

JOÃO ROBERTO RESENDE FERREIRA

**EXPANSÃO DA ESCOLA BÁSICA E A RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E
EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS 1970**

Goiânia
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO ROBERTO RESENDE FERREIRA

**EXPANSÃO DA ESCOLA BÁSICA E A RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E
EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS 1970**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, vinculado à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, sob a orientação do Prof. Dr. José Adelson da Cruz.

Goiânia

2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

F383e Ferreira, João Roberto Resende.
Expansão da escola básica e a relação capital, trabalho e
educação no Brasil dos anos 1970 [manuscrito] / João Roberto
Resende Ferreira. – 2011.
125 f.

Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2011.
Bibliografia.
Inclui lista de siglas.

1. Expansão escolar. 2. Americanismo – Fordismo. 3.
Industrialização. 4. Lutas populares. I. Título.

CDU: 37.018.8:330.14

JOÃO ROBERTO RESENDE FERREIRA

**EXPANSÃO DA ESCOLA BÁSICA E A RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E
EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS 1970**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de doutor, aprovada em 14 de junho de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. José Adelson da Cruz (orientador) – UFG
Presidente da Banca

Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães – PUC Goiás

Profa. Dra. Sandra de Faria – PUC Goiás

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – UFG

Profa. Dra. Anita C. Azevedo Resende – UFG

À Ângela pelo carinho e companheirismo, à Júlia e Luísa, com quem estou aprendendo a ser pai e a todas as crianças que frequentam a educação básica na esperança de construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A produção da pesquisa é uma tarefa que só se realiza no coletivo. Quando terminei este trabalho, senti que, durante todo o percurso, mesmo nas horas mais solitárias de um pesquisador, contava com o carinho e o apoio de muitas pessoas que, de forma direta ou indireta me acompanharam. Muitos foram os mestres, colegas e alunos que contribuíram para que eu concluísse este trabalho.

Agradeço a todos, mas em especial meu orientador, professor José Adelson da Cruz, por sempre acreditar em mim e me incentivar para a realização do trabalho de pesquisa, formação humana, descoberta da cultura geral e pela ampliação do meu olhar sobre a realidade e sobre mim mesmo. Sua orientação segura modificou os meus valores e abriram novas e melhores perspectivas de vida.

Às professoras Anita C. Azevedo Resende e Maria Tereza Canezin Guimarães, pela leitura atenta, críticas sinceras e apontamentos seguros, no momento do exame de qualificação, que muito contribuíram para a definição e bom andamento do trabalho. À Profa. Darcy Costa, pela atenciosa leitura e revisão minuciosa do texto. Ao Prof. Patrick, O. Sullivan, pela tradução. Aos professores do programa e, em especial, ao professor Jadir de Moraes Pessoa e a todos os colegas que participaram do rico momento de produção de conhecimento nas reuniões de orientação coletiva, nos grupos de estudos e no dia a dia do curso.

Quero expressar meu afeto aos colegas de trabalho da Universidade Estadual de Goiás Eliane Andéri, Magda Montagnini, Nelson, Marcos Ataíde, a saudosa Regina, Renato e vários outros e da PUC Goiás, minha diretora Carlita, as amigas Nica, Eliane Silva, Leda Maria, Elza Guedes, Olga, Romilson, Alberto, Maria Araujo. Às ex-colegas da PUC Goiás, e atualmente na UFG, Marília, Gina e Edna.

Agradeço em especial, a minha mãe, que sempre se preocupou com a escola para os filhos, durante as várias mudanças na zona rural do Triângulo Mineiro e, a meu pai, que não pôde ver seu término, mas que sempre me apoiou enquanto viveu.

Quero agradecer a compreensão de meus familiares pela minha ausência em vários eventos, mas destaco a felicidade e a alegria do convívio, nos momentos em que estive com todos, tantos de Uberaba como de Goiânia, pelo incentivo que

recebi. Ao grupo de música Ponto de Contato, pelos momentos de descontração, regado a vinho, música e muita poesia. À Marinez, Marcelo, Moura, Ildete e Adilar pelo carinho.

Agradeço também a Pró-Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, pela licença parcial nos dois primeiros anos e licença integral nos dois últimos. À Pró-Reitoria da PUC Goiás, pela licença de um ano e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa nos quatro últimos meses do curso.

RESUMO

FERREIRA, João Roberto Resende. Expansão da escola básica e a relação capital, trabalho e educação no Brasil dos anos 1970. 2011. 125 páginas. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2011.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Tem como objeto de estudo apreender a expansão da educação básica no Brasil em sua estreita relação com o capital, o trabalho e a educação. Busca-se entender a lógica que fundamenta as ações do capital, dos trabalhadores e do Estado relativas à escola e os princípios e valores que orientaram as reformas educacionais no final do século XX. Fundamenta-se no referencial teórico gramsciano referente ao *americanismo* e *fordismo*, segundo o qual toda particularidade histórica exige uma formação específica dos indivíduos, cabendo às diferentes escolas e aos diferentes intelectuais exercer essa função em uma sociedade de classes. A realização desta pesquisa permite afirmar que, no Brasil, o processo de expansão industrial e de urbanização desordenada gestou as contradições urbanas e, nas lutas populares, o acesso à escola ganhou centralidade.

Palavras-chave: expansão escolar, americanismo, fordismo, industrialização, lutas populares.

ABSTRACT

FERREIRA, João Roberto Resende. Expansion of basic education and the relationship capital, labor and education on the 70's in Brazil. 2011. 125 pages. Thesis (Graduate Education Program) – *Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás*, Goiânia, 2011.

This study is a bibliographical research which belongs to the research field of Education, Labor and Social Movements. It sets out to understand the expansion of basic education in Brazil in the context of its close relationship with capital, labor and education. The study tries to understand the logic underlying the action of capital, workers and State in relation to the school and the principles and values which inspired educational reform in the late twentieth century. It is based on the Gramscian theoretical framework in what refers to Americanism and Fordism, according to which all historical particularities require people to acquire specific formation and it is up to the different schools and intellectuals to exercise this formative function in a society of classes. In Brazil, the process of industrial expansion and unplanned urbanization generated urban contradictions and put access to education at center stage in popular struggles.

Keywords: school expansion, Americanism, fordismo, industrialization, popular struggles.

LISTA DE SIGLAS

Ande	Associação Nacional de Educação
Andes	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arena	Aliança Renovadora Nacional
CBE	Conferência Nacional da Educação
Ceb	Comunidade Eclesial de Base
Ceds	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTP	Família, Tradição e Propriedade
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
Paeg	Programa de Ação Econômica do Governo
PIB	Produto Interno Bruto
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
UDN	União Democrática Nacional
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação

Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura
Usaid	Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE SIGLAS	IX
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I. O INTELLECTUAL E A ESCOLA NO AMERICANISMO E FORDISMO	24
1.1 A função dos intelectuais e a escola na formação do consenso	28
1.2 Coerção e persuasão: novas formas de poder nas sociedades de massa	38
CAPÍTULO II. INDUSTRIALIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO E ESCOLA NO BRASIL	53
2.1 A educação como mecanismo para eliminação das desigualdades e construção da sociedade democrática	55
2.2 A escola e a modernização industrial brasileira no populismo.....	62
2.3 A expansão da escola no processo de internacionalização econômica	72
CAPÍTULO III. CONTRADIÇÕES URBANAS E LUTA PELO ACESSO À ESCOLA PÚBLICA	90
3.1 O legado das reformas educacionais dos militares.....	92
3.2 Lutas populares pela escola e legislação educacional	99
3.2 Escola, neoliberalismo e as inutilidades das reformas	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

A organização racional do trabalho, implementado com o fordismo, no início do século XX, como nova forma de organização do capital, materializou-se com a grande indústria de massa, a separação entre concepção e execução do trabalho e a intensificação do consumo. Nesse ínterim, também se desenvolveu no Leste europeu, a Revolução Russa, e o comunismo passou a se constituir uma ameaça ao modelo capitalista.

A quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929 e a Segunda Guerra Mundial foram acontecimentos que mobilizaram capitalistas e socialistas na disputa pela hegemonia em todo o globo. Foi nesse contexto que, no Ocidente, a nova forma de organização do trabalho capitalista se expandiu.

No Brasil, a expansão capitalista teve maior evidência a partir dos anos 1920, quando o fim do pacto agrário exportador dependente, constituído desde a Primeira República, deu início ao processo de desenvolvimento da industrialização nacional. Esses acontecimentos indicaram a necessidade de aumentar a escolarização dos indivíduos para a vida na sociedade industrial.

Atualmente, a revolução tecnológica, a globalização e o neoliberalismo, constituem as novas roupagens do capital no processo de expansão. Mais uma vez a escola é a instituição reivindicada pelos trabalhadores como um direito social e condição indispensável para garantir a vida em uma sociedade informatizada, bem como para manter a luta pela transformação social.

Nesse contexto, a escola é uma das instituições responsável por planejar e executar a tarefa de ensinar. Desde a sua fundação, a escola pública desempenha importante papel na socialização dos indivíduos para viverem em sociedade. Partindo do pressuposto, de que a escola é uma instituição social, e atende aos interesses de grupos e classes presentes na sociedade, seu processo de expansão não é neutro, e por isso, é uma reivindicação tanto do capital, quanto dos trabalhadores.

Considerando a sua importância histórica, a expansão da escola pública na sociedade brasileira, deve ser analisada levando em consideração a disputa acirrada entre os interesses do capital e trabalho.

