposta pelas classes dominantes, segundo o autor anteriormente citado, busca-se o cumprimento de três finalidades essenciais, as quais são, em primeiro lugar a destruição dos vestígios da tradição inimiga; a segunda finalidade está na consolidação da classe dominante e, em terceiro, é essencial uma educação que previna uma possível rebelião das classes dominadas. Veremos no decorrer desta dissertação que tais finalidades não se modificaram com o avanço da sociedade embora tenham adquirido características diferentes.

Conforme Pires (2003, p. 46-47), na sociedade dividida em classes, a educação é utilizada para formar o “[...] homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento: para o fortalecimento do homem unilateral” Afirma ainda que, tal direcionamento perpassa a escola, pois “[...] Tanto na escola como na vida, a educação burguesa é um instrumento de dominação de classe, tendo seu poder localizado sobretudo na capacidade de reprodução [...] adequadas à reprodução dos interesses e do poder burguês” (PIRES, 2003, p. 47). Salientamos aqui, que desenvolveremos a discussão referente a unilateralidade e onilateralidade do homem na próxima seção.

Nosso objeto de estudo refere-se a educação materializada na escola. Discutiremos, o processo histórico da institucionalização da educação. A autora Otaíza Romanelli (2002) chega a afirmar que a escola surge como instrumento para a manutenção dos desníveis sociais. Salienta que a função desta foi a de manter privilégios, pois a própria instituição se apresenta como privilégio da classe dominante a partir do momento que se utiliza de mecanismos seletivos e de conteúdo cultural que não propicia às camadas sociais, ao menos, uma preparação eficaz para o trabalho. Portanto, educação para exploradores e explorados acontece de forma diferenciada, propiciando a manutenção de tal divisão.

Devemos considerar, que o termo Escola possui variações. Conforme Manacorda (1991), a utilização de tal termo é anacrônica quando aplicado à épocas antigas e sobrepõe sentidos novos para instituições que recebem esse nome em períodos históricos posteriores, pois sofre novas determinações. É nas cortes dos estados da Mesopotâmia e vale do rio Nilo que nasce a escola como local para educação dos jovens, se estendendo dali para Grécia e Roma, desenvolvendo-se, conforme o

autor, com diferenciações históricas, partindo de instituições de educação no interior da família<sup>70</sup>

Historicamente, assim, é exatamente da educação, confiada no interior da “família” à educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (do faraó, dos “minos”, do *anax*, do *basileu*, do *pater*) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras “escolas públicas”, ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. Essas escolas, com o apoio da divisão do trabalho existente no próprio interior das classes dominantes, aparecem, por um lado, como escola de cultura para os “pensadores de classe”, seus “ideólogos ativos”. [...] e, por outro, como ginásios ou tribunais onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar. [...] Mas, fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, permaneciam como estruturas específicas e exclusivas para a formação das classes dominantes [...] (MANACORDA, 2002, p. 117).

Percebemos na citação acima, que a escola pública, nas sociedades antigas, já visava a manutenção das classes dominantes no poder<sup>71</sup>. Eram consideradas públicas, por mostrar aos jovens como a sociedade se organizava naquele período. Segundo Manacorda (2002, p. 357) a Idade Média pode ser considerada como um período de desintegração e de reconstrução, sendo incluídos novos protagonistas em meio das relações sociais. Refere o autor que “[...] As antigas divisões horizontais classistas entre quem se educa para ‘o dizer e o fazer as coisas da cidade’ e que se prepara para o trabalho produtivo subordinado, acrescenta-se a divisão vertical entre os *legales domini* e os *barbari reges*<sup>72</sup> [...]”.

---

<sup>70</sup> Manacorda (1991, p. 116-117) salienta que o termo família também é anacrônico “[...] designa de maneira alusiva, uma instituição que muito pouco tem a ver com a família moderna concreta; refere-se mais ao conjunto da propriedade – natural, animal e humana – do *pater* ou patrão”.

<sup>71</sup> O autor complementa que “[...] no mundo clássico greco-romano, tinha-se produzido a crescente junção – no interior do sistema de formação das classes dominantes – da escola do escriba com a escola do cidadão-guerreiro, o que, em parte, significou, a respeito das civilizações orientais, a subtração à casa sacerdotal do monopólio das ciências teóricas, da cultura e, em suma, o primeiro exemplo de uma cultura laica, ou melhor, a superação da rígida divisão do trabalho *no interior das classes dominantes*. A Idade Média produziu uma clara divisão, no interior das classes dominantes, entre *clerici e milites* e entre os respectivos currículos educativos; enquanto a massa dos produtores permaneceu confinada com rigor em seus estatutos corporativos, usufruindo apenas daquelas migalhas da ciência ou doutrina que lhe chegava como doação dos elaboradores exclusivos da cultura [...]” (MANACORDA, 1991, p. 120).

<sup>72</sup> O autor define tal terminologia como “[...] isto é, entre os homens de pena e os homens de espada, pertencentes os primeiros aos vencidos romanos, os outros aos vencedores bárbaros [...]” (MANACORDA, 2002, p. 357).

Lembremos que foi na transição da idade Média para Moderna que se passou a questionar a vinculação entre ciência e religião, deixando-se de considerar a primeira como parte da segunda, conforme fazia a Escolástica<sup>73</sup>. O pensamento moderno se divide em quatro períodos, sendo Renascimento<sup>74</sup>, Racionalismo<sup>75</sup>, Empirismo<sup>76</sup> e Iluminismo<sup>77</sup>. Foi principalmente no Iluminismo que a ciência deu seu passo fundamental. Nega estar vinculada à religião, ao cristianismo ou questões

---

<sup>73</sup> **Escolástica.** Em sentido próprio, a filosofia cristã da Idade Média nos primeiros séculos da Idade Média, era chamado de *scholasticus*, o professor de artes liberais e depois, o docente de filosofia ou teologia que lecionava primeiramente na escola do convento ou da catedral, depois na universidade. Portanto, literalmente, Escolástica significa filosofia da escola. “[...] O problema fundamental da Escolástica é levar o homem a compreender a verdade revelada. A Escolástica é o exercício da atividade racional (ou na prática, o uso de alguma filosofia, determinada, neoplatônica ou aristotélica) com vistas ao acesso à verdade religiosas, à sua demonstração ou ao seu esclarecimento nos limites em que isso é possível, apresentando um arsenal defensivo contra a incredulidade e as heresias [...]” (ABRAGNANO, 2000, p. 344).

<sup>74</sup> **Renascimento.** “[...] movimento literário, artístico e filosófico que começa no fim do século XIV e vai até o fim do século XVI, difundindo-se da Itália para os outros países da Europa. [...] Durante toda Idade Média, tanto o conceito quanto a palavra designavam o retorno do homem a Deus, sua restituição à vida perdida coma queda de Adão. A partir do século XV, porém, essa palavra passa a ser empregada para designar, a renovação moral, intelectual e política decorrente do retorno aos valores da civilização em que, supostamente, o homem teria obtido sua melhor realização: a greco-romana. Assim, o Renascimento foi forçado a ressaltar as diferenças que o distinguiam do período medieval, em sua tentativa de vincular-se ao período clássico e de haurir diretamente dele a inspiração para suas atividades. Contudo não faltam elementos de continuidade entre a Idade Média e o Renascimento, e muitos dos problemas preferidos por humanistas e filósofos do Renascimento eram os mesmos já discutidos pela Idade Média com as mesmas soluções [...]. As características fundamentais do Renascimento podem ser brevemente recapituladas da seguinte maneiras: 1ª Humanismo [...]; 2ª Renovação Religiosas [...]; 3ª Renovação das concepções políticas [...]; 4ª naturalismo [...]” (ABRAGNANO, 2000, p. 852).

<sup>75</sup> **Racionalismo.** “Postura filosófica segundo a qual a razão é um caminho para o conhecimento mais seguro do que a experiência ou observação. Nesse sentido, é o contrário do Empirismo; não obstante, a partir do Iluminismo duas teorias também se tornaram aliadas na idéia de que o conhecimento válido, em especial o conhecimento científico, provém da experiência dos sentidos fundamentada no pensamento racional, e não de fontes não-rationais como a intuição pessoal ou a revelação sobrenatural. Embora a perspectiva racionalista remonte à filosofia da Grécia antiga e tenha sido adotada pela convicção da Escolástica medieval de que a razão e a fé são compatíveis, o termo associa-se principalmente aos autodenominados Racionalistas Continentais do século XVII, cujos nomes mais importantes foram Descartes, Spinoza e Leibniz [...]. A principal força propulsora do pensamento racionalista era que, por intermédio da razão, o conhecimento pode se estabelecer sobre um alicerce sólido – base que é necessária, para que o conhecimento possa progredir, e inevitável, caso se empregue um método matemático adequado. Contudo, a maioria dos racionalistas vinculava suas teoria à existência de Deus [...]” (ROHMANN, 2000).

<sup>76</sup> **Empirismo.** “Corrente filosófica para qual a experiência é critério ou norma da verdade, considerando-se a palavra “experiência” no significado segundo. Em geral, essa corrente caracteriza-se pelo seguinte: 1º negação do caráter absoluto da verdade ou, ao menos, da verdade acessível, do homem; 2º reconhecimento de que toda verdade pode e deve ser posta à prova, logo, eventualmente modificada, corrigida ou abandonada [...]” (ABRAGNANO, 2000, p. 326).

mitológicas. Sob a “dinastia” da igreja católica, muitos filósofos foram perseguidos por defenderem tais posições.

Para Luzuriaga (1959), a educação pública, mantida e dirigida por autoridades oficiais é de origem moderna. Inicia-se no século XVI com a Reforma religiosa<sup>78</sup>, pois através desta, a educação medieval sofre mudanças significativas. Estabelece-se, portanto a *Educação Pública Religiosa*, que mantém o objetivo da educação medieval, que é a formação do fiel, do cristão, entretanto, demonstra caráter mais secular e nacional. É no final do século XVII que o Estado entra em processo de secularização culminando no século XVIII na *Educação Pública Estatal*<sup>79</sup>, que com caráter disciplinar e autoritário, tem como principal objetivo a formação do súdito, em especial do militar e do funcionário.

Foi no final do século XVIII que aconteceu a Revolução Francesa, precisamente, no ano de 1789, havendo a união do povo francês sob a liderança da burguesia, tendo como principal marco a derrota do regime Absolutista<sup>80</sup>. Neste processo que nascem as primeiras reivindicações de direitos, dentre eles, o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. Manacorda (2002, p. 358) mostra que neste período histórico, o qual é chamado por ele de Setecentos, é que se

[...] faz da escola, sem mais rodeios, um *politikum*, um interesse geral que o próprio poder não somente controla mas já organiza e renova como algo de sua própria competência. E à iniciativa do despotismo

---

<sup>77</sup> **Iluminismo.** “Linha filosófica caracterizada pelo empenho em entender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. [...] Por Iluminismo moderno entende-se comumente o período que vai dos últimos decênios do século XVII aos últimos decênios do século XVIII: esse período muitas vezes é designado simplesmente Iluminismo ou século das luzes [...]” (ABRAGNANO, 2000, p. 534).

<sup>78</sup> Segundo Luzuriaga (1959, p. 5) o “[...] humanismo da Renascença se havia dirigido essencialmente à educação das classes sociais superior, e tinha caráter estético e intelectual e antes individualista; ao passo que o movimento da reforma se encaminhou para a educação de todo o povo, com fins essencialmente religiosos e éticos”.

<sup>79</sup> O autor esclarece que “Politicamente, é o século do chamado ‘despotismo esclarecido’, da instrução do povo, mas sem o povo, imposta de cima para baixo; da secularização da educação e de sua subordinação ao Estado [...]” (LUZURIAGA, 1959, p. 23).

<sup>80</sup> **Absolutismo.** “Termo cunhado pela primeira metade do século XVIII para indicar toda doutrina que defende o ‘poder absoluto’ ou a ‘soberania absoluta’ do Estado. [...] todas formas de Absolutismo defendem igualmente, embora como motivos ou fundamentos vários, a exigência de que o poder estatal seja exercido sem limitações ou restrições [...]” (ABRAGNANO, 2000, p. 2).

esclarecido se acrescenta logo a duas revoluções do novo e do velho mundo: nas palavras dos jacobinos<sup>81</sup>, a instrução torna-se “uma necessidade universal” (MANACORDA, 2002, p. 358).

O objetivo da educação moderna, segundo Manacorda (2002), se pauta na necessidade de educar humanamente todos os homens. Para a efetivação de tal princípio, os pensadores do período buscavam diversas maneiras e iniciativas, as quais recaíam muitas vezes no paternalismo e assistencialismo. Os primeiros planos de instituição de escolas foram pensados, segundo o autor, em 1763, visando, principalmente, a formação da inteligência por meio do ensino da história e das ciências naturais. Entretanto, não visava atingir toda população, sendo, inclusive contrária a educação propiciada aos trabalhadores, desenvolvida por “irmãos das escolas cristãs”.

Nesse período estabelece-se, segundo Luzuriaga (1959), a *Educação Pública Nacional*<sup>82</sup> que tem como objetivo valores burgueses defendidos na Revolução Francesa, os quais se referem à formação do cidadão através da educação cívica e patriótica com caráter popular, elementar e primário. Percebemos que a educação pública também sofre influências de outro fato histórico importantíssimo ocorrido no final do século XVIII, a Revolução Industrial. Como já mostramos no primeiro capítulo, deve-se considerar esta revolução como um dos principais marcos do século XVIII, pois através desta os rumos da sociedade foram modificados, inclusive os da educação.

Manacorda (2002, p. 248) coloca que a Revolução Industrial afeta a vida dos homens, pois além de transformar o modo de produção<sup>83</sup> através da modificação dos processos de trabalho, no qual o trabalho artesanal é abolido, traz consigo mudanças significativas nas idéias e na moral. Portanto, nas formas de instrução, “[...] abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas [...]”. Mostra ainda que a Revolução Industrial além

---

<sup>81</sup> Sujeitos da pequena e média burguesia dispostos a levar adiante a revolução para ampliar o

<sup>82</sup> O autor esclarece que nesta fase, considera-se a educação pública como direito.

<sup>83</sup> Acontece também, o fortalecimento da divisão sócio-técnica do trabalho, questão essa que trataremos no próximo capítulo.



de modificar a vida social naquele momento histórico, traz transformações que modificaram a história da humanidade:

É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. **O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos.** (MANACORDA, 2002, p. 249, grifo nosso) .

Vimos que o autor Franco Cambi (1999) considera que o século XVIII foi marcado por **três** revoluções, sendo a independência americana, a burguesa/jacobina na França e a econômico-industrial na Inglaterra. Ressalta que neste período passa a acontecer a difusão quase massificada de idéias e organicamente ocorre a manifestação da cultura laicizada. O novo sujeito social é o homem-indivíduo e a imagem do Estado e da economia rompem com o antigo regime. Assim ocorre, efetivamente o estabelecimento da modernidade em decorrência de mudanças concretas na organização da sociedade. Por isso, segundo o autor, acontece a realização da sociedade moderna em sentido estrito, ou seja, uma sociedade

[...] burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais, etc.), cada vez mais participativa e inspirada no princípio-valor da liberdade. O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo: decanta as estruturas profundas realiza as instâncias-guia do primeiro, contém os “incunábulo” do segundo. E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das Luzes [...] (CAMBI, 1999, p. 324).

Mesmo diante de grupos politicamente contrários, uma nova estrutura escolar passa a ser pensada e introduzida na sociedade moderna. A escola surge, neste período, segundo Saviani (1997), como solução à ignorância, vista como instrumento para difusão de instrução, transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, equacionando assim, o problema da marginalidade.

A constituição da escola como “direito”, tem seu ponto de partida, como já referimos, na Revolução Francesa, momento este em que a burguesia se mostra como classe

revolucionária e conquista o poder. Os fundamentos ideológicos são pautados nos já mencionados valores burgueses. A marginalização social que o homem é colocado, justifica-se pela ignorância, então, faz-se necessária a criação de instituições “capazes” de tirar o homem desta condição, sendo, assim constituída a Escola Tradicional, conforme mostra o autor

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século passado<sup>84</sup>. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduo livres porque esclarecidos, ilustrados. [...] A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos [...] (SAVIANI, 1997, p. 17-18).

No século XIX, nascem novos protagonistas. A burguesia deixa de ser a única classe em “cena”. O proletariado industrial começa a movimentar-se, reivindicar direitos, iniciar mobilizações e até, arrisca algumas revoluções societárias. As questões políticas passam a caminhar concomitante a questão social, conforme afirma Manacorda (2002, p. 269-270, grifo nosso):

De fato, por **revolução política e revolução social**, em relação ao Oitocentos se entendeu, quanto à primeira, a **revolução burguesa** e, quanto à segunda, a **revolução proletária**, como se a burguesia visasse somente mudanças políticas sem conteúdos sociais e de classe, e o proletariado visasse somente mudanças sociais sem problemas de poder político. Mas a forma histórica de traduzir esses termos do discurso é que, ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma força antagônica, que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletariado industrial [...].

Ocorrem grandes mudanças conjunturais na sociedade Moderna, pois como nos lembra Manacorda (2002), esse processo de transformação do trabalho humano não desloca apenas a população das oficinas artesanais para as fábricas, traz também a

---

<sup>84</sup> Para Saviani o século passado é o XIX, tendo em vista que a primeira publicação da obra aconteceu em 1944.

população do campo para a cidade. A sociedade urbana ganha forças e traz consigo conflitos sociais, transformações culturais e morais. Conseqüentemente, a educação também sofre grandes modificações. É nesse período que se iniciam algumas iniciativas para o direcionamento da educação infantil. Alguns industriais criam locais para os filhos dos trabalhadores, devemos ressaltar, que a educação direcionada ao proletariado diferencia-se em muito da educação dada às crianças pertencentes à classe dominante.

O autor mostra algumas citações que evidenciam as propostas de educação direcionadas à classe trabalhadora, principalmente no que se refere às crianças e adolescentes. Salaria que para Aporti<sup>85</sup> (1829, p. 231 apud MANACORDA, 2002, p. 281), dentro de sua pedagogia popular, a escola lhe parece como um necessário corretivo da “[...] educação espontânea que as crianças mais indigentes (recebem) ou em casa ou nas praças ou nas encruzilhadas; basta lembrar como, por graus dos erros da primitiva associação se sobe até o delito”. Vemos, que desde o século XIX a situação delituosa é vista como resultado da “má” educação.

Afirma ainda, Manacorda (2002), que os pensadores da época naturalizavam a divisão de classes ao referirem-se à educação da criança e do jovem pobre. Lembramos que foi no século XIX que se criaram as primeiras legislações referentes à Escola Pública. O autor, ao analisar uma Lei de 1857, coloca que:

[...] analisando rapidamente essa lei, deduz-se, entre outras coisas, que os docentes em todos os níveis, foram de certo modo beneficiados, mas os alunos continuavam a aparecer somente como objeto passivo das sanções disciplinares. Todavia, há uma crescente mitigação das punições; já que a “Instrução aos professores das escolas elementares”, de 16 de março de 1857, advertia que “a série dos castigos devem ser banidas não somente as punições corporais, que ficam absolutamente proibidas, mas também qualquer repressão muito dura que possa aviltar os adolescentes e prejudicar-lhes o sentimento de dignidade pessoal” (apud MANACORDA, 2002, 291-292).

Devemos ainda considerar que o Estado moderno e a igreja Católica entram em conflito, pois a Igreja resiste em passar a responsabilidade da educação ao Estado,

---

<sup>85</sup> Cabe-nos a referência sobre o pensamento de Aporti, pois este demonstra claramente como as crianças pertencentes à classe operária eram vistas naquele período histórico.

entretanto, segundo Manacorda (2002), em 1893, o Papa Leão XIII passa a denotar indícios de que estaria se unindo ao mundo moderno e às aproximações das correntes liberais, tendo como principal objetivo o impedimento de avanços do socialismo. A divergência entre Estado e Igreja era mínima, perto do verdadeiro conflito que se tornava evidente naquele período, ou seja, a luta de classes efetivada entre capital e trabalho por meio dos estudos marxianos. Iremos, no próximo tópico, descrever com mais concretude as percepções do Materialismo Histórico e Dialético com relação a educação. Manacorda (2002, p. 229) mostra como o Marxismo interfere nas questões da época, principalmente no que se refere a necessidade da emancipação humana proposta pelo Socialismo:

A emancipação é então da Igreja e do Estado. Com estas teses e exigências o socialismo apresentava-se no palco da história, inicialmente com os utopistas, que contrapõem às contradições da realidade, soluções totalmente abstratas, elucubrações ideais e tentativas menos solitárias, e em seguida com Marx, que procura deduzir rigorosamente do agravamento das mesmas contradições a demolição da antiga realidade social, destruidora dos indivíduos e a constituição de uma realidade social nova, formadora de “uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos (MANACORDA, 2002, p. 229).

Outro fator relevante do século XIX refere-se à relação entre educação/sociedade desenvolvida na pedagogia moderna. Segundo Manacorda (2002), existem dois aspectos fundamentais, sendo que o primeiro corresponde a transferência do processo de instrução técnico-profissional, que acontecia no ambiente do trabalho, para “a escola”. As crianças, passam a desenvolver seu processo de aprendizado em lugar diferente do adulto. Outro aspecto refere-se à descoberta da psicologia infantil e suas exigências ativas.

Consideramos tais aspectos como visões de mundo diferenciadas, que, cada qual, a sua maneira, busca a conquista dos rumos da escola pública no final do século XIX e início do XX, principalmente na Europa e América. Mesmo, diante das diferenças, o autor mostra que o trabalho<sup>86</sup> se insere em tais vertentes por meio de dois caminhos, a revolução industrial e a psique infantil, tendo como principal fundamento a capacidade produtiva do homem, conforme mostra a citação abaixo:

---

<sup>86</sup> Discutiremos em seguida, a importância da relação trabalho/educação.

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro<sup>87</sup> caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo<sup>88</sup> é a moderna “descoberta da criança”. [...] Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelo Estado e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (MANACORDA, 2002, p. 304-305).

Constata-se, portanto que “[...] nesse processo evolutivo, o Oitocentos revela que o *politikum*, é também, social [...]” (MANACORDA, 2002, p. 358). Efetiva-se a aliança do saber com a indústria, considera-se o papel do trabalho e, ainda, muitas modificações acontecem no aspecto do sistema educativo. Desenvolvem-se nesse período discussões e reivindicações pela busca da estatização, democratização e laicização da educação. Conforme mostra Manacorda (2002, p. 358) “[...] verifica-se a ‘aliança do saber com a indústria’: a instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científicas técnicas são o aspecto moderno dos inerentes às antigas artes mecânicas [...]”.

Considera Luzuriaga (1959, p. 98) que na medida em que avança a participação popular, surge a Educação Pública Democrática, que tem como objetivo a formação do homem completo. Salienta o autor que, “O século XIX foi, [...] o século da educação pública nacional; mas também nele se levantaram vozes em favor da educação pública democrática [...] como parte integrante do movimento pedagógico democrático geral do século XX”. Vale lembrar que falar em democracia na modernidade é falar em valores burgueses, os quais já foram discutidos no capítulo primeiro desta investigação.

---

<sup>87</sup> “O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir ‘de acordo com as máquinas’, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas” (MANACORDA, 2002, p. 305).

<sup>88</sup> “O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade das crianças, da necessidade de aderir à evolução de sua *psique*, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização” (MANACORDA, 2002, p. 305).

Devemos lembrar que pedagogicamente mudam as direções do papel da educação na sociedade. Começa surgir uma grande decepção com relação a Escola Tradicional, pois esta não consegue efetivar a “universalização” proposta pela classe burguesa. Portanto, no final do século XIX, segundo Saviani (1997), estabeleceu-se o movimento denominado “escolanovismo”, o qual poderia ser considerado como reformador. A ignorância deixa de ser o único motivo da marginalidade. Com isso, o marginalizado passa a ser visto como “o rejeitado”. Mostra o autor que se desloca o eixo pedagógico direcionado ao intelecto, para o psicológico, “[...] Em suma, trata-se, de uma teoria pedagógica aprender a aprender” (SAVIANI, 1997, p. 21). Acontece, portanto, a biopsicologização da educação, sociedade e escola.

Observamos que, mesmo propiciando mudanças teóricas na forma de ensinar e organizar a escola, os objetivos não se modificam, somente as estratégias da “transmissão educativa”. Para Saviani (1997, p. 22), a Pedagogia da Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, agravando a questão da marginalidade. Transforma o eixo de preocupação política em técnico-pedagógico, “[...] cumprindo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses [...]”. Em meados do século XX, a pedagogia da Escola Nova passa a denotar exaustão. Em contrapartida desenvolve-se, segundo o mesmo autor, a pedagogia tecnicista<sup>89</sup>. Isso torna o processo educativo mais objetivo e operacional, pois adapta o trabalhador ao processo de trabalho e favorece a necessidade produtiva capitalismo,

[...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. [...] Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos das mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1997, p. 24).

---

<sup>89</sup> Tal pedagogia diferencia-se em muito da proposta educativa pautada em uma linha marxista, que vem a ser a *escola unitária*, a qual busca o desenvolvimento do homem omnilateral, discussão esta que tratemos ainda neste capítulo.

Percebemos ser essencial o conhecimento de como tais teorias se constróem, pois, como sempre afirmamos, devemos entender a escola contemporânea como resultado de um processo histórico. Utilizaremos a seguir uma citação de Saviani (1997), na qual o autor resume os princípios pedagógicos desenvolvidos na Escola Tradicional, na Nova Escola e na Pedagogia Tecnícista, ou seja:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnícista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais [...] (SAVIANI, 1997, p. 24).

No Brasil, especificamente, o autor Antônio Joaquim Severino (1986) coloca que a significação ideológica da educação passa por três períodos, sendo o primeiro 1500-1889, com a predominância da ideologia Católica. O autor coloca que neste período a educação brasileira sofre influências do catolicismo, desenvolvido através da evangelização missionária e “[...] com seus valores, impregnou profundamente a vida social e cultural da colônia, chegando até mesmo a ser a religião oficial do país à época do Império [...]” (SEVERINO, 1986, p. 67). A educação seguia tais fundamentos, sendo uma estratégia de evangelização dos índios, escravos e atenção aos filhos dos colonos brancos e outros trabalhadores brancos.

O segundo período vai de 1889-1964 com a consolidação do Liberalismo, refere o autor Severino (1986) que, após a proclamação da República, a política educacional amplia suas perspectivas. Enquanto o setor tradicional da burguesia, representado pela aristocracia rural continuava no poder, ainda era, possível uma conciliação da ideologia cristã com a liberal. Porém, com a república, nasce também o setor burguês moderno que supera o domínio religioso. O período de consolidação da ideologia liberal é caracterizado “[...] pelo abandono da ideologia católica por parte da política educacional do Estado e pelo progressivo domínio da ideologia liberal, própria de uma burguesia leiga [...]” (SEVERINO, 1986, p. 75). Embora muitos

valores do ideário humanístico-cristão tenham permanecido no humanístico-liberal, os valores dos conteúdos permanecem laicizados e desvinculados de sua significação religiosa originária. Nesse período ocorrem também modificações no sistema econômico brasileiro, pois além da formação da burguesia agro-exportadora, acontece, ainda, a formação da burguesia urbano-industrial, isto deve-se à efetivação do capitalismo.

Ao terceiro período o autor atribui a supremacia da ideologia tecnocrática, iniciada em 1964, até a sociedade contemporânea. Esse período efetiva-se em resposta à organização dos trabalhadores nos anos 50 e 60. Ocorre a mudança do regime político-administrativo com o golpe militar-ditatorial de 1964. Nesta fase a economia nacional passa a depender da economia do capitalismo internacional. Isso fez com que a educação sofresse reorientações impostas pelos organismos internacionais,

[...] em função dessa assistência estrangeira, a política educacional foi levando as medidas mais permanentes, consideradas necessárias à adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico adotado. Várias reformas do ensino foram então aprovadas e implantadas, ao lado de medidas práticas tomadas para enfrentar a crise educacional que o país vivia e das medidas de repressão para conter a contestação estudantil [...]” (SEVERINO, 1986, p. 90).