Do lado dos trabalhadores, durante o processo de redemocratização brasileira, na década de 1980, os movimentos populares reivindicaram o direito pela

educação e a ação do poder público para atender esses direitos. Toda essa mobilização popular influenciou a elaboração da Constituição de 1988, e algumas das reivindicações populares se converteram em leis.

Nos anos seguintes, desenvolveu-se também a discussão sobre a elaboração das diretrizes e base da educação e, depois de oito anos, foi aprovada a nova LDB, Lei nº 9.394/96. No centro de todo esse processo situa-se a escola como um direito público.

Por outro lado, as ações governamentais, em parcerias com organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizaram conferências sobre a educação básica que objetivam erradicar o analfabetismo, e universalizá-la em países em desenvolvimento como no caso do Brasil.

O objetivo deste trabalho é apreender o processo de expansão da escola pública no Brasil, em sua estreita relação com o desenvolvimento industrial e a intensa urbanização ocorrida após a Segunda Guerra Mundial. Discute a função da escola na formação dos indivíduos, sobretudo, os trabalhadores urbanos, tendo como referência a nova forma de organização racional do trabalho inaugurada com o americanismo e fordismo, e buscando apreender as contradições entre capital e trabalho nesse processo.

Desde a segunda década do século XX, com o avanço das ciências e das tecnologias, as sociedades capitalistas desenvolvidas viram-se diante da necessidade de potencializar a organização da produção e reprodução do capital e, elegeram a escola como espaço de fomentação do desenvolvimento e da democracia. Gramsci (2001), ao analisar esse momento, cunhou os termos americanismo e fordismo, como partes de uma mesma moeda, sendo o primeiro um estilo de vida, centrado na propriedade privada, no consumo de massa e na expansão da economia, e o segundo, responsável pela nova forma de organização do trabalho e da necessidade de formar o *novo tipo humano*, com a inclusão da ciência e da técnica na produção e na vida cotidiana da população. Essas duas categorias de análises tornaram-se universais e fundamentais para compreender a regulação da vida social e política da sociedade até os dias atuais.

O fordismo, segundo Gramsci (2001), é um modelo de produção industrial hegemônico que se desenvolveu no período do capitalismo monopolista, e que, além de objetivar a expansão do capital e a constituição da sociedade de consumo, pretende também controlar, domesticar e padronizar a vida pública e privada do trabalhador. Suas principais características podem ser descritas como o processo de produção em série, desenvolvido nas indústrias hierarquizadas e de grande número de trabalhadores, em que tempos e movimentos são controlados pelo cronômetro da gestão taylorista, o trabalho na esteira da linha de montagem de produtos mais homogêneos e a radical separação entre concepção e execução do processo de trabalho dentre outras dimensões que abrangem toda a vida organizacional da sociedade.

Esse modelo de produção dirigiu não só as ações políticas e econômicas, mas também a vida cultural. É considerado por Gramsci (2001) uma *forma moderníssima de produção*, que se encontrava mais aperfeiçoada na indústria norte-americana. Para tornar-se hegemônica, essa forma de produzir necessitou também expandir seu aparato educativo em quase todo o mundo ocidental. Para isso, desenvolveu conhecimentos teóricos e técnicos relacionados à produção de bens e serviços oferecidos pela sociedade seja nas escolas ou nas empresas, objetivando a formação do espírito, do *novo tipo psicofísico* do homem.

Para a materialização deste trabalho, pressupõe-se o entendimento de que o objeto de pesquisa se constrói por meio de uma questão teórica, ou seja, o real só se movimenta quando questionado racionalmente. Em outras palavras, a construção do objeto é determinada sempre por uma elaboração teórica que apresenta as contradições entre o que está dito e o que o real apresenta. Assim, conforme Bourdieu (1999, p. 64), “para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído, e é necessário conhecer tudo isso para nos interrogarmos sobre as técnicas de construção das perguntas formuladas ao objeto”. Com essa compreensão, o pesquisador será capaz de partir de um conhecimento constituído sobre o objeto, levantar questões e desenvolvê-las.

No que concerne aos objetivos deste trabalho, a questão central foi compreender o processo de expansão da escola no modo de produção capitalista e como a escola ganhou centralidade na luta dos trabalhadores após a Segunda

Guerra Mundial no Brasil. Buscou-se evidenciar a função da escola na socialização dos indivíduos, as perspectivas de acesso e permanência dos filhos dos trabalhadores em seu interior, bem como os instrumentos que impedem esse acesso.

Este trabalho defende que a expansão da escola pública no Brasil foi o resultado dos interesses do capital na coesão social e das demandas de parcelas dos trabalhadores organizados durante os anos 1970 e 1980. Especificamente refere-se àquilo que a literatura denomina movimentos populares, que emergiram no cenário político social, desenvolvendo ações coletivas, reivindicando direitos políticos e sociais, dentre eles, a expansão da escola, como condições de garantir a sobrevivência no mundo urbano e industrializado, a mobilidade social, bem como, a manutenção da própria luta pela transformação da realidade social.

Essa luta, que era uma constante nas sociedades de classes, naquele momento foi a expressão da contrariedade dos trabalhadores em relação ao estado de precariedade da escola pública, legado das políticas educacionais dos militares, que colocaram o Estado a serviço dos interesses burgueses, com a internacionalização da economia. A centralidade da formação dos indivíduos assentava-se na aprendizagem técnica, objetivando adaptá-los aos moldes do mercado de consumo de massa e ao desenvolvimento econômico.

Para atingir esses objetivos, o capital usou estratégias para ocultar as relações de exploração entre capital e trabalho, acentuando o pensamento ideológico de igualdade de oportunidades e as questões do mérito dos indivíduos, justiça social e promessa de ascensão social mediante a educação escolar.

O estudo de Gramsci (2001) permite entender que o capitalismo é um sistema fundado nas relações de trocas, ou seja, nas relações de mercado, e para que obtenha bons resultados, é necessário que toda a sociedade satisfaça as necessidades e as exigências desse mercado. Ele pressupõe um grande número de trabalhadores assalariados à disposição de poucos proprietários dos meios de produção, e que, ao mesmo tempo, constitui uma massa de reserva. Em virtude de o capital precisar de lançar sempre novos produtos, eliminam-se tradições históricas e culturais, para aumentar seu processo de acumulação, considerando o nível econômico e cultural de vida das classes populares.

Para garantir a formação dos indivíduos no contexto do americanismo e do fordismo, a escola, como uma *instituição privada de hegemonia*, constitui-se em diferentes níveis e especializações. Trata-se da *divisão fundamental da escola em clássica e profissional*, constituindo a racionalidade que opera na organização dos sistemas escolares da sociedade industrial.

Nessa perspectiva, entende-se a escola como fruto das contradições entre capital e trabalho, necessária para garantir a hegemonia, ou seja, *o consentimento ativo*. Trata-se, ao mesmo tempo, de um espaço de disputa hegemônica, uma vez que a educação também é de interesse dos trabalhadores. Portanto, no processo de expansão industrial, as categorias intelectual, americanismo e fordismo, desenvolvidas por Gramsci (2001; 2004), tornam-se indispensáveis para a compreensão do desenvolvimento do capitalismo e a expansão da escola, não só no período determinado neste trabalho, mas até os dias atuais.

A ampliação da escola em seus três níveis de ensino, primário, secundário e superior, foi uma exigência dos trabalhadores, por perceberem que, com a expansão da indústria e do comércio, a vida na cidade tornar-se-ia difícil sem escolas que preparassem os indivíduos para diversas profissões técnicas, cargos burocráticos e organização dos negócios pessoais e profissionais. Portanto, a historicidade da escola, sua particularidade e sua importância estratégica como instituição de formação dos sujeitos exige um esforço de síntese para entender, em primeiro lugar a análise de Gramsci (2004), sobre a função dos intelectuais e da escola após a Primeira Guerra Mundial; em segundo, compreender o processo de expansão da escola no Brasil no período do populismo ao militarismo; e, em terceiro, a expansão da escola no processo de redemocratização do Brasil, tendo como referência os princípios que orientaram as lutas dos movimentos populares.

A partir do século XX, é inegável o desenvolvimento das ideias pedagógicas nos países capitalistas por meio do movimento renovador do pragmatismo e do instrumentalismo, como por exemplo, o ideário da Escola Nova, desenvolvida por John Dewey. Segundo Romanelli (1998), dentre seus discípulos, destaca-se Anísio Teixeira, responsável pela divulgação de sua obra no Brasil, por meio do movimento de intelectuais e do documento de 1932, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*.

Busca-se desenvolver, neste trabalho, uma análise de como a escola, entendida como uma *instituição privada de hegemonia*, conforme descreve Gramsci (2004), ganhou importância na formação dos sujeitos, diante da nova forma de organização do trabalho, caracterizada pelo fordismo e americanismo.

Nessa perspectiva, a escola desempenhou, e ainda o faz, importante papel na formação *psicofísica* dos sujeitos, à medida que a expansão da indústria e o rápido processo de urbanização colocaram em xeque os espaços tradicionais de formação das crianças, a vida com a família, os ofícios, dentre outros. O trabalho na fábrica longe de casa e o ingresso da mulher no mercado de trabalho tornaram-se aos poucos uma realidade, aumentando a necessidade de institucionalização da socialização das crianças. Nesse processo, a escola passou a ser a instituição responsável pela socialização da infância, preparando os indivíduos para a vida urbana, seja para o trabalho, para a sobrevivência e convivência nas cidades.