Retomando nossa discussão no contexto mundial, podemos enfatizar que a evidência dos conflitos sociais suscitados no século XIX trazem para o século XX a urgência da construção de um novo modelo de sociedade. Entretanto, o que se vê são as fragmentações propostas pela sociedade “Pós-Moderna”<sup>90</sup>. O domínio hegemônico da classe dominante sobre a educação continua presente. Voltando ao

---

<sup>90</sup> O conceito de pós-modernismo é extremamente polêmico e complexo. O que nos interessa mencionar é a característica fragmentária que vem invadindo a ciência nas últimas décadas e, em consequência disso, traz influências na educação. O autor Harvey (2003, p. 49), ao referir-se a esta especificidade mostra “[...] o que parece ser o fato mais espantoso sobre o pós-modernismo: sua total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico que formavam uma metade do conceito baudelariano de modernidade. Mas o pós-modernismo responde a isso de uma maneira bem particular; ele não tenta transcendê-lo, opor-se a ele e sequer definir os elementos ‘eternos e imutáveis’ que poderiam estar contidos nele. O pós-modernismo nada, e até se esboja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como se isso fosse tudo o que existisse [...]”. Cabe-nos lembrar que Baudelaire é um pensador da modernidade, o qual caracteriza seu momento histórico como “o transitório, o fugidio, o contingente; uma metade da arte, sendo a outra do eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 1863 apud HARVEY, 2003, p. 21) desenvolve sentido conflitante e de tensão, outros escritores da modernidade, pautando-se em Baudelaire, desenvolvem a tese de que “[...] a única coisa segura na modernidade é a sua insegurança e até sua inclinação para o caos totalizante [...]” (HARVEY, 2003, p. 21-22).



autor Manacorda (2002, p. 359), percebemos que este também considera como caótica a situação das estruturas educativas no século XX, conforme mostra a citação abaixo:

Explode, portanto, no novecentos, de forma dramática, ao lado do problema da difusão e da tipologia das estruturas educativas, também o problema dos indivíduos educandos e educadores, o que agora é bem compreensível. [...] contradições educativas vão assumindo dimensões terrestres: um novo gênero de *insitiva doctrina* ameaça espalhar-se em escala mundial, exportando para todas as partes do mundo esta contraditória instituição escola, que é fruto da história passada, que tem sua origem não tanto na Grécia ou Judéia captam mas num poder que domina todos os povos como uma espécie de imperialismo ou hegemonismo cultural (MANACORDA, 2002, p. 359).

Para manutenção da dominação de nações sobre nações, conforme discutimos no primeiro capítulo desta dissertação, utiliza-se de inúmeros instrumentos. O que nos interessa agora é conhecermos as estratégias desenvolvidas pelos organismos internacionais para o direcionamento da educação. É no século XX que tais organismos se efetivam e semeiam a dominação. A ONU - Organização das Nações Unidas - e um de seus organismos, a UNESCO<sup>91</sup>, são consideradas como *consultationes catholicae* [consultas universais], ambas

[...] nasceram ao término de uma guerra atroz, que desolara na Europa e metade do mundo: e ninguém pode hoje dizer se estamos ou não *sub mundi finem*. Podemos, porém dizer com as palavras de Marx, que a humanidade desenvolveu já uma totalidade de forças produtivas tais, capazes de tornar possível um domínio total sobre a natureza e sobre si mesma; mas que na divisão de cada sociedade em classes contrapostas e do mundo em nações hostis entre si, esta totalidade pode transformar-se, e já se transformou, numa totalidade de forças destrutivas da natureza e do homem (MANACORDA, 2002, p. 354-355).

Como mostra Leontiev (1978, p. 279) as “[...] relações entre os países não assentam nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entre-ajuda, mas, no princípio da dominação do forte sobre o fraco”. É desta maneira que percebemos

---

<sup>91</sup> **UNESCO** - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations*. Agência das Nações Unidas criada em 1946 para promover a colaboração internacional em educação, ciência e cultura. A UNESCO apoia e complementa esforços nacionais dos Estados-membros visando eliminar o analfabetismo, estender a educação gratuita e encorajar o livre intercâmbio cultural entre povos e nações [...] (SANDRONI, 2004, p. 619).

as relações internacionais contemporâneas, pois mesmo com as “máscaras” dadas aos organismos, com discursos de ajuda, paz, desenvolvimento, o pano de fundo é um só: o domínio. Romanelli (2002) apresenta que o grande objetivo dos investimentos internacionais em sociedades colonizadas ou recém-saídas do colonialismo é preparar mão-de-obra ou recursos humanos em diferentes níveis de qualificação, os quais são adaptados culturalmente de acordo com as necessidades dos grupos investidores, consolidando, desta forma a dependência.

Tal dominação é comprovada através da Carta Magna da ONU, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, aprovada em Assembléia Geral no dia 10 de dezembro de 1948. No documento podemos perceber quais os reais interesses que os organismos representantes das classes dominantes esperam para a educação de nações que vivenciam a exploração<sup>92</sup> cotidianamente. Fica evidenciada a reprodução de valores liberais, os quais defendem a liberdade para a continuidade do domínio do Capital:

1. Cada indivíduo tem direito à instrução. A instrução deve ser gratuita pelo menos para as classes elementares e fundamentais. A instrução elementar deve ser obrigatória. A instrução técnica e profissional deve ser colocada ao alcance de todos e a instrução superior deve ser igualmente acessível a todos com base no **mérito**.
2. A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, a tolerância, a amizade entre todas as Nações, os grupos raciais e religiosos, e deve favorecer a obra das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm o direito de prioridade na escolha do tipo de instrução ministrada aos seus filhos (ONU, 1948 apud MANACORDA 2002, p. 353-354, grifo nosso).

Percebemos, ainda, que independente da pedagogia “escolhida”, a hegemonia da classe dominante é mantida. Conforme Manacorda (2002, p. 352), “[...] sempre encontramos a transferência, de um povo ou grupo de povos para outros povos, de uma experiência histórica que foi transformada em um modelo pré-constituído [...]”. Com isso, os países periféricos sofrem influências diversas da escola nova<sup>93</sup>, escola

<sup>92</sup> Questões estas, também, discutidas no primeiro capítulo.

<sup>93</sup> Com relação a Escola Nova o autor caracteriza-a como “[...] serena, ativa do trabalho, da participação do adolescente e de sua iniciativa em produzir seus textos, das formas de trabalhar manualmente de modo artesanal ou tecnicamente avançados” (MANACORDA, 2002, p. 351-352).

da palavra<sup>94</sup>, sem haver a preocupação do desenvolvimento de uma educação crítica.

Cabe-nos refletir como a educação pública se efetiva hoje, principalmente, nas escolas dos países “periféricos”, os quais tem como único instrumento em meio das relações mundializadas<sup>95</sup> do capital, a força de trabalho da população. Vemos, que o “direito” à educação expandiu-se, conforme afirma Manacorda (1991). Entretanto, a diferenciação entre ensino direcionado à classe dominante e à classe trabalhadora continua existindo. Nos interessamos pelo apanhado geral da escola contemporânea feita pelo autor, a qual demonstra os “avanços” conquistados e a manutenção das “diferenças”, conforme segue abaixo:

A escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se, cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas. A velha aprendizagem artesanal desapareceu e o vazio por ela deixado foi ocupado pelo ensino elementar e técnico-profissional e pelo novo aprendizado do trabalho representado pelas escolas de fábrica. Mas a antiga discriminação de classe continua a manifestar-se, mais ou menos acentuada nos vários países, com duas linhas de fratura: uma, “horizontal”, entre os que deixam precocemente as estruturas escolares para ingressar nas estruturas do trabalho, e os que naquelas permanecem ulteriormente para adquirir a ciência; a outra, “vertical”, entre os que estudam na escola desinteressada da cultura, e os que estudam na escola profissional da técnica. A tendência atual é do deslocamento para cima da divisão “horizontal”: dos três anos de escolaridade obrigatória de um século atrás passou-se aos oito anos de hoje [...] (MANACORDA, 1991, p. 128 -129).

Em suma, percebemos, dentro do processo histórico de institucionalização da escola pública, que esta sempre foi vista como instrumento para manutenção da dominação, sendo possível confirmar tal tese, partindo da afirmação de Frigotto (1996, p. 44), pela qual o mesmo coloca que “[...] A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros [...]”. Vimos que, mesmo antes do capitalismo ser estabelecido como modo de produção, a pedagogia educacional mantinha os trabalhadores afastados da ciência.

<sup>94</sup> Que o autor define como a escola “[...] da cátedra, do bando, do livro-texto, das aulas, dos julgamentos expressos em notas ou conceitos, da disciplina imposta de qualquer forma, da administração burocrática e maltemperada por formas duvidosas de participação da base, etc.” (MANACORDA, 2002, p. 351).

<sup>95</sup> Discutimos no primeiro capítulo como se criou a chamada “mundialização do capital”.

Atualmente, com a completa hegemonia capitalista, a educação é utilizada para a obtenção de *pseudos* investimentos, os quais podem ser considerados puramente como empréstimos que mantêm a subordinação.

Percebemos que a dominação perpassa o domínio micro-social e direciona-se para o macro, pois, através da reprodução da ideologia dominante, o despertar de consciência dos trabalhadores é dificultado. Para a manutenção da acumulação de capital, não é interessante que o trabalhador se perceba como “classe” capaz de fazer história. Partindo deste pressuposto, estaremos discutindo a seguir algumas categorias que mostram como o pensamento marxista enxerga o papel da educação na sociedade capitalista, e, principalmente, como esta pode ser utilizada como instrumento de contra-hegemonia.

#### **4.2 Escola Pública e Contradição: manutenção da dominação ou papel contra hegemônico?**

Buscamos, em meio às presentes contradições, algumas respostas, inseridas nas diversas esferas da superestrutura, que renovem a esperança na possibilidade da conquista da liberdade do homem e a superação da alienação imposta pela divisão sócio-técnica do trabalho, incluindo neste processo o papel da educação. Aludimos que para a efetivação de estudos concretos, devemos nos ater à realidade, buscando que, inserida no movimento dialético, a práxis aconteça.

O homem conquistará a liberdade quando conhecer as causas da opressão sob a qual é colocado. Para isso o método materialista histórico-dialético tem papel essencial, pois desvela a realidade e suas contradições mostrando que a consciência humana é determinada pela vida. Portanto, para o homem perceber-se dentro do processo de construção da história, precisa de condições para a manutenção de suas necessidades concretas.

Utilizaremos nesta seção categorias marxianas que efetivam a discussão da relação educação/trabalho, divisão sócio-técnica do trabalho, ideologia, consciência, e, em especial, categorias que mostram o homem como sujeito transformador histórico.

Ressaltamos que os conceitos gramscianos são essenciais para o caminho que escolhemos para desenvolver a presente investigação, pois percebemos que tal pensador dedica grande parte de suas obras ao papel da educação na sociedade e desenvolve uma pedagogia, tendo como principais fundamentos as categorias marxistas, que norteiam a forma de perceber a escola e suas relações no Estado capitalista.

Os escritos de Marx não especificam diretamente nenhuma teoria pedagógica, mesmo assim, a todo momento, o pensador mostra o papel da educação na história. Segundo Manacorda (1991), para se compreender os pensamentos de Marx referentes à educação, deve-se considerar que este une a estrutura da escola à necessidade de reprodução da vida, intercâmbio este que tem a liberdade humana como regulamentadora. O autor mostra ainda que para Marx a estrutura escolar continua intervindo apenas no “reino das necessidades” com relação ao “reino da liberdade”. Nas palavras de Manacorda (1991, p. 103-104):

[...] talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de “reproduzir a vida”, de “regular o intercâmbio orgânico com a natureza”, onde a liberdade humana se explicita apenas como “regulamentação racional” desse intercâmbio. Mas não nega que isso permaneça sempre “um reino da necessidade” e que “para além dele começa o desenvolvimento das capacidades humanas, que é um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade”. Só que, para ele, a estrutura escolar continua essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no “reino da necessidade”, o restante, o que o coloca no “reino da liberdade”, muito longe de negá-lo, remete-o antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos. Em resumo, estamos perante uma determinada concepção da relação escola-sociedade, do lugar que a escola – local de trabalho das crianças – pode ter nela.

Para Marx a educação fundamentada no “reino das necessidades” tem como categoria essencial para efetivação das análises a relação entre educação/trabalho. Durante nossas leituras, vimos que para ele não é possível separar os conceitos educação/trabalho, pois ambos acontecem concomitantemente.

Manacorda (1991) reforça nossas percepções, principalmente quando coloca que o trabalho ocupa papel fundamental na proposta pedagógica marxiana. A categoria trabalho também se insere em um movimento contraditório, ou seja, ele é

considerado como ato construtivo, pois, como já discutimos anteriormente, é por meio do trabalho que o homem se constrói e constrói a história, entretanto, existe o aspecto negativo, que é evidenciado quando parte-se do princípio de que é por meio do trabalho que acontece a exploração humana.

[...] justamente porque é forma histórica da atividade humana, o trabalho nada mais é que uma forma ou existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes, pressupõe essa mesma atividade vital ou afirmação de si mesmo [...] que, exatamente, se produz como o trabalho, mas sem o qual a própria vida não subsistiria "o que é a vida, senão a atividade?" (perguntava-se Marx nos Manuscritos de 1844) [...] (MANACORDA, 1991, p. 47).

A distinção entre homens e animais é marcada pela *consciência, religião, ou por tudo que se queira*. Marx e Engels (1996, p. 27) afirmam que os homens se distinguem dos outros animais a partir do momento que começam a produzir seu meio de vida e "produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material". Há, desta forma, a determinação das relações sociais e políticas, ou seja, uma conexão entre a estrutura social-política e a produção. Os pensadores salientam ainda que, em meio ao processo de construção dos "meios de vida" acontecem reproduções partindo do concreto já existente, sendo, portanto, inseridas nestas relações a produção e reprodução de valores e cultura, entre outras questões que "fazem o Homem", nas palavras de Marx e Engels (1996, p. 29):

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir [...] Trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar a vida, determinado modo de vida dos mesmos, tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Para Marx e Engels (2002, p. 39, grifo nosso), o primeiro pressuposto da existência humana e de toda a história, "[...] é que os homens devem estar em condições de viver para poder **fazer a história** [...]". Enfatizando as necessidades concretas e materiais do homem, o revolucionário mostra que para o homem viver "[...] é preciso

antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais [...]” (MARX; ENGELS 2002, p. 39). Assim sendo, as necessidades materiais jamais serão satisfeitas sem a ação do homem, reforçando a tese de que a história humana tem como seu primeiro ato: o **trabalho**, o que percebemos na citação abaixo:

[...] o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato, este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1996, p. 39).