Partindo do pressuposto de que as ideias e práticas dominantes de uma época procedem do grupo dominante, a dinâmica da escola que se desenvolveu a partir da Primeira Guerra Mundial intensificou o processo de construção de valores, princípios, costumes, crenças e hábitos de conformação, obediência e adaptação dos sujeitos às necessidades da sociedade de mercado.

Quando a nova organização do trabalho se efetivou, com as ideias de gestão científica do trabalho do taylorismo e do fordismo, não demorou muito para as escolas também se adaptarem à nova organização produtiva. Assim, no contexto da expansão industrial as empresas aparecem como organizações eficientes para atender aos problemas dos clientes, bem como, os da gestão de pessoal, e

as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula. Logicamente, este processo teve lugar em primeira instância e sobretudo nos Estados Unidos, mas estendeu-se por toda parte graças a difusão universal dos modelos e teorias educacionais nascidos na nova metrópole do sistema capitalista mundial (ENQUITA, 1989, p. 125).

O processo de expansão da escola está relacionado ao período do capital monopolista, caracterizado pela produção em massa, sociedade do consumo e intervenção do Estado, portanto, parte integrante do projeto civilizatório do capital, que, diante das contradições entre capital e trabalho, busca estabelecer a coesão social por meio de intervenções políticas econômicas e culturais.

A contradição da escola na sociedade capitalista está situada na lógica da luta de classes. A organização da educação oferecida a toda população encontra-se vinculada ao Estado, ou seja, à *sociedade política*. Portanto, os sistemas de ensino, a elaboração de políticas públicas de educação, as funções da escola de ensino básico e médio, bem como as instituições de ensino superior, estão diretamente ligadas aos interesses e necessidade de expansão e acumulação do capital.

Na sociedade capitalista, a classe burguesa vê na escola pública funções material e ideológica. A primeira consiste na formação da mão de obra para viver em uma sociedade urbanizada e para o trabalho cada vez mais tecnológico e científico, que vai desde a formação dos trabalhadores manuais, até os quadros mais elevados da gerência. Na segunda, há a necessidade de inculcar os valores burgueses, legitimar a desigualdade de classes e perpetuar as diferenças sociais. Assim, enquanto persistir esse modelo de sociedade, a educação oferecida à maioria das crianças filhos de trabalhadores será sempre diferente à da classe burguesa, e também a dos países ricos e pobres.

Os trabalhadores, ao perceberem que a expansão industrial e a rápida urbanização impunham limites aos analfabetos, encaminharam sua luta para conseguir o acesso à escola, a permanência nela e melhor qualidade do ensino, sem o qual suas vidas nos grandes centros urbanos tornar-se-iam muito difíceis, e o seu trabalho cada vez mais desvalorizado. Por isso, os trabalhadores lutam pelo acesso universal a todos os níveis de ensino, por uma escola de qualidade, para que possam se apropriar do saber científico e da cultura geral, considerados ferramentas indispensáveis para garantir não só seu acesso ao mercado de trabalho, como também a apropriação do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, indispensável a toda formação humana.

Os trabalhadores das periferias das grandes cidades, a partir dos anos 1970, sentiram o descaso do Estado no tocante ao oferecimento do ensino público e, buscaram solução para o problema, organizando-se em clubes de mães, associações de moradores, realizando manifestações e passeatas populares para reivindicarem direitos sociais básicos. As ações do Estado, em forma de políticas sociais e reformas da educação básica e superior, durante esse período, não foram suficientes para atender às necessidades dos trabalhadores. Assim, com a abertura política lenta e gradual que ocorreu no final da década de 1970 até meados de 1980,

os estudos científicos e os partidos políticos de oposição revelaram o quadro assustador em que se encontrava a escola no Brasil. Na realidade, a escola pública estava deteriorada, com péssimas condições físicas e de trabalho, enorme contingente de professores temporários, elevado número de evasão e repetência, defasagem idade e série e milhares de crianças fora da escola, dentre outros.

No presente, a escola ainda se encontra sob o jugo do capital. As reformas e as ações pedagógicas buscam preparar o indivíduo para o mercado, e a educação ainda é um *negócio*. De acordo com Mészáros (2007), uma educação para a vida precisa ultrapassar o terreno da escola. Deve-se sair para as ruas e se abrir para o mundo, pondo fim à separação entre a concepção e a execução.

Procedimentos metodológicos

Para desenvolver este estudo, optou-se por realizar um trabalho de cunho bibliográfico, fundamentado em autores que abordaram a relação entre indivíduo, sociedade, mercado e Estado, sobretudo, indivíduo, escola e trabalho na sociedade capitalista. Nesses termos, a primeira fase do trabalho consistiu em um levantamento bibliográfico que possibilitou jogar luz sobre a função da escola na formação dos indivíduos, no período compreendido como americanismo e fordismo.

O primeiro passo deste trabalho foi buscar entender como se dá o processo de integração dos indivíduos no modo de produção capitalista. Selecionou-se para esse fim a obra de Gramsci (2001; 2004), por tratar-se de um autor que vivenciou e analisou a expansão industrial no início do século XX, na Itália e projetou suas análises para o futuro do homem em uma sociedade de massa.

De acordo com Bourdieu (1999), por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, ele só poderá ser definido e construído em razão de uma problemática teórica, que permita submetê-lo a uma interrogação sistemática, o que implica apresentar o objeto em um contexto histórico, em processo contínuo e contraditório, típico das relações sociais da sociedade de classe. Para atingir esse objetivo, os estudos de Hobsbawm (1995; 1996), foram fundamentais para situar o objeto no contexto das transformações ao longo do século XX. Na obra de Castel (2005) foi possível constatar que só na forma de organização burguesa, a *questão*

social, fundada na relação entre capital e trabalho, presente na crise da sociedade, que atualmente, sob a égide do neoliberalismo e da mundialização da economia, evidencia o drama da exclusão de cada vez mais pessoas da *relação de trabalho formal e dos demais direitos sociais*.

Os estudos de Cardoso (1978) permitiram entender a ideologia dominante durante o populismo no Brasil. As análises de Germano (1993) proporcionaram apreender a escola no período de atuação dos militares que materializaram a proposta de formação do *novo homem* exigido pelo americanismo e o fordismo no Brasil.

Os estudos de Gohn (1999) e Cruz (2005-2011) evidenciaram a organização, mobilização, ações e lutas dos movimentos populares, como sujeitos coletivos que reivindicaram a educação como direito e implementaram novos valores e princípios para a construção da cidadania e democracia, colocando a escola e a educação pública de qualidade na centralidade de suas lutas. Além desses autores, Ianni (1971), Mészáros (2007), Cunha (1978) e Evangelista (2003), dentre outros, contribuíram para a construção, organização e exposição do objeto, confirmando o pressuposto básico de uma pesquisa científica, pois, como afirma Bourdieu (1999), na construção do objeto, o vetor epistemológico é nítido porque vai do racional ao real e não da realidade ao geral.

O segundo passo consistiu em entender quais as relações da escola no processo de expansão industrial e urbanização no Brasil. Como ponto de partida, optou-se pela segunda década do século XX, momento em que as contradições do capital se intensificaram com a ampliação das atividades da industrialização e com a entrada em cena de uma disputa entre o modelo de economia nacional desenvolvimentismo e a internacionalização da economia.

Os estudos, aos poucos, foram evidenciando que, na obra de Gramsci, os conceitos de americanismo e fordismo tratam da sociabilidade dos indivíduos pelo trabalho. O autor aborda a consolidação do processo de organização do trabalho, na Itália, subordinado ao processo de racionalização do taylorismo e fordismo, o que tornou possível analisar as particularidades históricas desse processo no Brasil.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro aborda o papel do intelectual e da escola na formação dos indivíduos, tendo como referência as

considerações tecidas por Gramsci em *Americanismo e fordismo* (2001; 2004). Busca-se entender o conceito e a importância que os intelectuais e a escola assumem no período de expansão industrial e sua influência na substituição de uma escola de formação humanista de cultura geral, por uma formação técnica e especializada. A expansão da escola é analisada em um contexto de disputa ideológica entre o capitalismo e o comunismo. Discute-se o papel da escola e do intelectual na socialização dos indivíduos, a adesão dos trabalhadores à ideologia do capital monopolista, em detrimento do ideário socialista, além da intervenção do Estado na solução dos problemas sociais agravados com a urbanização.

Procura-se apreender como os intelectuais e a escola constituíram-se em instituições fundamentais para a formação e integração dos indivíduos às relações sociais de produção no capitalismo, desde o desenvolvimento do fordismo, no início do século XX, e sua expansão após a Primeira Guerra Mundial, por meio da indústria de massa, produção em série, hierarquização e intensificação da divisão entre concepção e execução do trabalho, bem como o crescente uso de tecnologias na produção e na vida social.

O capítulo apresenta, também, como a expansão da escola tornou-se uma necessidade tanto para o capital quanto para os trabalhadores, bem como as contradições entre ambos e, de forma particularizada, os desdobramentos desse processo no Brasil. A razão para estudar os intelectuais e a escola consiste em saber que ambos exercem função importante na formação dos indivíduos, e essa função intensificou-se ainda mais com a expansão industrial ocorrida a partir dos anos 1920, quando novas formas de organização do trabalho e da vida – americanismo e fordismo – no período do capitalismo monopolista, passaram a exercer o controle e a ditar regras de civilização para todos os países capitalistas.