A teoria marxiana, no texto “*Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*” de Engels (1977, p. 63), mostra que a categoria trabalho perpassa as questões econômicas, “o trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas [...]. O trabalho, porém é muitíssimo mais do que isso. É condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem”.

Mostra ainda que as modificações da natureza<sup>96</sup> sofreram influências do trabalho, o macaco se transformou em homem devido à necessidade de coletivizar-se, comunicar-se, desenvolver atividades em conjunto. Cabe-nos lembrar que o “trabalho coletivo” foi, também, construído historicamente, o que influenciou para que os membros da sociedade se agrupassem e os homens perpassassem o individualismo, tornando-se sujeitos coletivos, conforme mostra a citação

[...] em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que teve início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade [...] (ENGELS, 1977, p. 65).

---

<sup>96</sup> Engels (1977, p. 64) salienta que a posição ereta, em primeiro momento era uma norma, depois tornou-se necessidade, sendo inevitável que as mãos executassem funções variadas, tendo como principal utilidade a colheita de alimentos, proporcionando modificações “a mão não é apenas órgão do trabalho, é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas [...] funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos, num período mais amplo também pelos ossos [...] pela aplicação renovada dessas habilidades [...] foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pode dar vida [...].”

A discussão de Engels (1977, p. 66-67, grifo nosso) se amplia quando este atribui ao homem “acabado” a construção da sociedade. Assim ele mostra que o desenvolvimento humano passa agora a acontecer sob a influência de culturas e conjunturas históricas, pois

[...] quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: **a sociedade** (ENGELS, 1977, p. 66-67, grifo nosso).

Utilizando de conceitos marxistas, o autor Gaudêncio Frigotto (1996, p. 30) salienta que o trabalho é uma categoria ontológica e econômica fundamental, não se reduzindo a “fator”, mas sendo “[...] por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano [...]”. O referido autor, fazendo a relação entre a categoria trabalho e educação, nos ensina que

[...] a educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas) [...] (FRIGOTTO, 1996, p. 30).

Aludimos que devido a importância do trabalho na construção da vida cotidiana, tal categoria não está fora da direção dos rumos teóricos e filosóficos aos quais a sociedade capitalista conduz a educação pública. Segundo Paoli (1981, p. 29) o principal elemento da educação no capitalismo é a qualificação da força de trabalho, ou seja:

[...] moderna qualificação do trabalho – que se define, então, com base numa hierarquização interna ao trabalhador coletivo, que distribui desigualmente saber e poder, desde que fundamentada na



subordinação do trabalho ao capital – ela se torna objeto por excelência da educação capitalista.

É, portanto, através da divisão sócio-técnica do trabalho e da fundamentação da hierarquização que a educação é vista como instrumento para a conquista da ascensão social. Os discursos ideologizados defensores do capital, utilizam este argumento para culpabilização dos sujeitos com relação à situação sócio-econômica na qual se encontram.

Como nos ensina Leontiev (1978, p. 274), a desigualdade entre os homens não é resultado de diferenças biológicas naturais, as quais podem ser consideradas como talentos, aptidões, interesse e outras questões subjetivas. Mostra que a desigualdade entre os homens é “[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico [...]”. Afirma ainda que tal separação aparece com a “[...] divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 275).

A significação da categoria trabalho para a educação, sob a ótica marxiana é extremamente importante, pois, conforme Alighiero Manacorda (1991) esclarece, o tema “trabalho” deve estar relacionado à pessoa humana e seu desenvolvimento, o que Marx define como a conquista do homem *omnilateral*, que pode ser considerada como a totalidade humana. A divisão do trabalho<sup>97</sup>, inversamente, condiciona o homem à unilateralidade, propicia a divisão da sociedade em classes e a “divisão” do homem, baseado nas categorias marxistas, o autor Manacorda mostra que

[...] entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual [...]. E o próprio trabalhador apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal. (MANACORDA, 1991, p. 66-67)

---

<sup>97</sup> Esclarecemos que a divisão do trabalho é um processo que vem desde a antiguidade, o que se diferencia de forma teórico-prática da “divisão de tarefas”.

É na defesa do homem *omnilateral* que se fundamentam os princípios educativos críticos, contudo, é na fundamentação do homem *unilateral* que a escola se desenvolve, pois, como resume o autor citado anteriormente, é a divisão que cria a unilateralidade, o que para o autor, acaba reunindo todas as determinações negativas do homem, por outro lado, defende ele, que sob o signo oposto, o da *omnilateralidade*, estão reunidas todas as perspectivas construtivas da pessoa humana.

Veremos, portanto, como acontece a divisão sócio-técnica do trabalho, o que podemos caracterizar como a fragmentação entre ação e pensamento, teoria e prática. É no século XVIII que Adam Smith<sup>98</sup> (1983), na obra “A riqueza das Nações” menciona a importância dos “avanços” da divisão do trabalho para o desenvolvimento do capitalismo. Na primeira afirmação do capítulo que trata sobre tal questão, o economista<sup>99</sup> ressalta que “[...] o maior aprimoramento das forças produtivas do trabalho, e a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou executado, parecem ter sido resultados da divisão do trabalho” (SMITH, 1983, p. 41).

Em tal obra, Smith ressalta a importância do individualismo e da concorrência para manutenção do capitalismo e de sua acumulação e salienta que por meio da divisão do trabalho acontece o aumento das forças produtivas, conseqüentemente da produção. Ele justifica a divisão do trabalho como a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e talentos pessoais,

[...] dessa forma, a certeza de poder permutar toda a parte excedente da produção de seu próprio trabalho que ultrapassa seu consumo pessoal estimulada cada pessoa a dedicar-se a uma ocupação específica, e a cultivar e aperfeiçoar todo e qualquer talento ou

---

<sup>98</sup> **Adam Smith** (1723-1790). Economista escocês, um dos mais eminentes teóricos da economia clássica [...]. Escreve em 1776, sua obra mais célebre, *A riqueza das Nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*. A publicação do livro coincidiu com a Revolução Industrial e satisfazia aos interesses econômicos da burguesia inglesa [...] (SANDRONI, 2004, p. 565).

<sup>99</sup> Devemos lembrar aqui, que Smith é considerado como um dos pensadores do Liberalismo Clássico. Tal pensamento econômico e ideológico foi superado com a efetivação do Capitalismo Monopolista e é reconstruído no pensamento Neoliberal contemporâneo. Com relação a defesa de Smith a divisão sócio-técnica do trabalho, os conceitos defendidos por ele permanecem até a sociedade atual.

inclinação que possa ter por aquele tipo de ocupação ou negócio. Na realidade, a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menos que pensamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si pessoas de diferentes profissões, quando chegam à maturidade, em muitos casos não é tanto, a causa, mas antes o efeito da divisão do trabalho. [...] Assim como é essa propensão que gera essa diferença de talentos, tão notável entre pessoas de profissões diferentes, da mesma forma, é essa mesma propensão que faz com que a diferença seja útil [...] (SMITH, 1983, v I, p. 50-51).

Observamos que a divisão do trabalho modifica a relação, até então estabelecida entre homem/trabalho. Ao lermos as críticas referentes à divisão do trabalho efetivadas por Marx na obra “O Capital”, percebemos que a prática humana se fragmenta, primeiramente nas manufaturas<sup>100</sup> e segue até a fase industrial, ou melhor, até a sociedade contemporânea. Marx (1987, v. 1, p. 387) mostra que na divisão do trabalho “[...] cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais. Desse modo, combinando diferentes ofícios sob o comando do mesmo capital, surgiram as manufaturas [...]”.

Devemos considerar que a efetivação da divisão sócio-técnica acontece a partir de dois momentos: o primeiro refere-se à divisão do trabalho, conforme discutimos acima, o segundo acontece quando a divisão do trabalho torna-se também social. Marx (1987, p. 403) afirma que “A divisão social do trabalho e a correspondente limitação dos indivíduos a esferas profissionais desenvolvem-se, como a divisão do trabalho na manufatura [...]”. Vemos, então, que é somente a partir da troca entre ramos de produção que surge a **divisão social do trabalho**, ou seja, é efetivada através da exploração das forças de trabalho parciais por um mesmo capitalista, que as emprega como força de trabalho coletiva.

[...] só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias. A divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de

---

<sup>100</sup> É através da modificação do processo do trabalho humano, portanto, que surgem as manufaturas, conforme mostra Marx (1987, v. 1, p. 390) “[...] A manufatura produz realmente a virtuosidade do trabalhador mutilado, ao reproduzir e levar sistematicamente ao extremo, dentro da oficina, a especialização natural dos ofícios que encontra na sociedade. Por outro lado, sua ação de transformar o trabalho parcial em profissão eterna de um ser humano corresponde à tendência de sociedades antigas de tornar hereditários os ofícios, petrificá-los em castas ou, então, ossificá-los em corporações quando determinadas condições históricas produziam no indivíduo uma tendência a variar incompatível com o sistema de castas [...]”.

trabalho, a conexão, dentro da manufatura, dos trabalhos parciais se realiza através da venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista que as emprega como força de trabalho coletiva. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si [...] ( MARX, 1987, p. 407).

A discussão que nos interessa aqui é referente à influência da divisão sócio-técnica do trabalho na educação. Entendemos que junto a tal divisão, inicia-se também o processo de alienação do homem. O homem, torna-se fragmentado, produz mercadorias sem ter consciência do produto final, sendo forçado a não exercitar o trabalho intelectual, utilizando apenas o trabalho físico. Segundo as palavras de Marx (1987, p. 412- 413, grifo nosso), “[...] não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é **mutilado** e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...]”.

É na indústria moderna que a mutilação do homem se completa, “[...] que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital” (MARX, 1987, p. 414). Surge a partir daí a fase da maquinaria<sup>101</sup>, na qual a divisão do trabalho acontece através da distribuição dos trabalhadores pelas diferentes máquinas, setores, seções “[...] o grupo organizado da manufatura é substituído pela conexão entre o trabalhador principal e seus poucos auxiliares [...]” (MARX, 1987, p. 480). O pensador Engels (1977) também reafirma o papel da máquina no cotidiano do homem e refere que até os séculos XVII e XVIII os homens trabalharam para criar a máquina a vapor, sem suspeitar que tal instrumento mudaria a história da humanidade e as condições sociais de todo o mundo, evidenciando a luta de classes, pois

[...] ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia, e provocar depois a luta de classe entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe (ENGELS, 1977, p. 72).

---

<sup>101</sup> Discutimos no primeiro capítulo desta investigação, a importância da maquinaria para o modo de produção capitalista.

Além de trazer a luta de classes para o “palco” da sociedade capitalista, é na maquinaria que se efetiva a alienação, como salienta Marx (1987, p. 243) “[...] utiliza-se a maquinaria, para transformar o trabalhador desde a infância, como parte de uma máquina parcial [...]”, mostra ainda de que forma o trabalho na fábrica faz com que o homem sofra influências físicas e mentais. Conforme citação,

O trabalho na fábrica **exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual**. Até as medidas destinadas a facilitar o trabalho se tornam meio de tortura, pois **a máquina em vez de libertar o trabalhador do trabalho, despoja o trabalho de todo interesse**. Sendo, ao mesmo tempo, processo de trabalho e processo de criar mais valia, toda produção capitalista se caracteriza por o instrumental de trabalho empregar o trabalhador e não o trabalhador empregar o instrumental do trabalho [...] (MARX, 1987, p. 483-484, grifo nosso).

Devemos novamente lembrar que para Marx o trabalho é que constrói o homem, então, se este acontece sob atividades alienantes, toda a atividade humana será prejudicada. O próprio Adam Smith propõe o ensino popular como responsabilidade do Estado para evitar a degeneração completa do homem, todavia, de forma “homeopática”, para evitar que o trabalhador se rebele. Quando Smith (1983) explana sobre a influência da divisão do trabalho sobre os trabalhadores, culpabiliza-os pelo processo de alienação no qual se encontram, justifica que se tornam ignorantes, pois perdem o hábito de exercer o espírito inventivo, afirmando que

[...] o entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou de ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país [...]. A uniformidade de sua vida estagnada naturalmente corrompe a coragem de seu espírito [...] (SMITH, 1983, v. 2, p. 213).

Ao falar sobre o papel da escola na sociedade capitalista, o liberal Adam Smith (1983) defende que deve ser responsabilidade do Estado<sup>102</sup>, não com relação ao

<sup>102</sup> O economista defende que o Estado deve garantir a aprendizagem, de pelo menos o mínimo, criando escolas em paróquias ou distritos “[...] onde as crianças possam ser ensinadas pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo os

seu financiamento, pois afirma que o investimento financeiro deve partir dos alunos e seus familiares para que a escola seja valorizada “[...] também as instituições para educação da juventude podem propiciar um rendimento suficiente para cobrir os próprios gastos. Os honorários ou remuneração que o estudante paga ao mestre constitui um rendimento deste gênero” (SMITH, 1983, p. 199). Defende que a escola deve ser pública para divulgar a ciência, favorecendo assim o “avanço” da ordem capitalista, pois para ele,

Se não houvessem instituições públicas para a educação, não se ensinaria nenhum sistema e nenhuma ciência que não fossem objeto de alguma procura ou que as circunstâncias da época não tornassem necessário, conveniente ou, pelo menos, de acordo com a moda [...] (SMITH, 1983, p. 212).

Smith desenvolve a defesa de dois tipos de escola. Para as classes dominantes a escola deve divulgar a ciência, ensinando latim, ética, filosofia, matemática, entre outras, conforme vimos na seção anterior quando reportamos a construção histórica da escola pública na sociedade dividida em classes. Percebemos até uma certa apologia de Smith pelas “pessoas de alguma posição ou fortuna”, as quais entendemos como pertencentes à “classe dominante”. Saliencia que tais pessoas buscam aprimoramento exercitando as faculdades mentais, podendo “[...] aperfeiçoar-se em qualquer ramo do conhecimento útil ou decorativo para o qual possam ter lançado alguma base ou pelo qual possam ter adquirido certo gosto no período anterior de sua vida” (SMITH, 1983, p. 215).