O segundo capítulo aborda como o capital organizou a expansão da escolarização pelo mundo, sobretudo, como lidou com a escola no Brasil após o término da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, o mundo dividira-se em dois blocos, e a expansão industrial, que acelerou o processo de urbanização pode ser atribuída tanto ao capitalismo quanto aos países socialistas. A expansão da escola nos países capitalistas estava relacionada à necessidade de afastar a possibilidade de difusão das ideias socialistas, e ainda, de criar mecanismos de coordenação que atendessem às necessidades de articulação e reestruturação de ajuda internacional,

com o objetivo de garantir o desenvolvimento do capital. Assim, nesse capítulo, apresentam-se as estratégias do capital, como a criação de organismos internacionais responsáveis pela operacionalização da expansão escolar para atender à demanda social pela escola que a rápida urbanização exigia.

Por fim, aponta-se a relação entre escola e o processo de formação do *novo* homem para a sociedade de consumo de massa, tendo a instalação da indústria e a urbanização no Brasil, sob a égide do populismo e do autoritarismo, como modelos de integração dos indivíduos na sociedade.

O terceiro capítulo mostra como a escola pública ganhou centralidade na luta dos trabalhadores, sobretudo no final do regime militar, em um contexto de construção democrática da Nova República, mobilizações nacionais, como as manifestações pelas *Diretas Já*, greves dos trabalhadores e emergência dos movimentos populares. Busca apreender os valores e princípios que motivaram os movimentos populares a se organizarem e lutarem pelo acesso, permanência e melhoria da qualidade da escola pública no Brasil dos anos de 1980.

O estudo possibilitou entender como os moradores dos bairros periféricos das grandes cidades, tornaram-se sujeitos coletivos e iniciaram lutas sociais por *direito a ter direito*, e buscaram a expansão da escola como direito público e dever do Estado. Nesse capítulo, evidencia-se a luta das mulheres, sobretudo as mães trabalhadoras, em busca dos bens e serviços públicos, como o direito de deixarem os filhos em creches e assumirem os postos no mercado de trabalho. Com isso, ampliou-se a necessidade de educação infantil, aumentando a demanda da população por creche nos bairros periféricos e, posteriormente, a pré-escola. Discute-se também, como a luta dos movimentos populares pelo direito à educação contribui para a construção de um projeto democrático de escola e sociedade, à medida que as ações desenvolvidas por eles tinham como fundamentos as práticas da participação comunitária, autonomia e autodeterminação, que, futuramente se fizeram presentes na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL 1996).

No terceiro capítulo discute-se como as transformações econômicas e políticas impostas pelo neoliberalismo, na década de 1990, desestabilizaram a participação política e social dos trabalhadores, promoveu o fortalecimento do

mercado e o enfraquecimento dos Estados nacionais. O estudo revela que as reformas neoliberais no campo da educação são conservadoras e visam a manutenção do ensino como negócio, expandindo significativamente a rede de ensino privada. Evidencia também o aumento do poder de interferência dos organismos, nas políticas públicas, no controle do sistema nacional de ensino, anulando a participação popular, espalhando um novo consenso para a sociedade, que favoreça o desenvolvimento do capital, buscando internalizar nos indivíduos os valores, princípios, costumes de uma sociedade de consumo tão necessários para o desenvolvimento do capital. Torna-se evidente a enorme tarefa ainda a ser empreendida pela construção da educação pública como direito social e a construção de uma escola realmente democrática e de transformação que atenda aos interesses dos trabalhadores.

CAPÍTULO I

O INTELLECTUAL E A ESCOLA NO AMERICANISMO E FORDISMO

O objetivo deste capítulo é discutir o papel dos intelectuais e a função da escola na sociedade capitalista, tendo como referência, nessa reflexão, as análises de Gramsci, que elaborou seus escritos sobre as condições de expansão do capital e, considerando que os intelectuais constroem e fortalecem a hegemonia – direção ética e política – das classes dominantes, cabendo à escola, como uma *instituição privada de hegemonia*, a responsabilidade pela formação dos trabalhadores.

Gramsci, mesmo no cárcere, não desistiu de analisar as tendências culturais e as formas políticas que se desenhavam para a sociedade industrial capitalista. Ele analisou a sociedade no contexto do início do século XX, marcado pela expansão da industrialização, crescente urbanização, avanço dos Estados Unidos da América (EUA), como potência mundial e sua hegemonia sobre os países europeus, bem como a intervenção do Estado no controle da economia e o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Trata-se de um contexto em que, segundo Braverman (1987, p. 215), observadores sociais de várias correntes consideram que o modo de produção capitalista se deslocou para uma estrutura diferente, e embora os marxistas tenham empregado vários nomes para essa fase, a expressão mais aceitável foi a determinada por Lenin, que o denominou *capital monopolista*, caracterizado pela concentração e centralização do capital, sob a forma de primeiros cartéis e outras combinações, dando forma às novas estruturas das indústrias e das finanças capitalistas. Segundo o autor,

ao mesmo tempo, a rápida consumação da colonização do mundo, as rivalidades internacionais e os conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica ou hegemonia inauguraram a moderna era imperialista. Desse modo, o capitalismo monopolista abrange o aumento de organização monopolista no seio de cada país capitalista, a internalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder central (BRAVERMAN, 1987, p. 216).

Também foi o momento em que a Revolução Russa (1917) apresentava o comunismo como uma alternativa política ao capitalismo e emergiam modelos

políticos totalitaristas na Europa, como o fascismo, na Itália, e o nazismo na Alemanha, assim como o populismo na América Latina.

Nesse contexto, Gramsci (2001) analisa os desdobramentos e fragilidades da classe trabalhadora diante da nova organização política e do trabalho. O triunfo do fascismo e do nazismo exigia adesão e controle das massas e dos trabalhadores, que sob severas medidas repressivas, se viram obrigados a abandonar suas formas de organizações anteriores (associações, sindicatos, conselhos de fábrica, círculos de cultura), e se perderem nos labirintos do totalitarismo, conforme o autor,

na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de tipo *superior*. (GRAMSCI, 2001, p. 266).

Especificamente, Gramsci (2001) procurou compreender as causas do fracasso do socialismo, no momento em que ele se apresentava como uma alternativa dos trabalhadores para o modelo econômico capitalista em condições de triunfar internacionalmente. Gramsci buscou entender o motivo de os trabalhadores, tendo todas as condições de realizar a revolução mundial, aderirem às forças ideológicas e nacionalistas do capital. Para ele, tanto o americanismo quanto o fascismo eram consideradas formas de *revolução passiva*, isto é, uma revolução sem modificação das estruturas sociais e, que se contrapunham aos ideais da revolução bolchevique, com a manutenção e a conservação do capitalismo.

Um dos temas desenvolvidos por Gramsci (2004) nesse período, foi a função dos intelectuais e da escola para analisar a realidade das formações dos sujeitos para viverem sob uma nova forma de organização do trabalho. Para entender o que estava ocorrendo, mergulhou em um estudo sobre os intelectuais e o princípio educativo.

Segundo o autor estava-se diante de uma nova fase de acumulação e distribuição do capital baseado, em especial, na produção em massa que ampliava ainda mais o conflito entre capital e trabalho. Tratava-se do capital monopolista, caracterizado pela necessidade de colonização do mundo de rivalidades internacionais e conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica ou hegemônica dando início à moderna era imperialista.

Gramsci analisa o papel dos intelectuais e da escola no centro das mudanças estruturais do capital, e argumenta a necessidade que a nova organização dos processos de trabalho e de estilo de vida impõe à formação psicofísica dos indivíduos, isto é, a formação passa pelos ajustes da mente, do corpo, dos valores e das atitudes na sociedade determinada pelo consumo de massa que ele chama de americanismo e fordismo.

A escola foi se consolidando durante o século XX, como uma instituição que atuava como agente educativo importante, tanto para o capital quanto para a classe trabalhadora, como forma de garantir o desenvolvimento e o *progresso* do capital e como promessa de ascensão social e melhoria da vida material e espiritual dos trabalhadores que se encontravam nas grandes cidades.

Com a expansão da indústria, as cidades no século XX representavam a generalização da vida urbana que se expandiu por todo o mundo, caracterizando-se pelo grande crescimento demográfico e pelos problemas sociais típicos de grandes aglomerações humanas, como saneamento, saúde, segurança, habitação e educação, dentre outros.

Nesse contexto, os problemas sociais ganhavam visibilidade, pois a situação da pobreza da classe trabalhadora, as péssimas condições de moradia e a ausência de serviços públicos, acirravam os ânimos da luta por melhores condições de vida. Dessa forma, as diferenças e as desigualdades sociais passaram a ser problemas sociais a serem resolvidos, e a escola incluía-se nesses problemas.

Essa situação levou à intervenção clássica do Estado social, como um terceiro elemento da relação conflituosa entre capital e trabalho. O social assumiu outra dimensão quando os conflitos urbanos se avolumaram e se tornou indispensável a presença do Estado social, que,

começa sua carreira quando os notáveis deixam de dominar sem restrições e quando o povo fracassa ao resolver a questão social por sua própria conta. Abre-se um espaço de mediações que dá um novo sentido ao “social”: não mais dissolver os conflitos de interesses pelo gerenciamento moral nem subverter a sociedade pela violência revolucionária, mas negociar compromissos entre posições diferentes, superar o moralismo dos filantropos e evitar o socialismo dos “distributivistas”. (CASTEL, 1998, p. 345; grifos do autor)

O Estado criou uma série de instituições para solucionar esses problemas, como secretarias de planejamento urbano, saúde, saneamento básico e procurava

atender às reivindicações de expansão da escola para as massas, como possibilidade de melhorar as condições de vida nas cidades e atender às necessidades do capital.