Quando fala das “pessoas comuns”, ou seja, da classe trabalhadora, novamente a culpabiliza pela situação na qual se encontra. Justifica que tais pessoas possuem pouco tempo para dedicarem-se à educação, bastando o ensino de matérias essenciais, as quais considera o ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

[...] tais pessoas dispõem de pouco tempo para dedicar à educação. Seus pais dificilmente tem condições de mantê-las, mesmo na infância. Tão logo sejam capazes de trabalhar, têm que ocupar-se com alguma atividade para sua subsistência. Este tipo de atividade é geral

---

professores pagos em parte, não totalmente pelo Estado [...]” (SMITH, 1983, v. 2, p. 215). O mesmo justifica que o professor deve ser pago em parte, pois se fosse pago pelo Estado em sua totalidade, poderia negligenciar seu trabalho.

oportunidades de exercitarem a mente; ao mesmo tempo, seu trabalho é tão constante e pesado que lhes deixa pouco lazer e menos inclinação para aplicar-se a qualquer outra coisa, ou mesmo para pensar nisso (SMITH, 1983, v. 2, p. 215).

Manacorda (1991) salienta que Marx mostra em alguns de seus textos que, com o avanço da industrialização, os capitalistas passam a se preocupar com o ensino tecnológico, o qual acaba tornando-se um dos elementos das escolas politécnicas que eram “doadas” pelos burgueses aos filhos dos operários. Mostra ainda que o termo tecnologia está presente nos apontamentos de Marx na obra “O Capital”, em que o pensador refere-se à aplicação das ciências da produção com o progresso da tecnologia<sup>103</sup>.

Percebemos, portanto, que educação e trabalho caminham juntos. Segundo Manacorda (1991) Marx defende o pressuposto que é impossível separar educação de trabalho, pois, como já colocamos, não se separa pensamento de ação. Alerta que a educação transmitida nas fábricas não irá superar a divisão sócio-técnica do trabalho, ao contrário disso, manterá sua reprodução. Afirma ainda, que a fábrica só poderá desenvolver uma função libertadora após intervenção política, a qual, entendemos nós, propiciará mudanças em toda a estrutura até então existente. Conforme as palavras de Manacorda (1991, p. 21-22):

[...] Marx ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque para ele a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que unicamente pela intervenção política (que não reduz apenas às medidas imediatas e “insuficientes”) poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora.

Antonio Gramsci também afirma que a divisão sócio-técnica influencia o processo de construção da escola. Observamos que para ele a organização da escola e a organização cultural estão intimamente ligadas. As escolas são criadas de acordo com a necessidade de atividades práticas, gerando assim um grupo de intelectuais

---

<sup>103</sup> Manacorda (1991, p. 31-32) coloca que o termo “‘tecnologia’ indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola ‘politécnica’ doada pela burguesia aos operários [...]”.

especialistas de nível mais elevado que ensinam nestas escolas. Ao lado da escola humanista “[...] destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1995, p. 117), estabelece-se um sistema de escolas particulares de diferentes níveis para ramos ou profissões especializadas e indicadas para uma precisa individualização.

Como alude Manacorda (1991, p. 136), Gramsci faz a diferenciação de dois elementos educativos fundamentais que são considerados como elementos “culturais”, os quais determinam a função educativa da sociedade,

[...] diferenciação de dois elementos educativos fundamentais: “as primeiras **noções de ciências naturais** e as **noções de direitos e deveres do cidadão**”. São exatamente esses elementos “culturais” que determinam a natureza e a função educativa da sociedade (“civil e estatais”, diz ele) “colocam os homens na posição mais adequada para dominar as leis da natureza”, isto é, participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la (MANACORDA, 1991, p. 136, grifo nosso).

Mostra ainda Manacorda (1991, p. 139) que Gramsci, tendo como fundamento a teoria marxiana, considera que a união de ensino e trabalho é essencial para a formação de homens *omnilaterais*, os quais “[...] sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática [...]”. O autor coloca ainda que a relação ensino-trabalho é colocada por Gramsci sob duas perspectivas, sendo a primeira como ensino unitário do ensino em seus níveis iniciais e a segunda do ensino profissional ulterior a escola.

Reafirma Gramsci (1995) durante algumas análises da conjuntura italiana, a diferenciação entre a educação desenvolvida para manter dominantes e dominados. O autor mostra que a escola é dividida fundamentalmente em “clássica” e “profissional”. A primeira é destinada às classes dominantes e intelectuais e a segunda para as classes instrumentais, ou seja, para a população que tem sua força de trabalho explorada. A proposta do pensador para a superação de tal fragmentação se refere à construção da “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanicamente o desenvolvimento da



capacidade de trabalhar manualmente (técnico) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 1995, p. 118), coloca ainda que para acontecer a socialização da escola, a manutenção<sup>104</sup> desta deveria ser transferida da sociedade civil para o Estado, fazendo, portanto, a defesa da escola pública.

[...] a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção das escolas, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1995, p. 121).

Argumenta que, paralelamente à escola unitária, deve ser desenvolvida uma rede de auxílios à infância e outras instituições “[...] de fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 123). Buscando a socialização dos instrumentos culturais, propiciando que a cultura, até então, “patrimônio” das classes dominantes, chegue até as classes trabalhadoras, Gramsci defende que o Estado deve assegurar serviços públicos intelectuais de vários níveis a todos por meio de teatros, pinacotecas, museus, zoológicos, hortos, bibliotecas, pois: “[...] serviços intelectuais são elemento de hegemonia, ou seja, de democracia no sentido moderno” (GRAMSCI, 1995, p. 152).

Manacorda (1977, p. 40) afirma que Gramsci desenvolve uma polêmica contra os conteúdos e estruturas da escola burguesa, direcionando sua atenção a outros caminhos, “[...] por onde seja possível desenvolver a tarefa educativa com outros protagonistas e outros conteúdos. A nova iniciativa cultural somente poderá se realizar fora das estruturas do estado burguês, através de associações livres, ao estilo das sociedades de cultura proletária [...]”<sup>105</sup>. Vemos, portanto, que não será a

<sup>104</sup> Devemos lembrar que Gramsci trata da manutenção referente ao financiamento, não da reprodução ideológica. A continuidade da fragmentação do ensino, mantém a hegemonia dominante, pois direciona o ensino separadamente para classe explorada e classe dominante.

<sup>105</sup> A obra de Manacorda (1977, p. 40) foi escrita em espanhol, por isso, vemos a importância de mostrarmos o original neste idioma: “*Su polémica contra los contenidos y las estructuras de la*

proposta educacional gramsciana que efetivará a construção de uma nova sociedade, tal proposta será um dos resultados da conquista da práxis revolucionária.

Conforme Marx e Engels (2002, p. 100) “A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é apenas uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento [...]”. Além da construção da vida material, o homem constrói relações sociais, produz e reproduz idéias. Não é possível desligar as relações sociais da construção ideológica das forças produtivas, inserimos como parte deste processo a educação, pois esta é instrumento para reprodução ideológica, podendo ser utilizada para a manutenção hegemônica, ou, na contradição que se insere, como instrumento de despertar de consciência e contra-hegemonia.

Muitas vezes utiliza-se o equívoco de fragmentar o social do econômico para camuflar a realidade concreta. Vemos que Marx, além de afirmar que relações sociais e forças produtivas estão intimamente relacionadas, alude que as idéias se inserem em um processo dialético, são transitórias, podendo sofrer modificações,

[...] As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção e, ao mudarem o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, mudam todas as suas relações sociais. [...] Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas idéias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos transitórios. (MARX, 1976, p. 88),

Vemos, portanto, que a educação se insere em um contexto político, ideológico e cultural muito amplo, por isso, buscamos conhecer o que Marx e Engels definem como ideologia. Foi na obra “A Ideologia Alemã” que encontramos discussões

---

*escuela burguesa existente le lleva a dirigir su atención a “otros caminos”(ON, 452), por donde sea posible actuar la tarea educativa, com otros protagonistas y otros contenidos. La nueva iniciativa cultural solamente podrá realizarse fuera de las estructuras del estado burgués, a través de asociaciones libres, al estilo de los sociedades de cultura proletaria (ON, 447) que se constituyen como secciones nacionales del Proletkult Ruso [...].”*

aprofundadas sobre ideologia e consciência, onde eles reafirmam que “[...] produção de idéias, de representações da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio espiritual dos homens com a linguagem de vida real” (MARX; ENGELS 1996, p. 36).

Novamente ressaltamos que é através da interferência e do condicionamento do modo de produção material que os homens produzem suas idéias e representações, sendo essencial que tal categoria seja observada no processo educativo dos sujeitos históricos, portanto:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Esse, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como uma câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida [...] (MARX; ENGELS, 1996, p. 36).

Em nenhum momento Marx e Engels tratam a ideologia como uma característica apenas da classe dominante. Os homens constroem ideologia, guiados pelo movimento dialético em meio à luta de classes. Porém, não podemos deixar de ressaltar que é através da manipulação das idéias que a classe proprietária dos meios de produção constrói sua ideologia e mantém-se no domínio, o que Mészáros (1996, p. 15) coloca como sendo uma questão de fácil compreensão, pois “[...] a ideologia dominante tem uma capacidade muito maior de estipular aquilo que pode ser considerado como critério legítimo de avaliação do conflito na medida em que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade [...]”.

Utilizando-se de discursos ideologizados, a classe dominante busca impedir que o trabalhador tenha consciência da opressão que sofre, ou ainda, o condiciona por caminhos alienantes. Em meio à sociedade dividida em classes, as ideologias, também se confrontam, pois:

Uma vez que as sociedades em questão são elas próprias internamente divididas, as ideologias mais importantes devem definir suas respectivas posições, de um lado, como “totalizadoras” em suas explicações e, de outro, como alternativas estratégicas umas às outras. Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa

forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente (MÉSZÁROS, 1996, p. 23).

Um dos principais legados que Marx e Engels (1996, p. 37) nos deixam é a afirmação de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, respaldando, desta maneira, a tese de que a construção de uma nova sociedade é possível, pois, o homem, partindo de questões concretas que atingem seu cotidiano, pode adquirir consciência crítica e agir para a superação da opressão na qual está inserido. Os pensadores chamam a atenção nas teses sobre Feuerbach<sup>106</sup> para a necessidade da percepção da influência das circunstâncias na atividade humana, referindo-se, principalmente, ao papel da educação nesse processo.

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que **as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado** [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente com a práxis revolucionária (MARX; ENGELS, 1996, p. 12, grifo nosso).

Entendemos como grande objetivo da práxis revolucionária a conquista da liberdade dos homens, segundo Marx (2003, p. 42), a emancipação humana ocorrerá, quando os sujeitos históricos e sociais perceberem-se no coletivo, pois, “[...] somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘*forças propres*’<sup>107</sup>, como forças sociais e quando, portanto não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana”.

---

<sup>106</sup> Jacob Gorender, na introdução da publicação da obra “Ideologia Alemã”, editora Martins Fontes 2002, refere que Marx e Engels sofreram o impacto das publicações de Ludwig Feurbach, sendo elas, *A Essência do Cristianismo* (1841) e *Fundamentos para a Filosofia do Futuro* (1843). Segundo o autor, a primeira obra prosseguia a teoria de Strauss que proferia ataque à religião cristã oficial, entretanto, com mais radicalismo. Defendia também o ateísmo, pautando-se no materialismo e ainda fazia crítica ao sistema idealista de Hegel. Com relação à segunda obra, Gorender coloca que Feurbach defende a tese de que Deus é criação do próprio homem e a essência de Deus é a essência alienada do homem. O materialismo desenvolvido nesta obra é desenvolvido sob a forma de humanismo naturista, ou seja, propõe a substituição da religião cristã pela religião da humanidade. Marx e Engels, portanto, acolheram as obras de Feurbach e aderiram ao materialismo. Entretanto, não aderiram às idéias feurbachianas por completo e utilizaram a categoria materialista para a reelaboração da dialética hegeliana, integrando o princípio da dialética ao materialismo e também desenvolvendo a reconstrução deste, chegando, portanto ao materialismo dialético.

<sup>107</sup> Forças próprias.

Discutindo estratégias para se alcançar a referida emancipação do homem, o pensador mostra que a construção do processo se dará de forma dialética. Referindo-se ao papel do movimento, Marx e Engels (1996, p. 86) nos ensinam que “[...] tudo o que existe, tudo o que vive sobre a terra e sob a água, não existe, não vive senão por um movimento qualquer. Assim, o movimento da história produz as relações sociais [...]”. A constituição do movimento dialético, afirma Marx, é a coexistência dos dois lados contraditórios, a sua luta e sua fusão em uma categoria nova.

A teoria marxista é construída a partir das categorias de materialidade, dialética e história, rompendo, principalmente, com pensamentos filosóficos, que historicamente culpabilizam o homem por sua condição. Franco Cambi (1999, p. 483) salienta que “[...] o homem, para Marx, é historicamente alienado pela organização capitalista do trabalho e, ao mesmo tempo, pelas ideologias que ela exprime, mas é também um ‘ente’ ativo que, por meio do trabalho e da sua dialética revolucionária, prepara seu próprio resgate [...]”.

Portanto, podemos afirmar que o marxismo, além de enxergar criticamente as contradições das relações sociais, coloca o homem como sujeito da história, capaz de construir uma nova sociedade, livre de dominação de classe, etnia ou gênero. O materialismo histórico e dialético, deve, portanto, ser utilizado como método científico, mas, além disso, propõe a transformação social, a qual tem seu início nos embates da prática cotidiana.

Desenvolveremos, a partir de então, a discussão de conceitos gramscianos, utilizando basicamente três partes dos *Cadernos do Cárcere*<sup>108</sup> para trazermos tal

---

<sup>108</sup> O autor Carlos Nelson Coutinho (1981) discute o caráter universal dos *Cadernos do Cárcere*. Refere que Gramsci escreveu de 1929 a 1935 quase ininterruptamente. “[...] enche, com sua pequena letra, 29 cadernos escolares com notas e mais quatro com exercícios de tradução; aborda neles variadíssimos assuntos, mas organiza-os em torno de alguns eixos principais; não é infreqüente que, depois de uma primeira redação, ele refaça e reagrupe tematicamente nos chamados “*Cadernos Especiais*” as notas iniciais, dando-lhes um novo tratamento mais sistemático” (COUTINHO, 1981, p. 62). Salienta, que do ponto de vista formal, Gramsci não realizou seu plano, pois os *Cadernos* revelam caráter fragmentário. Com relação ao conteúdo, Coutinho afirma que a preocupação sistemática do pensador é evidente, pois determina alguns pontos centrais, relacionado-os e articulando-os estruturalmente. Salienta o autor que do ponto de vista metodológico desenvolvido por Marx, o pensador Antonio Gramsci desenvolve a investigação, porém não teve tempo para efetivar o método da exposição. Coutinho, reafirma que é perceptível nos *Cadernos* que “as linhas do encadeamento dialético das determinações e categorias

discussão, as publicações brasileiras intituladas como “Concepção Dialética da História”; “Os intelectuais e a Organização da Cultura”; “Maquiavel, a Política e o Estado Moderno”. O autor Carlos Nelson Coutinho (1981, p. 63) discutindo sobre a metodologia utilizada por Gramsci ao escrever os *Cadernos* mostra-nos que ao organizar e estruturar seus estudos, o pensador estabelece um “primeiro elemento”, “[...] a ‘célula’ da política, que ele aponta corretamente na existência de governantes e governados, de dirigentes e dirigidos [...]”. Refere ainda que Gramsci parte deste “primeiro elemento” para discutir as determinações de sua teoria crítica da política, revelando

a gênese histórica da distinção entre classes sociais antagônicas; e, explicitado e concretizado, desdobra-se nas necessárias distinções a serem feitas no interior das superestruturas (na esfera política), entre as quais se destaca a elaboração das determinações dialéticas da sociedade civil/aparelhos privados de hegemonia e da sociedade política/aparelhos estatais de coerção [...] (COUTINHO, 1981, p. 61).

Buscamos a compreensão do movimento entre hegemonia/contra-hegemonia, para isso, consideramos que ideologia e cultura estão relacionadas. Gramsci (1984, p. 36) dispensa grande importância à **cultura**<sup>109</sup>, **pois para ele, esta é um instrumento unificador do homem coletivo, um canal que possibilita afinidades e, em meio do protagonismo humano, interfere nas relações, sendo, portanto, construída historicamente.** Como define o próprio pensador, “[...] a cultura, em seus vários níveis, **unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos**, em contato mais ou menos expressivo, que se entendem entre si em diversos graus, etc. [...]”. Gramsci (1984) afirma a necessidade da articulação social-cultural

prática e coletiva do homem, reforça a tese de que

**[...] todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”,** isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade “cultural-social” pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de

---

investigadas, o que permite recompor partes essenciais dos *Cadernos* segundo os critérios do método marxiano da exposição, isto é, mediante um processo de explicitação categorial que vai do abstrato ao concreto” (COUTINHO, 1981, p. 63).

<sup>109</sup> Há muito o que se discutir com relação ao conceito de cultura desenvolvido por Gramsci, entretanto, nos pautamos especificamente no conceito discutido acima, pois, define a cultura como elemento unificador do homem.

um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo (geral e particular, atuante transitoriamente – por meio da emoção – ou permanentemente, de modo que a base intelectual esteja tão radicada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão). Já que assim ocorre, revela-se a importância da questão lingüística geral, isto é, da obtenção coletiva de um mesmo “clima” cultural (GRAMSCI, 1984, p. 36-37, grifo nosso).

Podemos perceber na citação acima que Gramsci mostra que objetivos se unem quando direcionados por uma específica visão de mundo e esta é determinada por valores ideológicos. O movimento dialético no qual a cultura se insere deve ser visto como uma manifestação do homem coletivo. O autor Giuseppe Petronio<sup>110</sup> (2004) em discussão sobre o significado de cultura popular para Gramsci, refere que o pensador defende que para a construção do processo revolucionário é necessária uma batalha cultural que constitua um “[...] bloco histórico capaz de obter a hegemonia: o momento do consenso indispensável para chegar ao do domínio”. Salientamos ainda que, para Gramsci (1984, p. 62-63), as ideologias se inserem em um movimento contraditório, possuindo inclusive validade psicológica

[...] na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma).

Compreenderemos os caminhos que Gramsci propõe para a educação a partir do momento que entendermos o que o homem significa para ele. Primeiramente, enfatizamos que o pensador, desenvolve a tese, fundamentada em teorias marxianas, de que o homem é capaz de fazer história,

Que é o homem? [...] a definição pode ser encontrada no próprio homem singular, pode-se encontrar o que é cada “homem singular”. Mas não nos interessa o que é cada homem singular, problema que significa, ademais, o que é cada homem singular em cada momento singular. Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” – queremos dizer: o que o homem pode *se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida.

---

<sup>110</sup> Vocabulário Gramsciano na revista eletrônica “Gramsci e o Brasil”, <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#totalidade>.

Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos [...] (GRAMSCI, 1984, p. 38).

É essencial, para a presente investigação, a percepção de que o homem pode “se tornar”, como mostra Gramsci na citação acima. Considerando a singularidade humana, o pensador propõe que o homem é processo dos próprios atos. Ensina-nos também que a natureza humana é o conjunto das relações sociais, incluindo assim a idéia da possibilidade do *devenir*, da mudança, da transformação, afirmando que “[...] o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”. De fato as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal [...]”<sup>111</sup> (GRAMSCI, 1984, p. 49).

Desta maneira, podemos relacionar tal discussão à reflexão a que nos propomos, pois se é o homem que *pode se tornar* e fazer história, é possível, de acordo com o grau de definição de objetivos e de consciência crítica, que a educação pública, **construída por homens** possa se transformar em instrumento de resistência. Interessou-nos também perceber que Gramsci caracteriza o homem como resultado de um processo, respeitando a individualidade e mostrando que é por meio desta que se constrói o coletivo, ou seja:

[...] em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos

---

<sup>111</sup> No processo de construção do pensamento voltado para a Lógica Concreta (Dialética), se faz necessário perceber em que essa se distingue da Lógica Formal aristotélica. O autor Henri Lefebvre (1987, p. 83, grifo nosso), coloca que “[...] a Lógica Formal, lógica da forma, é assim a lógica da abstração. Quando nosso pensamento, após essa redução provisória do conteúdo, retorna a ele para reapreendê-lo, então a lógica formal se revela insuficiente. É preciso substituí-la por uma **lógica concreta**, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto. Já que o conteúdo é feito da interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto, o exame de tais interações é chamado por definição de **dialética**; por conseguinte, a lógica concreta ou lógica do conteúdo será a **lógica dialética**.” Podemos considerar que Marx, não busca modificar a dialética construída por Hegel, entretanto, os objetos se diferenciam, por meio da visão Materialista. Cabe-nos ressaltar que a tendência Materialista também possui diversificadas linhas de pensamento, sobre as quais Marx também direcionava suas críticas.



mais simples aos mais complexos [...] (GRAMSCI, 1984, p. 39, grifo nosso).

Gramsci (1978, p. 125) salienta ainda que o potencial criativo do homem mostra o sentido da “descoberta”, ou seja, “[...] descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas”. Nos ensina o pensador que a conquista de conhecimentos faz parte de um processo, pois, o que importa é que a criação aconteça, a relação teoria e prática se estabeleça.

Segundo Severino (1986, p. 42), Gramsci, ao não separar as atividades do plano da consciência e do plano das atividades concretas, desenvolve uma visão integrativa da totalidade da experiência humana. “[...] vê tudo num processo único, a atividade consciente estando intrinsecamente misturada num amálgama único, que é a práxis real dos homens em sociedade [...]”. Ressaltamos, portanto, a tese de Gramsci (1995, p. 7) que enfatiza que “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham a função de intelectual, refere ainda que os intelectuais possuem o papel de organizar a sociedade, visando criar condições mais favoráveis à expansão da classe que representam”.

Podemos perceber que Gramsci propõe a valorização dos conhecimentos cotidianos e populares, acreditando que um dos instrumentos para o alcance da transformação pode ser atribuído à promoção de novas maneiras de pensar, ampliando-se assim a consciência, visando à organização para se efetivar a luta do coletivo. O pensador afirma que não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se podendo separar o *homo faber* do *homo sapiens*, trazendo à tona, nesta discussão o prejuízo da divisão sócio-técnica do trabalho

[...] em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1995, p. 7).

Na obra “Concepção Dialética da História”, Gramsci (1981) desenvolve categorias que discutem a consciência crítica e o homem como sujeito histórico em meio das relações sociais. Percebemos que o mesmo atribui à filosofia o conceito de concepção de mundo, retomando a afirmação que desenvolve em outros escritos de que “todos os homens são filósofos”<sup>112</sup>, e esta “filosofia”, chamada por ele de espontânea, se mostra na linguagem, pois esta não é neutra na reprodução cotidiana de percepções (senso crítico, senso comum, bom-senso) ou ainda na cultura popular

deve-se portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea peculiar a “todo mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, e simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças e superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore”.

Nos interessa também o papel que Gramsci atribui às “concepções de mundo”, que podemos relacionar à reprodução ideológica, pois, conforme o mesmo discute, muitas vezes o homem apenas reproduz uma concepção de mundo, sem denotar pensamento crítico. Tais concepções de mundo são impostas por grupos sociais, pois são idéias já construídas e consolidadas. Em contrapartida, Gramsci (1981, p. 12) defende que o homem pode “[...] elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente [...]” e, desta forma, poderá optar pela própria esfera de atividade, participando ativamente da produção histórica do mundo. Devemos enfatizar aqui que Gramsci não está fazendo a defesa de concepções de mundo individuais, e sim mostrando que é possível resistir às ideologias já existentes, principalmente aquelas que são utilizadas para a manutenção da divisão de classes.

O pensador mostra que as concepções de mundo determinam a efetivação da práxis, pois representam “[...] elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir [...]” (GRAMSCI, 1981, p.12). As concepções de mundo estão

---

<sup>112</sup> Afirma que “[...] deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos [...]” (GRAMSCI, 1981, p. 11).

repletas de ideologia, nisto se dá a importância de percebermos como acontece o processo educativo, pois esse é condicionado por reproduções de idéias e valores que podem despertar consciência ou manter alienação. De maneira muito interessante, Gramsci faz a diferenciação entre *homens-massa* e *homens-coletivo*. Atribui o diferencial à consciência crítica e é esta que define a qual “conformismo” pertencemos. O autor refere que a ausência de concepção de mundo crítica coloca os sujeitos na condição de homem-massa. Por outro lado, defende que quando os sujeitos desenvolvem críticas à própria concepção de mundo, a tornam unitária e coerente, podendo “[...] elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido [...]” (GRAMSCI, 1981, p. 12), sendo também essencial a efetivação da crítica da “filosofia” já existente e consolidada. Gramsci (1981, p.12) mostra ainda que, “[...] a elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido [...]”.

Enfatizamos a afirmação de Gramsci (1981) em que o pensador propõe que as concepções de mundo determinam as relações sociais, fazendo a distinção entre a posição “massificada” e a posição “coletiva”. Para efetivação da ideologia político-econômica da classe dominante, utiliza-se concepções alienantes que mantêm a hegemonia do capital. Por outro lado, vemos nas afirmações do pensador a possibilidade das concepções trazerem o homem para o campo da resistência, para o desenvolvimento da luta pela contra-hegemonia. Diante disso, vemos como essencial que o homem assuma posição, pois, conforme mostra Gramsci, não é possível fugir do conformismo, pois este acompanha o homem, sendo essencial, portanto, que conheçamos a qual conformismo pertencemos, nas palavras do autor:

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformista de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivo. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1981, p. 12).

Tendo em vista o grande potencial transformador do homem, a classe dominante, como já discutimos, utiliza diversificadas estratégias para manter sua dominação e

efetiva o controle dos instrumentos sociais que poderiam suscitar a reflexão, despertar e estimular os homens para a luta coletiva. Aludimos que uma das maneiras de se manter a hegemonia capitalista é a reprodução da ideologia das classes dominantes por meio das políticas educacionais, pois, como mostra Frigotto (2000, p. 21), partindo de uma concepção de educação como prática social, essa se define “[...] nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. A educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica”.

O que nos cabe, neste momento da investigação, é perceber como a educação pública é colocada no contexto contraditório entre a manutenção da hegemonia dominante e o desenvolvimento de papel contra-hegemônico. Em um dos *Cadernos do Cárcere*, publicado como “Maquiavel, a Política e o Estado Moderno”, Antonio Gramsci (1991, p. 39), fazendo crítica ao economicismo, mostra que a hegemonia se constrói a partir de diversos âmbitos, pois “[...] a análise dos diversos graus de relação de forças só pode culminar na esfera da hegemonia e das relações ético-políticas”. Tendo como fundamento teórico-metodológico a filosofia da práxis, Gramsci, de forma dialética, mostra que o movimento pela conquista do poder nas relações ético-políticas, definem o âmbito econômico, como podemos perceber na citação abaixo:

[...] o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial pois se a hegemonia é ético-política também é econômica, não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Devemos lembrar que para Gramsci a luta pela conquista hegemônica se faz através da disputa de grupos pertencentes a “blocos” construídos historicamente. Segundo Renato Zangheri (2004)<sup>113</sup>, o conceito de bloco histórico

---

<sup>113</sup> <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#totalidade>.

[...] se refere à questão teórica central do marxismo: a relação entre estrutura e superestrutura, entre teoria e prática, entre forças materiais e ideologia. Gramsci rejeita toda visão determinista e mecanicista desta relação. Não existe uma estrutura que mova de modo unilateral o mundo superestrutural das idéias, não há uma simples conexão de causa e efeito, mas um conjunto de relações e reações recíprocas, que devem ser estudadas em seu concreto desenvolvimento histórico (ZANGHERI, 2004).

Especificamente, Gramsci (1984) mostra que o “bloco histórico” é formado pela relação dialética entre estrutura e superestruturas e afirma que as superestruturas são reflexos da estrutura (relações sociais de produção). Quando desenvolve tais conceitos, o pensador defende a possibilidade da inversão da práxis, determinada por condições objetivas, como podemos perceber nas palavras do próprio autor

A estrutura e as superestruturas formam um “**bloco histórico**”, isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema *totalitário* reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. Se se forma um grupo social cem por cento homogêneo ideologicamente, isto significa que existem cem por cento as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o “racional” é real atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é, precisamente, o processo dialético real) (GRAMSCI, 1984, p.53-54).