A expansão da escola no século XX tornou-se uma necessidade, em razão da intensa industrialização e urbanização. A vida urbana movimentada pela indústria e o comércio ampliou também a necessidade de aumentar os quadros administrativos e burocráticos para a organização e gestão dos negócios. Tanto a indústria quanto o comércio exigiam formação teórico-técnica dos trabalhadores para ocuparem os cargos de trabalho. O resultado desse processo foi o aumento da classe média como os chamados cargos de *colarinhos brancos*, ou seja, gerentes de bancos, de lojas, engenheiros, dentre outros.

A expansão da escola para todos tornou-se um dilema para os burgueses no tocante à expansão do capital. Sem a qualificação dos trabalhadores, o capital ficava impedido de expandir-se com toda a sua força, mas ao educar a população, estava em jogo a formação da consciência crítica e a possibilidade de transformação social.

A escola pertence à sociedade política e como instituição educacional formal sofre as influências da sociedade em que está inserida, ou seja, é parte dessa sociedade, e por isso, está encarregada de transmitir as ideias e práticas sociais vigentes. No caso do americanismo e do fordismo, ela é marcada pela racionalidade técnica, pela promessa do progresso e supervalorização do especialista. Dessa forma, contrapõe-se ao processo de formação acadêmica e humanista para oferecer aos trabalhadores uma formação técnica e especializada.

No entanto os trabalhadores também têm interesse pela expansão da escola, e exigem a sua universalização, porque a vida na cidade é dominada pelo conhecimento e pela leitura, bem como pelo aumento da ciência e da tecnologia empregada no processo produtivo. Assim, a luta dos trabalhadores pela escola pública, laica, obrigatória e gratuita para todos, está relacionada à sua sobrevivência, ao preparo para o trabalho e à conquista da cidadania.

A classe dominante constitui seus intelectuais e burocratas para, em parte de suas funções, legitimarem e monopolizarem um tipo de saber necessário para os interesses do capital e necessita de expandir o sistema escolar para garantir sua reprodução. Assim, desde a primeira metade do século XX, persistiu a ideia liberal

de educação como a promessa de ascensão social, cidadania e igualdade de oportunidades para todos:

A igualdade das oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas (DUBET, 2008, p. 19).

Pretende-se, neste estudo, entender como intelectuais e escola se constituíram em instituições fundamentais para a formação dos sujeitos no capitalismo. Para Gramsci, o americanismo e o fordismo como modelo de socialização só poderia ocorrer, com graves consequências para a proposta socialista de formação e emancipação da classe trabalhadora. Por isso, uma das principais preocupações do autor é questionar porque os trabalhadores, tendo possibilidade de construir uma visão de mundo crítica, que possibilite a Revolução Socialista, aderem a uma visão de mundo técnica e mecânica provinda de fora, para formar suas consciências. Constata o autor que a proposta de escolarização para os trabalhadores, referendada na nova forma de organização do trabalho, fundamenta-se em uma concepção de sujeitos passivos, mas apesar disso, a escola ainda conserva o papel fundamental de apropriação, organização e transmissão do saber indispensável a todos os sujeitos para viverem em sociedade e, portanto, trata-se de um espaço de tensão entre capital e trabalho.

1.1 A função dos intelectuais e a escola na formação do consenso

Gramsci desmistificou uma prerrogativa muito difundida em seu tempo: que os intelectuais eram um grupo autônomo e independente das relações de produção material. Em seus escritos, Gramsci (2004, p. 15) parte dessa questão para mostrar que “todo grupo social cria para si ao mesmo tempo e organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais, que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, no campo econômico, político e social”. De certa forma, ele se contrapôs à concepção de automação das ideias e da ciência, na perspectiva de mentalidade do positivismo, defendendo a ideia de que *todos os homens são intelectuais*, mas nem todos exercem essa função na sociedade. Gramsci (2004, p. 18) entende que só sob determinadas relações sociais o trabalho do operário ou proletariado pode ser

entendido como mecânico e puramente físico pois, na verdade, em todo trabalho, “mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”.

Em geral, a função dos intelectuais está ligada aos interesses dos diversos grupos dominantes, para estabelecer relações entre as diferentes classes e possibilitar uma visão de mundo mais homogênea e unitária e, dessa forma, buscar o consenso.

Suas ações são marcadas por *uma elaboração social superior*, que ligados aos grupos sociais, que possuem função no mundo da produção, como empresários e trabalhadores, “dão homogeneidade e consciência da própria função”. Eles ocupam geralmente lugares de decisões e, por possuírem capacidade teórica e técnica, isto é, intelectual, *possuem capacidade dirigente*, organizam as massas e os mais qualificados, “pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral em todo seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal” (GRAMSCI, 2004, p. 15). Isto porque, as diversas atividades dos intelectuais distinguem-se das dos outros homens por sua relação direta com o conjunto geral das relações sociais e não pelo que é intrínseco às atividades propriamente intelectuais.

A formação dos intelectuais está ligada aos processos históricos muito concretos, e eles assumem funções em diversos tipos de territórios, urbanos, rurais, econômicos, políticos e sociais. O papel principal dos intelectuais consiste em agir junto ao povo para *criar o consenso*. Intelectual, portanto, é aquele que desenvolve uma função organizadora na sociedade, seja no campo da produção, da cultura ou na administração política, e sua formação dá-se nas várias correntes de pensamento, em instituições, fundações e centros de pesquisas, nos quais constituem-se em gerente administrativo, tecnólogo, político, dirigente sindical ou partidário.

Trata-se de um intelectual orgânico porque emerge na história com base na estrutura econômica anterior, com objetivo de criar a hegemonia e a consciência para determinada classe, nos seus planos econômicos, políticos e sociais. Intelectuais orgânicos são aqueles que fazem parte do processo de produção em expansão, isto é, vinculados ao mundo do trabalho, à organização da política e da

cultura, aos interesses dos diversos grupos sociais. São orgânicos porque fazem parte de uma trama social, *em conexão com os grupos sociais mais importantes*, capazes de elaborações mais amplas e complexas das ideias-instrumentos de coerção social. Além de serem altamente *especializados* na sua função, são preparados nas escolas e instituições que os instruem na *alta cultura*, que lhes possibilitam exercer funções culturais e educativas correspondentes a formas organizativas de modo a assegurar a hegemonia em toda a sociedade.

Para Gramsci (2001), os empresários podem ser considerados um grupo de intelectuais, com certa elaboração superior de capacidade dirigente e técnica, que extrapola seu ramo de negócios. Eles criam camadas de intelectuais para ocuparem e executarem diversas funções em todo o tecido social – como, por exemplo, o técnico da indústria, o cientista da economia política etc., – com os objetivos de formar uma nova cultura, um novo direito, pelo menos os mais próximos da atividade econômica. No entanto, essas funções vão além de atividades de criação, pois também têm a capacidade de organizar a sociedade, a cultura, no tocante à divulgação, preservação e expansão dos interesses e condições mais favoráveis de sua classe. Portanto,

pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 2004, p. 16; grifos do autor).

As atividades dos intelectuais são desenvolvidas no conjunto das relações sociais, como um grupo social intimamente ligado aos grupos que os personificam e ao modo de produção vigente. O ponto no qual todos os intelectuais estão unidos, não se encontra só nas atividades intelectuais, mas sim no *conjunto geral das relações sociais*, como citado anteriormente.

Neste sentido, a preparação dos intelectuais para agirem na sociedade está relacionada às várias escolas destinadas à sua formação, em um terreno muito concreto, com objetivos distintos para atender às necessidades dos vários grupos sociais, sobretudo a burguesia, interessada em manter as condições sociais inalteradas.

A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias

destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual (GRAMSCI, 2004, p. 20; grifo do autor).

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não se dá de forma imediata, pois trata-se de uma relação mediatizada em diversos graus. Eles desenvolvem suas atividades intelectuais por meios de planos avançados no interior da sociedade civil, para obterem o *consenso espontâneo das massas*, e na sociedade política, em busca de *construir o consenso e a hegemonia* de comando que se expressa no Estado e no governo jurídico, divulgando os projetos das classes que defendem. (GRAMSCI, 2004, p. 20-22). Assim, o lugar da ação do intelectual é na sociedade civil, isto é, nas associações, nos sindicatos, nos jornais, na televisão, nas fábricas, nos partidos, nas escolas e igrejas, dentre outros.

Segundo Coutinho (1999), o conceito de sociedade civil, para Gramsci, é precisamente o reconhecimento dos intensos processos de socialização política ocorridos com a formação de sujeitos políticos de massa, ou seja, formação de grandes sindicatos e de partidos de massas, conquista do sufrágio universal, em outros termos, o Estado Ampliado – articulação entre sociedade civil e sociedade política. A sociedade civil são os *aparelhos privados de hegemonia*, os organismos de participação política, aos quais os indivíduos aderem por uma escolha nem sempre independente, mas submissa ou subordinada, por isso, são considerados privados, não se caracterizam pelo uso da repressão e são relativamente autônomos. Assim, a sociedade civil é

formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc. (COUTINHO, 1999, p. 127)

A sociedade política representa as organizações estatais, em que os intelectuais do grupo dominante ocupam lugar de prepostos, como funcionários, portanto, é definida como um plano que corresponde a função de hegemonia da classe dominante, sendo

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem” nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos

momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2004, p. 21; grifos do autor).