A compreensão da dialética entre estrutura e superestrutura está ligada à percepção da efetivação das “relações de força”. Gramsci (1991) nos ensina que é através desta percepção que acontece o movimento pela luta na conquista (ou imposição) de hegemonia. O pensador mostra que a “relação de força” se distingue em três momentos fundamentais, iremos nos ater principalmente aos dois primeiros<sup>114</sup>. O primeiro se refere à estrutura material e aos meios de produção, relações concretas que determinam as construções ideológicas que o mesmo caracteriza como a “[...] relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens [...] À base do grau de desenvolvimento das forças materiais

---

<sup>114</sup> Discutiremos no corpo do texto os dois primeiros momentos, portanto, mostraremos aqui que Gramsci (1991) atribui ao terceiro momento a “relação de forças militares” que o mesmo divide em dois graus: técnico-militar e político militar, que servem para manter o domínio hegemônico de nações sobre nações. Refletimos aqui, que o Estado utiliza-se da força militar (técnica ou política) quando não há hegemonia através do consenso, podendo desta forma agir de forma ditatorial.

de produção estruturaram-se os agrupamentos sociais, dada um dos quais representa uma função e ocupa posição determinada [...] (GRAMSCI, 1991, p. 49).

O segundo momento Gramsci define como a “relação das forças políticas”, essa acontece no âmbito da consciência, estando, desta forma, inserida no contexto da superestrutura. A “relação de forças políticas” é caracterizada por ele como um momento de avaliação do grau da organização, de homogeneidade e autoconsciência de grupos sociais, “[...] Por sua vez, este momento pode ser analisado e diferenciado em vários graus, que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, da forma como se manifestaram na história até agora [...] (GRAMSCI, 1991, p. 49) É neste segundo momento que Gramsci mostra a importância da superação do corporativismo, pois considera que tal fase é aberta politicamente, assinalando a passagem da estrutura para esfera de superestruturas complexas,

[...] é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em “partido”, entram em choque e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda área social, determinando além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral. Coloca todas as questões em torno das quais se acende a luta não num plano corporativo, mas num plano universal, criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. [...] (GRAMSCI, 1991, p. 49)

As instituições escolares estão inseridas na esfera da superestrutura, a qual representa o conjunto de idéias, valores, costumes e comportamentos morais. Por isso, relacionam-se intimamente ao momento de “relação de forças políticas” discutido acima. Gramsci (1984, p. 37) nos ensina que a metodologia desenvolvida para a “transmissão” da educação **não** é neutra, pois sempre existe um cunho ideológico que o norteia e direciona para a manutenção hegemônica de determinados grupos, o que acontece de forma dialética, “[...] segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor”. O pensador mostra ainda que a relação pedagógica perpassa as relações “escolásticas” e acontece no cotidiano entre pessoas e grupos, como mostra a citação abaixo:

[...] esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos do exército. **Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica**, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1984, p. 37, grifo nosso).

O autor Niuvenius Junqueira Paoli (1981, p. 37) discute a ideologia e hegemonia produzidas por meio da educação. Saliencia que “[...] a noção de ideologia foge das atribuições de verdade e falsidade para, uma vez ancorada no processo de produção, entrar na esfera das relações de poder”. O autor utiliza-se de conceitos Gramscianos para definir hegemonia, a qual, segundo ele, implica em um duplo sentido nas relações Estado-classes sociais: a direção e a dominação. Afirma que para Gramsci o Estado penetra na formulação de interesses de cada grupo “[...] tentando desarticular uma ‘visão de mundo’ autônoma e orgânica a cada um dos grupos e classes sociais potencialmente adversários, e procura rearticulá-la sob a égide de uma visão de mundo proposta como universal [...]” (PAOLI, 1981, p. 35-36). Na citação abaixo veremos como Paoli mostra a relação entre ideologia, hegemonia, escola e estado na construção da educação que é transmitida para os não proprietários dos meios de produção:

[...] o sistema educacional tenta operar um disciplinamento que ao qualificá-lo os constitui simultaneamente em ‘comissários da hegemonia’ aos excluídos do âmbito de sua prática direta, opera de forma específica, de modo a justificar sua exclusão e, ao mesmo tempo, ser referência constante para a redefinição de sua força de trabalho. Em ambos, o sistema educacional substitui uma expressão política coletiva das aspirações de classe, abrindo campo apenas para expressão individual (PAOLI, 1981, p. 95).

Compreendemos que a escola, em meio as relações sociais estabelecidas no capitalismo, ou seja, a escola conduzida pelo Estado burguês, torna-se aparelho hegemônico deste. Em meio aos conflitos sociais, Gramsci (1978) ressalta que a “[...] escola desenvolve função educativa positiva, e os tribunais, como função educativa repressiva e negativa”, considerando-as como as mais importantes atividades do Estado, afirma ainda que ambos possuem o mesmo objetivo real, pois

“[...] tendem para este fim uma multiplicidade de outras iniciativas e de outras atividades ditas privadas que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 231).

Dentre as defesas da educação pública feitas por Gramsci, podemos observar que o pensador acredita no potencial contra-hegemônico da escola, pois ao mesmo tempo que a instituição reproduz ideologias dominantes, poderá, inserida no movimento dialético, transmitir ideologias que nascem pela libertação da classe oprimida, podendo ser, desta forma, utilizada como instrumento para a busca do despertar de consciência, pois, no cotidiano, a escola é construída por homens. Como já discutimos, no decorrer da investigação, não é possível atribuir papel revolucionário à escola, entretanto, defendemos, que esta pode ser utilizada como instrumento organizacional da classe oprimida, sendo inclusive, possível atribuir tal responsabilidade aos intelectuais orgânicos representantes desta.

Quando o pensador discute o papel dos intelectuais orgânicos, coloca que a grande maioria desses é utilizada pela classe dominante, ressaltando a importância da classe proletária ter seus próprios intelectuais, “[...] categorias especializadas para a função intelectual são formadas cotidianamente. Tais categorias estão ligadas aos diversos grupos sociais, porém na maioria das vezes estão em conexão com os grupos sociais da classe dominante [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 8-9).

Retomamos a discussão do prejuízo causado ao homem pela divisão sócio-técnica do trabalho, fragmentação entre ação e pensamento, teoria e prática, pois Gramsci defende que para a criação de uma nova camada de intelectual, é necessário o equilíbrio entre intelectualidade e esforço muscular-nervoso, o que, ao nosso ver, é a retomada do homem em totalidade, unidade entre físico e social, como segue a citação do próprio autor

[...] o problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo [...] (GRAMSCI, 1995, p. 8).



Consideramos como equivocada a discussão que afirma que Gramsci defende que o processo revolucionário está sob a responsabilidade dos intelectuais. Inversamente percebemos, no desenvolvimento da presente investigação, que o pensador Antonio Gramsci, menciona os intelectuais acreditando na possibilidade da socialização de conhecimentos, entretanto, o enfoque principal do pensador é o **homem em sua totalidade**, sujeito coletivo, transformador e protagonista. Afirma, quando discute a relação do homem com a natureza (que envolve trabalho e técnica), ser possível que “[...] cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central [...]” (GRAMSCI, 1984, p. 40). Exemplifica, que neste sentido, é o homem ativo o modificador do ambiente, ou seja, o conjunto de relações que faz parte, afirmando ainda que “[...] se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto de tais relações [...]” (GRAMSCI, 1984, p. 40).

Gramsci (1981) nos ensina que o primeiro determinante para a conquista do homem crítico, é que este perceba a própria historicidade. Percebemos, diante disso que um dos grandes legados gramscianos, está na defesa da possibilidade da construção de uma “nova cultura”. Tentamos, no desenvolvimento desta investigação, também difundir a possibilidade da transformação, da construção de uma nova sociedade, justificamos portanto, o quanto nos é importante quando o pensador afirma que,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdade já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de uma ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1981, p. 13-14)

Utilizamos os conceitos de Gramsci como parâmetros para discutirmos o papel da escola pública contemporânea. Que escola pública encontramos hoje? O que temos concretamente são escolas “sucateadas”, professores mal remunerados e, principalmente, a manutenção da distinção entre educação oferecida para a classe

que representa o *Trabalho* e para aquela que representa o *Capital*, dentro da luta que se estabelece entre ambas.

Lembramos ainda, que na sociedade contemporânea, a hegemonia dominante continua sendo o modo de produção capitalista, com novas características, como discutimos nos capítulos anteriores. Consideramos que a força do capitalismo cresce, se amplia, principalmente, quando falamos nos desmontes causados pelo neoliberalismo. A escola pública de nossos dias, ainda mantém a divisão de classes, reproduzindo ideologias dominantes, mantendo a hegemonia do capital, mas, agora, nos cabe afirmar, mediante todas as discussões trazidas nesta seção, que a escola, por estar no âmbito da superestrutura, é construída por “ideologias” e essas, por homens. As políticas educacionais seguem enfaticamente as “cartilhas” dos organismos internacionais, as quais são construídas para a manter a dominação. Por outro lado, defendemos que existe a possibilidade da utilização dos instrumentos educativos para o despertar de consciência.

Trazemos, neste momento, o elemento que norteia nosso objeto de estudo. Elemento este que já foi previsto por Marx, Gramsci e todos os outros pensadores e autores utilizados nesta investigação, os quais divulgaram a idéia de que a verdadeira liberdade acontecerá somente com a superação da ordem societária capitalista. Nós, trazemos aqui, apenas mais uma contribuição. Trazemos a defesa de mais um instrumento para a conquista de tal libertação. O trabalhador “grita” por liberdade, portanto, a escola pública, que é construída na vida cotidiana por homens, pode somar para essa conquista a partir do momento que os homens que a constróem perceberem a possibilidade da “criação de uma nova cultura”, o levará a construção de uma sociedade.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que na presente investigação conseguimos trazer algumas “verdades” já existentes (parafraseando Gramsci) propiciando o movimento dialético entre universal/particular, o qual nos propusemos no início da pesquisa. Acreditamos que, através de tais “verdades”, foi possível a efetivação de reflexões contundentes,

quanto ao papel da educação na sociedade dividida em classes, organizada pelo modo de produção capitalista. Confirmamos o pressuposto que a escola é uma das materializações do processo educativo humano. É no cotidiano escolar que idéias e concepções de mundo são divulgadas. A escola pública que chega à classe trabalhadora está permeada de ideologias construídas para a manutenção da hegemonia capitalista, carregada de reproduções de valores que visam a dominação e a hierarquização.

Os representantes do capital temem que os trabalhadores se reconheçam como coletivo. Os dominantes percebem que se a escola for “palco” de consciência crítica, a manutenção da acumulação de capital será estremecida. A grande maioria dos teóricos contemporâneos utilizados na investigação acredita no potencial transformador do homem, tendo em comum o materialismo histórico-dialético como método que fundamenta as discussões e evidencia as contradições. Salientamos, que o marxismo também possui diferenças particulares na forma de construir estratégias para a efetivação da práxis revolucionária, pois, como sempre mencionamos, faz parte do movimento dialético, nada é enrijecido, definido.

O objeto de estudo possibilitou que o cunho investigativo tivesse a práxis como categoria norteadora, pois nos propusemos a conhecer, por meio das fundamentações teórico-metodológicas, o movimento conflituoso que estabelece as relações entre modo de produção capitalista e educação pública. O referencial teórico mostrou-nos o quanto é importante a coerência no desenrolar da pesquisa, tendo em vista que tentamos, na medida do possível, mostrar as contradições sociais, de forma contundente e coerente, partindo, de convicções políticas e ideológicas que defendem a possibilidade da construção de uma nova sociedade.

O “palco de conflitos” se faz em diversos âmbitos. Estudar a educação pública no capitalismo é tarefa que denota análise aprofundada. Procuramos, desde o início das investigações mostrar os diversos conflitos existentes em um único palco: a sociedade. Vemos o **modo de produção capitalista** como o primeiro e o maior conflito, as relações sociais em meio deste acontecem através da luta de classes (capital/trabalho), pois só sobrevive enquanto existir exploração. Podemos mencionar outros importantes conflitos à exemplo das **políticas sociais** que, em

meio contraditório, são instrumentos para desmobilização da classe trabalhadora, por outro lado, podem ser vistas como resultado de reivindicações; do **neoliberalismo** que com a defesa da “liberdade” mantém apenas a liberdade para acumulação de capital, coloca a população em situação de miséria; das **políticas educacionais** direcionadas por organismos internacionais, as quais ditam regras aos países periféricos, e esse, por sua vez, não possuem autonomia, apenas seguem as determinações (que são “impostas” contraditoriamente, como se fossem consensos); da **escola pública**, desde de sua institucionalização mantém divisão de classes, a escola para os representantes do trabalho e escola para os “donos” do capital.

Discutimos especificamente as questões macro-sociais, econômicas e políticas que são definidas pelo modo de produção capitalista. Tivemos como objetivo principal o resgate histórico do Capital, o estabelecimento deste como modo de produção e algumas de suas categorias, tendo como “pano de fundo” suas contradições. Resgatamos, portanto, parte da história do capitalismo, chegando até a discussão atual, pontuando as novas formas de acumulação de capital e sua mundialização. Vimos que o modo de produção capitalista, cria cotidianamente estratégias para manter-se e superar as próprias crises. No modelo capitalista contemporâneo, as movimentações se dão em âmbito financeiro, entretanto, a exploração da mais-valia continua sendo o cerne da questão.

Mostramos o papel do Estado em meio das relações capitalistas e, principalmente, como as políticas sociais se efetivam neste contexto. Trouxemos a tona alguns valores burgueses que norteiam a sociedade até nossos dias, principalmente, liberdade e democracia. A fragmentação da questão social faz com que ocorra a culpabilização dos sujeitos pelos fenômenos sociais enfrentados por eles. Enfatizamos ainda, o movimento entre concessão e conquista no qual as políticas sociais estão inseridas, pois em alguns momentos, são utilizadas como instrumentos do Estado para manutenção da dominação, em outros, podem ser vistas como conquistas dos trabalhadores por meio da organização e suas mobilizações.