Com essas citações, afirma-se que a sociedade civil e a sociedade política estão intimamente ligadas, e só do ponto de vista didático podem ser separadas para que se apreenda a produção do consenso ativo. Sociedade civil corresponde ao espaço de luta no qual os grupos sociais disputam forças para exercerem a hegemonia sobre toda a sociedade. É o espaço em que os intelectuais orgânicos devem assegurar o consenso social necessário para o equilíbrio da sociedade. O autor esclarece:

A afirmação de que o Estado se identifica com os indivíduos (com os indivíduos de um grupo social, como elemento de cultura ativa isto é, como movimento para criar uma nova civilização, um novo tipo de homem e de cidadão) deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isto, este seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico. (GRAMSCI, 2007, p. 279).

O intelectual orgânico, nesses termos, enfronha-se na realidade social para, com o grupo que o formou, construir a hegemonia, dando sentido e significado a uma visão de mundo que busque o consenso na vida coletiva.

Nessa perspectiva, Gramsci (2004) analisa os rumos que a escola tomou na sociedade moderna. Para ele, a organização da escola, sob a expansão do capital evidenciava uma tendência cada vez mais de especializações em detrimento de uma formação de cultura geral para todos. No plano nacional, para Gramsci, ocorreu uma divisão fundamental da escola em clássica e profissional, sendo a primeira destinada à formação dos filhos da classe dominante e dos intelectuais, e a segunda, à formação das classes trabalhadoras.

As origens dessa divisão, na modernidade, situavam-se na base do desenvolvimento do capitalismo industrial e já ocorria desde o século XVII, porque as máquinas, cada vez mais sofisticadas, não poderiam ser operadas eficazmente por trabalhadores sem instrução, diferentemente do trabalho da Antiguidade e do período feudal, em que os instrumentos de trabalho eram primitivos e as técnicas rudimentares, e, por conseguinte, as exigências de aprendizado aos servos e escravos eram muito pequenas. No capitalismo, verifica-se a generalização, a universalização da divisão social e técnica do trabalho, a especialização do trabalho

coletivo com base no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A instrução tornou-se uma necessidade, tanto para os trabalhadores, quanto para o capital.

O capitalismo tratou de buscar uma saída para esse impasse, mediante a educação dos trabalhadores. Segundo Ponce (2000), com o desenvolvimento da indústria voltaram a aparecer as diferenças entre trabalhadores não especializados, responsáveis pela execução de tarefas mais grosseiras, e os trabalhadores especializados, em condições de se encarregarem de atividades que exigem um pouco mais de cultura que atendam às necessidades e perspectivas do avanço capitalista, que

incorporava aos seus planos de trabalho científico a livre investigação, da mesma forma que o Feudalismo implicava a religião e o dogmatismo. Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo (PONCE, 2000, p. 146).

Além da exigência de educação para o trabalho, a vida nos centros urbanos tornava-se muito mais difícil para os que não dispunham ao menos de uma educação básica elementar. Tornou-se então, uma condição para o trabalhador buscar a escola para instruir-se, pois sem uma educação básica, não sobreviveria, pois dificilmente seria aceito nas fábricas nas quais é explorado pelo capitalista.

Nesse momento, a escola tradicional, que tinha suas bases na gramática, no latim e na retórica, e nem mesmo as escolas criadas sob a influência da Revolução Francesa, não mais atendiam às exigências da época. Assim, ainda segundo Ponce (2000), longe da influência oficial e para atender às exigências das fábricas, com o incentivo da iniciativa privada, começaram a surgir as escolas politécnicas, nas quais a burguesia do século XIX preparava seus peritos industriais. Em síntese, essa foi a essência da educação exigida pela burguesia, ou seja, uma educação básica para as massas, e educação superior para os técnicos altamente especializados e detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional, como o capitalismo requeria.

Além disso, a relação entre capital e trabalho impunha novas necessidades de formação intelectual dos indivíduos, uma vez que, em virtude da produção pela indústria que operava máquinas cada vez mais sofisticadas, a burguesia não poderia negar educação às massas. Porém, oferecer educação às massas correspondia universalizar o ensino, e assim, correr o risco de tornar grande parte dos

trabalhadores independentes. Acirrou-se então uma das maiores contradições capitalistas no campo da educação:

de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e empregando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência (PONCE, 2000, p. 150; grifo do autor).

No século XX, as indústrias e a urbanização causavam mudanças na vida social, pois para viver nas cidades e trabalhar nas fábricas e nas outras várias instituições de serviços públicos e privados, era necessário o domínio da leitura e escrita. Por conseguinte,

o desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Gramsci (2004) observa que, na “civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas” (p. 32). Nesse apontamento, há dois aspectos relevantes a serem considerados na relação dos intelectuais com a escola. O primeiro diz respeito à complexidade das atividades práticas, em razão da interferência das ciências na produção em massa. O segundo é o aumento da exigência de qualificação técnica dos trabalhadores o que obriga a criação de diversas escolas especializadas.

Assim, ao lado da escola de formação humanista e de cultura geral, foi se constituindo um sistema escolar formado de diferentes níveis e especializações. Trata-se da *divisão fundamental da escola em clássica e profissional*, constituindo a racionalidade que operaria na organização dos sistemas escolares, já que as escolas profissionais destinavam-se às classes trabalhadoras, ao passo que a clássica, às classes dominantes e aos intelectuais.

Gramsci contrapunha-se a essa organização escolar por entender que a escola básica não poderia ter somente como objetivo a preparação

profissionalizante, uma vez que, a formação prática não desencadearia nas pessoas um processo de autogoverno e de identificação histórica. Para o autor, a expansão da sociedade de base industrial afastava a possibilidade de formação humana e de cultura desinteressada. Segundo ele,

a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2004, p. 33; grifos do autor).

Gramsci (2004) assinala os principais elementos constitutivos da tendência de formação em desenvolvimento. O primeiro era acabar com a escola formativa, uma escola *desinteressada* preocupada com a formação humanista dos indivíduos. O segundo dado relevante é a compreensão que ele tinha a respeito da organização escolar conforme o modelo americano de sociedade. Esse modelo, para ele, além de tornar o trabalhador um *gorila amestrado*, criava nas escolas os instrumentos necessários para combater a consciência das classes trabalhadoras. Em outras palavras, tratava-se de desenvolver um sistema escolar de formação profissionalizante e especializada, uma escola que afasta a cultura geral e desenvolve a formação técnica.

A tendência *racional* do modelo fordista de educação era vista como um mecanismo pelos quais os profissionais burocráticos de carreira controlavam a relação dos indivíduos com o saber. Era um mecanismo que se ampliava organicamente e absorvia, em seu interior, os especialistas da atividade prática privada para controlar o conhecimento e a formação técnica nas escolas especializadas.

Essa tendência era o resultado da necessidade de o capital integrar “o pessoal especializado na técnica política com o pessoal especializado nas questões concretas da administração das atividades práticas essenciais das grandes e complexas sociedades nacionais modernas” (GRAMSCI, 2004, p. 34). A razão dessa tendência é que os trabalhadores exigiam cada vez mais a expansão da escola, e os dirigentes políticos estavam preparando escolas que ligavam o destino do aluno à sua atividade prática futura.

A sistematização da relação entre intelectual e escola situa-se no modelo que a especialização ocupava no campo da educação dos indivíduos. E, embora a escola pública tivesse suas normatizações, currículos, professores e outros e era mantida pelo Estado, sua aplicação de fato ocorreu na *sociedade civil*, em contato com diferentes práticas educacionais das diferentes organizações sociais e seus intelectuais. Dessa forma, os mecanismos de controle sobre a cultura geral dos indivíduos era uma forma de impedir a distribuição de conhecimento. Diziam respeito ao debate sobre o papel da escola e dos intelectuais como centro dos encaminhamentos políticos, como forma de manutenção ou transformação da sociedade. Assim, a educação segundo Gramsci (2007), pode ser examinada no âmbito da grande e da pequena política. O autor assinala:

a grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela dominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (GRAMSCI, 2007, p. 21).

Os funcionários, os intelectuais, que ocupam os prepostos burocráticos, situam-se no âmbito da pequena política, pois agem sobre questões cotidianas e buscam apontar soluções para problemas já estabelecidos em uma estrutura capitalista organicamente constituída. Implica, portanto, organizar um sistema educacional que também seja orgânico ao modelo social.

A escola, no século XX, transformou-se em um importante agente de organização para a reprodução da cultura em seus vários níveis, atendendo às exigências da sociedade industrializada. Buscava-se inserir os jovens nas atividades sociais práticas do mundo do trabalho sem a preocupação de construir uma visão de mundo crítica, transformadora das relações sociais de exploração.

O processo de expansão do capital e o aumento da massa de trabalhadores provocaram a necessidade de acesso à escola, e de sua reforma. A proposta racional de educação americana já estava em andamento, como já havia observado Gramsci (2004). As consequências dessa organização escolar na sociedade capitalista influenciariam diretamente a vida social das crianças de culturas diferentes. A expansão da escola pública efetivou-se sem levar em consideração as diferenças sociais e culturais. A formação técnica transformou-se em modelo único

de escola para todos, e a formação intelectual passou a ser responsabilidade única dos grupos dirigentes. Assim, estavam consolidados, do ponto de vista da burguesia, os princípios de igualdade e de oportunidade para todos. Nesse contexto, Gramsci posiciona-se contra a ampliação do modelo da escola capitalista destinada às crianças, em variados níveis escolares, que mediava a apropriação técnica do saber pelas camadas trabalhadoras da sociedade.

A escola capitalista entrou em crise justamente quando o princípio educativo deixou de ser o humanista e a organização e seus programas não eram mais a expressão de um modo de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade. Assim, era necessário fazer uma reforma educativa que dispusesse em matérias e, em uma ordem didática, os resultados equivalentes aos de uma escola de formação, que ele descreve como partindo da “criança até chegar aos umbrais da escola profissional” (GRAMSCI, 2004, p. 49).

A crise da escola, para Gramsci (2004), era uma *progressiva degenerescência* que se instalava, sobretudo no ensino médio, que passava de um ensino humanístico à formação especializada, profissionalizante e com interesse imediato, invertendo o sistema que existia anteriormente, em que os alunos formavam-se com, pelo menos, certa bagagem ou provisão de noção concreta. Assim, o novo tipo de escola, embora apresentasse princípios progressistas, não era visto por Gramsci como realmente democrática, e para ele, contribuiria para *perpetuar as diferenças sociais*.

Para o autor, a escola foi reformada visando a adaptação do indivíduo à nova realidade histórica, qual seja, ao novo modelo de vida burguês. Além disso, a multiplicação das escolas profissionais tende, conforme Gramsci (2004), a eternizar as diferenças tradicionais e criar estratificações internas, assegurando a cada indivíduo do povo o aprendizado gratuito para a preparação técnica e das capacidades necessárias às finalidades do capital. Porém,

o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada” de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 2004, p. 50; grifos do autor).

Gramsci percebera as mudanças que haviam ocorrido nas sociedades modernas ocidentais a partir do final do século XIX e nos primeiros trinta anos do século XX, como o aparecimento de novos grupos auto-organizados que ele chamou de *aparelhos privados de hegemonia*. Dentre eles, a escola exercia papel importante como espaço de formação situada no espaço da *sociedade civil*, como um espaço de poder e de luta de classe, enfim, de hegemonia.

A consolidação do projeto de organização do trabalho, com base na racionalização produtiva, levou Gramsci (2001) a cunhar o conceito de fordismo e de americanismo para o novo estilo de vida que se constituía hegemônico no período do capitalismo monopolista. Para ele, esse modelo de organização era o mais avançado e, não demoraria muito se espalharia por todo o mundo, era só uma questão de tempo.

Como desdobramento desse processo, a organização do trabalho, para o autor, interferia na organização da vida de todos os indivíduos, em todas as instituições da sociedade. Apresentava-se como uma *nova cultura*, e *novo modo de vida*, mas para Gramsci (2001), o americanismo e o fordismo eram apenas uma fase do capitalismo mais intensa do que as anteriores, e, além de expandirem o capital, impunham o controle e a domesticação dos trabalhadores para a nova forma de vida.

Assim, ante a organização produtiva, a existência e a formação humana desenvolvida na sociedade tornaram-se instrumentalizadas e fizeram surgir, ao lado da escola de formação humanista e *desinteressada*, de formação de *cultura geral*, uma escola de formação técnica e imediatista, com o objetivo de adaptar o trabalhador às exigências de formação técnica para o mercado de trabalho e para o consumo.

1.2 Coerção e persuasão: novas formas de poder nas sociedades de massa

Para estudar a importância dos intelectuais e da escola conforme o pensamento gramsciano, devem-se considerar suas análises, realizadas no período em que a relação capital e trabalho apresentavam uma nova roupagem, a partir dos anos de 1920, denominada pelo autor de *racionalização do trabalho*, ao referir-se à

administração científica do tempo e dos movimentos do trabalhador proposta por Taylor (Gramsci, 2001). Esse processo foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, objetivando chegar a uma *economia programática*, que possui como principais características a articulação, na prática, da produção com o consumo de massa, garantida pela nova relação entre aumento do salário, aumento da produção, aumento do consumo e intervenção do Estado na economia e no controle social, fazendo emergir a necessidade de um novo processo de formação dos indivíduos.

Para Gramsci (2001), o desenvolvimento industrial nos EUA, está centrado na nova forma de organização e produção capitalista, determinada pelo fordismo, o novo mecanismo global de acumulação de capital, caracterizado pelo controle racional do trabalho por meio da produção em série, linha de produção de fluxo contínuo, e o americanismo, entendido como o modo de vida norte-americano, imposto pela nova condição de vida dos trabalhadores, engendrada pela organização racional do trabalho com a esfera da produção. O americanismo como estilo de vida representa um conjunto de valores, costumes, hábitos e crenças que “determinou a necessidade de criar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 248).

Para Gramsci (2001) o americanismo e o fordismo objetivam garantir a expansão do modo de produção capitalista, que, no século XX, nos Estados Unidos da América, encontra todas as forças e elementos para desenvolver-se e se expandir para todo o mundo.

Embora refletindo a implantação do americanismo e do fordismo na Itália e na Europa, as preocupações reflexivas de Gramsci estão concentradas na formação capitalista mais desenvolvida de sua época, os EUA, pois o americanismo e o fordismo estabeleceram-se como processo determinante das relações sociais de produção e da vida material, tendo como estratégias a *adaptação psicofísica à nova estrutura industrial*. No entanto, a necessidade de formação não se localizava somente no interior da fábrica. Esse processo exigiu uma ação coordenada do capital que se estendeu pela sociedade civil, por meio das diversas instituições privadas de hegemonia, articulando mecanismos de coerção e persuasão na formação dos trabalhadores, com o objetivo de manter o equilíbrio da produção e o controle social. Em decorrência,

foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção (GRAMSCI, 2001, p. 247).

Gramsci (2001) reconhece a força e a capacidade de expansão desse estilo de vida como exemplo de totalidade e unidade e, nesse caso, acha por bem esclarecer que a nova cultura hegemônica determinara mudanças na socialização dos indivíduos, pois, nos EUA, “a hegemonia nasce da fábrica e necessita, apenas para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (p. 247-248). Trata-se de formas de pensar, agir e sentir, ora como movimento filosófico, ora como senso comum.

Assim, para Gramsci (2001), em uma sociedade de massa, as formas de exercícios de poder dão-se pela coerção e persuasão, entendida como uma supremacia ou superioridade cultural de um grupo social sobre os demais. Neste caso, ao pensar a hegemonia – entendida como projeto e direção política, cultural e moral –, a força e a violência devem ser evitadas e, em seu lugar, devem-se criar instrumentos de consenso, alianças e de convencimento para a ação, pois

a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior retribuição, que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço (GRAMSCI, 2001, p. 273).

A extensão dos valores de individualismo e de consumismo a todas as esferas da atividade humana acontece porque os novos métodos de trabalho inaugurados com o fordismo não podem ser separados do modo de vida. Portanto, a vida social segue as mesmas regras da racionalização do trabalho. O controle e

o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho (GRAMSCI, 2001, p. 266; grifo do autor).

Os apontamentos de Gramsci (2001) sobre a racionalização do trabalho assinalam que o novo estilo de vida dos indivíduos foi desenvolvido, por meio de ações adaptativas necessárias à nova estrutura industrial, em vários campos, o político, o econômico, o social, os ideológicos, os produtivos e os culturais.

No campo produtivo, em sua fase inicial, a nova indústria exigiu medidas de adaptação dos trabalhadores, materializadas por meio de altos salários, por exemplo, mas, sem verificar, a não ser em *casos esporádicos, nenhum florescimento superestrutural*, nem a questão da hegemonia. Em outras palavras Gramsci (2001) com base em Philip, assinala que a socialização nos EUA, foi realizada com *armas do velho arsenal europeu*, porém de forma alterada, entrando em descompasso com o desenvolvimento da época. O autor afirma: “A luta que se desenvolve na América (descrita por Philip) é ainda pelos direitos profissionais contra a ‘liberdade industrial’, isto é, uma luta semelhante àquela que se travou na Europa no século XVIII, embora em outras condições” (p. 248). O autor refere-se ao processo de eliminação das associações de ofícios, em prol das novas exigências do trabalho assalariado, impostas pela revolução industrial.

Essa luta interferiu no campo de forças político-econômicas, e, conforme Braga (2010, p. 22), Gramsci buscou compreender nesse campo as estratégias *reativas e autorreativas* empreendidas pelas classes dominantes na Itália e nos EUA, durante o período de crise orgânica do capital, “com o objetivo de reconduzir o movimento operário, bem como o conjunto das classes subalternas, ao terreno de lutas econômico-corporativas”.

Um dos primeiros aspectos a considerar na análise de Gramsci (2001) sobre o corporativismo é entender os movimentos revolucionários que ocorreram na Europa, após o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, e a Revolução Russa, de 1917. As reflexões de Gramsci sobre o corporativismo estão relacionadas ao avanço do fascismo na Itália, que no contexto mais geral da Europa, provocam transformações nas relações entre o governo e as organizações empresariais. De fato, o que estavam em jogo, nos anos de 1930, eram as tendências corporativas do capitalismo configuradas e expressas nos regimes totalitaristas, que ajustam o Parlamento e o Estado ao capital, por meio da ideologia e da propaganda de um governo benevolente.

Na sociedade moderna, especialmente no final do século XIX e em todo o século XX, o corporativismo contrapõe-se ao modelo de organização sindical combativa e de caráter revolucionário¹. Assim, o corporativismo fascista

¹ O corporativismo tem suas origens nas comunas medievais de ofícios, estabelecidos por meio de uma transmissão do ofício de pai para filho, e mestre e aprendiz. Nesta última, o mestre é o

desenvolvido na Itália tinha como objetivo opor-se à organização sindical, em busca de um desenvolvimento econômico que abrandasse o conflito entre as classes. Ao contrário das ações sindicais, que representavam uma negociação conflituosa, o corporativismo Italiano, em sua forma mais conservadora, foi adotado por Mussolini, no momento do fascismo, como forma de garantir a harmonia na sociedade e o controle sobre a produção de uma indústria planificada.