Vimos que são inúmeras as estratégias utilizadas pela política neoliberal para manter a força do capitalismo, principalmente, quando estas se direcionam para a

destruição dos direitos sociais. A ideologia neoliberal foi construída e efetivou-se no momento em que o próprio capitalismo permitiu. Isso favoreceu os grandes centros econômicos e aumentou o grau de exploração nos países periféricos. Nos embates cotidianos, o neoliberalismo efetiva o ataque às políticas sociais, minando, desta forma, os direitos sociais fundamentais. Os discursos político-ideológicos neoliberais argumentam que é preciso a garantia da liberdade humana, entretanto, a única prioridade é a liberdade para a acumulação de capital.

Levantamos ainda, discussões referentes a educação dos séculos XX e XXI, ou seja, como as políticas educacionais acontecem na contemporaneidade, principalmente como estas são afetadas pela política neoliberal. Pontuamos os instrumentos neoliberais utilizados para o desmonte da escola pública e, principalmente, as diferentes formas de privatização da educação, em especial, a transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil. A educação pública sofre influências teóricas, em especial da teoria do Capital Humano, a qual tem como único enfoque a formação de trabalhadores “flexíveis”, de fácil adaptação às novas características do capitalismo e culpabilizados pela situação de exclusão que se encontram.

Salientamos ainda, que os organismos internacionais são essenciais para a reprodução de discursos ideologizados, os quais camuflam a manutenção do poder hegemônico dos grupos representantes do capital. As direções impostas à educação pública da América Latina, por meio de documentos do Banco Mundial, enfatizam a priorização do ensino fundamental, pois, para o próprio capital, é necessário que os trabalhadores tenham minimamente alguns conhecimentos, para que possam servir à exploração com mais “qualidade”.

Aludimos que os organismos multilaterais internacionais ditam a “cartilha neoliberal” aos países “periféricos”, utilizando-se de instrumentos manipuladores, discursos ideologizados, provocando o “falso consenso”. Em suma, desenvolvemos discussões que, partindo do pressuposto marxiano, de que a vida faz a consciência e não o contrário, mostram como questões de cunho econômico, político, ideológico e cultural afetam o cotidiano do homem, principalmente, em meio do conflito estabelecido pela luta de classes, ou seja, o conflito entre capital e trabalho.

Trazendo para discussão o papel da escola em meio das relações capitalistas, efetivamos o resgate histórico da institucionalização da educação. Mostramos que a educação acontece na sociedade dividida em classes mantendo a diferenciação entre educação para a classe proprietária dos meios de produção e para aquelas que tem a força de trabalho explorada. Ressaltamos que, historicamente a distinção entre escola “dos ricos” e escola “para os pobres”, tem como objetivo principal a manutenção da dominação. Mencionamos como acontecia a educação no período histórico medieval, como esta se transforma com o nascimento da sociedade moderna e como se efetiva na contemporaneidade.

Suscitamos reflexões e fundamentos teóricos que evidenciam a utilização da escola como instrumento de dominação e reprodução ideológica, principalmente, para a manutenção dos grupos hegemônicos no poder. Demos a devida importância à relação educação/trabalho, partindo do pressuposto marxiano, o qual afirma que o trabalho é que constrói o homem, portanto, a educação está inserida neste processo. Discutimos como ocorre a divisão sócio-técnica do trabalho e como esta é acompanhada da fragmentação entre trabalho físico e intelectual, ação e pensamento, teoria e prática.

Quando falamos das contradições sociais, em periferias da periferia, nos referimos à situação de exclusão extrema que vive a grande maioria da população mundial que representa a classe trabalhadora, incluímos, assim, o Brasil nesta conjuntura. As políticas educacionais de nosso país estão permeadas da dominação ideológica. É a escola pública que a população em situação de vulnerabilidade tem como “opção”. É a escola sucateada, segregadora, desestimulante, permeada de fenômenos como preconceito e violência que chega, de forma muito precária, aos filhos dos trabalhadores brasileiros.

Vemos, no cotidiano, que a escola brasileira posiciona-se como reprodutora da hegemonia dominante. Defendemos, diante disso, a importância de trazeremos “nossa” escola para o âmbito das discussões teóricas desenvolvidas na presente investigação. Efetivando a práxis, não podemos permitir que o plano teórico aconteça fragmentado do prático. Todos os fundamentos aqui discutidos podem ser

trazidos para o cotidiano. Pretendemos que a reflexão desenvolvida produza eco, pois é no homem protagonista que acreditamos.

Aludimos que a responsabilidade de trazer a escola pública ao âmbito contra-hegemônico está em primeiro momento relacionada à “luta pelo despertar de consciência”. A educação acontece em diversos âmbitos, tem na escola uma de suas materializações, por isso, a instituição escola deve ser vista como possível palco construtor de crítica. Acreditamos que a escola poderá assumir posição transformadora no “palco” de conflitos, entretanto, isso acontecerá somente se os sujeitos que a constroem assim quiserem. Os sujeitos se mostram no cotidiano, entram em cena e são os principais protagonistas do “palco” por nós discutido.

São inúmeros os conflitos que constroem este “palco”, retomamos, neste momento, o nosso objeto de estudo, ou seja, a busca da compreensão do “papel” da Escola pública no capitalismo: aparelho hegemônico ou instrumento de contra-hegemonia? Atribuimos ao homem o papel transformador, como mostramos em nosso último capítulo. Partimos do pressuposto que se a escola é construída por homens poderá, diante disso, ser instrumento de despertar de consciência. Consideramos, que “instituição escola” é um aparelho para manutenção da hegemonia dominante, por outro lado, a posição de contra-hegemonia pode ser assumida pelos sujeitos que fazem a educação acontecer no cotidiano. Consideramos como sujeitos, todos os protagonistas envolvidos no processo educativo.

Por mais que os organismos internacionais manipulem os conteúdos programáticos, que as normas determinem o que deve ser ensinado, que as ideologias dominantes sufoquem, a educação pode tornar-se instrumento de superação, pois encontra-se no plano da superestrutura, é permeada de idéias, valores, que podem ser revertidos. É no cotidiano que a consciência crítica é adquirida. A resistência, deve nascer em meio ao palco contraditório. Os protagonistas da escola pública não podem dar-se por vencidos e permitir que a opressão continue tomando conta do cotidiano escolar. Como Gramsci nos ensinou, o homem é resultado de seus atos. É um complexo que envolve ideologia e cultura.

Consideramos que se a ideologia dominante mantém a própria hegemonia, é possível, partindo do seu oposto, a construção contra-hegemonica. É possível que os homens pertencentes à classe que representa o trabalho, desenvolvam estratégias combativas, se coloquem coletivamente na posição de resistência, fazendo, portanto que a contra-hegemonia aconteça. É necessária a construção de um novo senso comum, como nos ensina Gramsci, pois a crença na possibilidade de uma sociedade livre de exploração e dominação deve ser socializada, para que, no cotidiano, estratégias sejam concretizadas e o homem conheça e possa viver sua *omnilateralidade*.

## REFERÊNCIAS

ABRAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, O. A. *Políticas para educação infantil*. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). *As políticas educacionais no contexto da globalização*. Ilhéus: Editus, 1999. p. 93-104.



ANDERSON, P. *Balanço do Neoliberalismo*. In SADER, E; GENTILI, P. (Org.). Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

ANTUNES, R. *As dimensões da crise no mundo do trabalho*. Disponível em: [www.ufba.br/revistao](http://www.ufba.br/revistao)>. Acesso em: 20 nov. 2003.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O Estado num mundo em transformações*. Washington: Banco Mundial, 1997.

BATISTA, P. N. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Consulta Popular, 2001.

BAVA, S. C. A luta nos bairros e a luta sindical. In: KOWARICK, L. (Org.). *As lutas sociais a cidade: São Paulo passado e presente*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 253-276.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 fev. de 2004.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 135-242.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaideia).

CHAUÍ, M.; FRANCO, M. S. C. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1978. 121 p.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHESNAIS, F. *A mundialização do Capital*. 1. Ed. São Paulo: Xamã Editora, 1996. 335 p.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: *Revista Outubro*, n. 5. 2001. Disponível em <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5\\_02.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_02.pdf)> Acesso em: 13 abr. 2004.

CONNEL, R. W. *Pobreza e Educação*. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 11-42.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Bando Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In DE TOMMASI, L.; WARDE M. J. ; HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

COUTINHO, C. N. *Gramsci*. Porto Alegre: L & PM, 1981. (Fontes do pensamento político; v. 2).

DE TOMASSI, L. *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*. In DE TOMMASI, L.; WARDE M. J. ; HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 195-228.

ENGELS, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. In: MARX, K; ENGELS, F. *Textos*. São Paulo: Edições Sociais, 1977. p. 62-74. v.1.

FALEIROS, V. de P. *A política social do Estado capitalista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio: Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. 4. Impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.

FONSECA, M. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In DE TOMMASI, L; WARDE M. J. ; HADDAD, S. O

Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-251.

FRIEDMAN, M. Capitalismo e Liberdade. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Os Economistas).

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 25-54.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. ; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Tradução cap. 4: Vânia Paganini Thuler; Tradução cap. 3 e 5: Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.

FRIGOTTO, G. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). *As políticas educacionais no contexto da globalização*. Ilhéus: Editus, 1999a. p. 131-145.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução: Vania Paganini Thurer; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

FRIGOTTO, G. "O Brasil nos condena", diz o educador. Disponível em: <<http://www.lugardasideias.com.br/paulo/entreveista.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, P. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 76-99.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 229-252.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo*. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GOHN, M. da G. M. *Os sem-terra, ONG's e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, A. (1891-1937). *Obras Escolhidas*. Tradução: Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da história*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Coleção Perspectivas do Homem). v. 12.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 5 ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 8 ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 252 p.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 13-114.

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. Tradução e Revisão: Anna Maria Capovilla; José Ítalo Stelle; Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

HOBBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução: Marcos Santarrita; Revisão Técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- IANNI, O. *Teorias da Globalização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. 228 p.
- IANNI, O. *A sociedade global*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 191 p.
- JOHNSON, A. G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- KING, D. S. O Estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 22, p. 53-76, out. 1998.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/Lógica dialética*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. (Coleção Perspectivas do Homem).
- LEHER, R. *Conflitos Sociais no campo da educação: América Latina*. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0392.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2004.
- LÊNIN, V. I. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. 4. ed. Tradução: Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1987. (Coleção Bases). v. 23.
- LÊNIN, V. I. O Estado e a Revolução, 1918. [S.l., 2000?] Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estadoerevolucao>>. Acesso em: 18 mai. 2004.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.
- LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. Tradução: Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. Tradução e notas: Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas). v.71.

MANACORDA, M. A. *El principio educativo en Gramsci: Amercianismo y Conformismo*. Salamanca, Espanha: Ediciones Sigueme, 1977. (Pedagogia y Sociedad). v. 6.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paulo Nosella; prefácio de Demerval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1991.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antigüidade aos novos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. *Miséria da Filosofia: resposta a Filosofia da Miséria do Senhor Proudhon (1847)*. 2. ed. Tradução: DIAS, J. S e TORRES, M. C. Edição Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1976.

MARX, K. *O Capital: crítica da Economia Política*. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987. l. 1; v .1.

MARX, K. *O Capital: crítica da Economia Política*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a. l.1; v.1.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos/ Karl Marx; seleção de textos: José Arthur Giannotti; tradução: José Carlos Bruni*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988b (Os pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 10. Ed.. Tradução BRUNI, J. C. e NOGUEIRA, M. A . São Paulo: HUCITEC, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 2. ed. 3. tiragem. tradução: Luiz Cláudio de Castro e Costa; introdução: Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. *A Questão Judaica*. Tradução: Silvio Donizete Chagas. 4. Ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. In: Revista Outubro n. 4. 2000. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_02.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_02.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2004.

MORAES NETO, B. R. de. *Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora SENAC, 2001. (Série Ponto Futuro; 6).

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Tradução: Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PAOLI, J. *Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

PAULO NETTO, J. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992.

PAULO NETTO, J. *Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 20).

PAULO NETTO, J. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, V. J.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

PETRAS, J. *Armadilha Neoliberal: e alternativas para América Latina*. Tradução do espanhol: Diego Bianchi; tradução do inglês: Luiz Bernardo Pericás. 1. ed. São Paulo: Xamã, 1999. 143 p.

PETRAS, J.; VELTMAYER, H. *O Brasil de Cardoso*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-79.

PETRAS, J. *Império e políticas revolucionárias na América Latina*. Tradução: Carmem Cristina; Cacciacarro. São Paulo: Xamã, 2002. p. 83-104.

PETRONIO, G. Vocabulário Gramsciano. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#totalidade>>. Acesso em: 02 ago. 2004.

PIRES, S. R. de A. *Serviço Social: função educativa e abordagem individual*. 2003. 336 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

PRSEWORSKI, A. *Capitalismo e Social-Democracia*. Tradução: Laura Teixeira da Motta. 2. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, A. P. *HIP HOP: cultura e resistência que explode no interior paulista*. 2000. 137 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de graduação em Serviço Social, Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, Franca, 2000.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970 - 80)*. São Paulo: Paz e Terra, 1988. 329 p.

SANDRONI, P. *Novíssimo Dicionário de Economia: a mais completa obra sobre o assunto já publicada no Brasil*. 13. ed. São Paulo: Best Seller, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos; revisão técnica: Ricardo Tolipan. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, I. G. *Democracia e participação na “reforma” do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época). 103 p.

SIMIONATTO, I. O social e o político no pensamento de Gramsci. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv41.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2004.



SIMIONATTO, I. Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2004a.

SINGER, P. ; BRANT, V. C. (Orgs.). *São Paulo: o povo em movimento*. 4. ed. São Paulo: CEBRAP; Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

SOARES, L. T. *O desastre social*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TELLES, V. S. Anos 70: experiências, prática e espaços políticos. In: KOWARICK, Lucio. (Org.). *As lutas sociais a cidade: São Paulo passado e presente*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 217-249.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

VIEIRA, S. L. *Política Educacional: em tempo de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

YEVEER, B. ; COLLI, J. *Dicionário Internacional de Economia e Finanças*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

ZANGHERI, R. PETRONIO, G. Vocabulário Gramsciano. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm#totalidade>>. Acesso em: 02 ago. 2004.