No corporativismo italiano prevaleceram as teses de Rocco, que se caracterizam pela subordinação das corporações ao Estado, e que via nas questões sociais de sua época, não um problema de distribuição de renda, mas sim uma necessidade de controlar a produção e a expansão do mercado, impondo um rígido processo de controle sobre os sindicatos. Nas palavras de um estudioso,

o princípio na base do corporativismo fascista é a eliminação do conflito entre as classes e a instauração de um regime de colaboração e harmonia social. O organismo corporativo realiza-se em primeiro lugar como supressão das liberdades sindicais e transformação das associações privadas de representação dos interesses em organizações de estatuto público (GAGLIARDI, 2010, p. 234).

Para Gramsci (2001, p. 257), a orientação corporativa não surge como solução para as exigências de racionalização técnica das indústrias e nem como *nova política econômica*, mas ao contrário, “nasce das exigências de uma polícia econômica, exigências agravadas pela crise de 1929 e que ainda estão em curso”.

O corporativismo do início do século XX constituiu-se em uma estratégia utilizada por industriais e Estado para eliminar o poder dos trabalhadores organizados em sindicatos, objetivando a superação da crise iniciada em 1929, em busca de equilíbrio e controle da sociedade. Em outros termos,

o sindicato operário americano é mais a expressão corporativa dos direitos das profissões qualificadas do que outra coisa e, por isso, sua destruição, exigida pelos industriais, tem um aspecto “progressista”. A ausência da fase histórica européia assinalada, também no campo econômico, pela Revolução Francesa deixou as massas populares americanas em estado bruto: a isto cabe acrescentar a ausência de homogeneidade nacional, a mistura das culturas-raças, a questão dos negros (GRAMSCI, 2001, p. 248; grifo do autor).

proprietário e conhecedor do trabalho que transmite ao aprendiz, subordinado, em uma relação paternalista. O corporativismo exerce papel importante no processo de socialização, pois estabelece uma relação de subordinação dos trabalhadores ao poder da ordem dominante (BOBBIO, 1986).

O momento em que Gramsci analisa o americanismo é de crise profunda, e o que havia sido planejado em termos de progresso, pelos engenheiros fordistas, estava sendo revisto. As consequências da crise econômica, como o desemprego e os problemas sociais, impunham uma série de questões sobre o movimento corporativo, que, segundo Gramsci (2001), deve ser pensado não como *polícia econômica*, mas sim como uma nova política econômica. O autor esclarece:

O elemento negativo da “polícia econômica” predominou até agora sobre o elemento positivo da exigência de uma nova política econômica que renove, modernizando-a, a estrutura econômico-social da nação, mesmo nos quadros do velho industrialismo. A forma jurídica possível é uma das condições, não a única condição nem mesmo a mais importante: é apenas a mais importante das condições imediatas (GRAMSCI, 2001, p. 258; grifo do autor).

Outra questão é que, para o prosseguimento do corporativismo, é necessária uma estrutura social determinada por um tipo de Estado,

o Estado Liberal, não no sentido do livre-cambismo ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, ao regime da concentração industrial e do monopólio (GRAMSCI, 2001, p. 259).

Na Europa, as primeiras iniciativas de introduzir os princípios do americanismo e do fordismo, foram mais difíceis em virtude da tradição e da cultura das populações. Tentava-se conciliar o que, para Gramsci (2001) era inconciliável, ou seja, continuar a mesma tradição européia das classes parasitárias e implementar uma nova forma de organização do trabalho. Para fundamentar sua afirmação, na primeira parte de *americanismo e fordismo*, Gramsci analisa a *racionalização da composição demográfica européia* e afirma que

a “tradição”, a “civilização” européia, ao contrário, caracteriza-se pela existência de tais classes, criadas pela “riqueza” e pela “complexidade” da história passada, que deixou um grande número de sedimentações passivas através dos fenômenos de saturação e fossilização do pessoal estatal e dos intelectuais, do clero e da propriedade fundiária, do comércio de rapina e do exército, o qual foi inicialmente profissional e depois passou a basear-se no recrutamento, mas é ainda profissional no nível oficialato (GRAMSCI, 2001, p. 243; grifos do autor).

Gramsci (2001) diagnosticou, na Itália, vários elementos que dificultariam a implantação do modelo de vida nas bases do americanismo e também do modelo industrial fordista. Dentre eles, destacam-se, por exemplo, o relevante número de pequenos e grandes aglomerados de vida urbana, como o caso de Nápoles sem a presença da indústria e o enorme número de pessoas que viviam sob a

administração do Estado, como o grande contingente de aposentados que com idade muito baixa consistia em uma população passiva e parasitária.

Para Gramsci (2001), o americanismo e o fordismo significavam uma transformação radical da estrutura econômica e social – revolução passiva – que ocorreria de qualquer modo pela *prepotência* americana. Em outras palavras, não demoraria muito e a tradição das instituições européias iria ceder, isto porque, segundo ele,

está ocorrendo uma transformação das bases materiais da civilização européia, o que a longo prazo (e não muito longo, já que atualmente tudo é mais rápido do que no passado) levará a uma transformação da forma de civilização existente e ao nascimento forçado de uma nova civilização (GRAMSCI, 2001, p. 280).

A certeza dessa nova forma de vida e organização do trabalho pode ser observada nas críticas de Gramsci (2001) sobre a implantação do fordismo e do americanismo na Rússia, em 1921. Conforme Braga (2010), o americanismo, considerado um fenômeno a um só tempo ideológico, político e econômico, surgiu aos olhos de Gramsci, preso na Itália, sobre o regime fascista, como um projeto em oposição

ao movimento comunista oficial – que reiteradamente havia ignorado a importância do americanismo para a teoria do imperialismo – Gramsci produzirá uma renovada periodização do capitalismo monopolista vertebrada pelo diagnóstico segundo o qual desde o final do século XIX o desenvolvimento da grande indústria monopolista deslocara o eixo dinâmico da economia mundial da Europa para os Estados Unidos (BRAGA, 2010, p. 13).

Para Gramsci (2001), a ênfase dada somente à técnica e, não ao conjunto de valores que a nova forma de produção significava, era equivocada. Não só o ponto de vista técnico, a máquina, a imprensa e o consumo do fordismo interessavam para a adaptação dos trabalhadores e da vida em geral por meios de métodos de controle externos. Era necessário levar em consideração a relação existente entre a racionalização do trabalho e as várias iniciativas utilizadas para reorganizar o capitalismo e implantar uma sociedade organizada, para moldar o comportamento dos trabalhadores e compreender o fenômeno objetivo do novo estilo de vida. Tratava-se também do “maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais visto na história, um tipo novo de trabalhador e de homem” (p. 266).

De modo geral, pode-se dizer que todas essas condições eram importantes para a reorganização do capital, o que implicava considerar que alguns elementos também foram universalizados pelo americanismo e o fordismo, com o objetivo de consolidar a sociedade capitalista. Dentre esses elementos, o nacionalismo e a condição salarial tornaram-se relevantes como critérios para redefinirem as relações e regulações sociais na sociedade de base de produção fordista e eliminar os conflitos. A esse respeito, pode-se afirmar que

a própria palavra “nacionalismo” apareceu pela primeira vez em fins do século XIX, para descrever grupos de ideólogos de direita na França e na Itália, que brandiam entusiasticamente a bandeira nacional contra os estrangeiros, os liberais e os socialistas, e a favor daquela expansão agressiva de seus próprios Estados, que viria a serem tão características de tais movimentos (HOBSEBAWM, 1988, p. 203-204; grifo do autor).

Enquanto os comunistas apregoavam a união de toda a classe trabalhadora, a estratégia do capital para frear essa possibilidade foi a ideia de nação, que ia muito além das fronteiras geográficas, agrupando as pessoas por meio de valores coletivos, como a língua e os símbolos nacionais, que os nacionalistas viam como uma possibilidade de garantir o desenvolvimento da economia e da tecnologia do progresso e da paz social. Nas palavras do historiador,

o mais eloqüente e típico dos defensores da “Europa das nacionalidades”, Geuseppe Massini (1805-72), propôs um mapa de sua Europa ideal em 1857: ela consistia em onze uniões desse tipo. Claramente, sua concepção de “Estado-nação” era bem diferente da de Woodrow Wilson, que presidiu o único desenho sistemático de um mapa europeu seguindo princípios nacionais em Versalhes, 1919-20. Sua Europa consistia em 26 ou (incluindo a Irlanda) 27 Estados soberanos (HOBSEBAWM, 1996, p. 130; grifos do autor).

A ideia nacionalista, em substituição aos objetivos comunistas, com que Gramsci se deparou, conforme afirma Hobsbawm (1990, p. 159), “foi o resultado de dois fatores internacionais: o colapso dos grandes impérios multinacionais da Europa central e oriental e a Revolução Russa, que fizeram os aliados preferirem os argumentos Wilsonianos aos Bolcheviques”.

Em relação aos salários, Castel (2005), ao analisar a origem da condição de assalariado da grande empresa, inspirado nas análises de Gramsci, assinala que foram cinco as condições essenciais para assegurar a passagem das relações sociais que prevaleciam até o final do século XIX para a relação salarial fordista no século XX: a) nítida separação entre os que trabalham efetiva e regularmente e os inativos ou semiativos que devem ser ou excluídos do mercado de trabalho ou

integrados sob formas regulamentadas; b) a fixação do trabalhador e seu posto de trabalho e a racionalização do processo de trabalho no quadro de uma gestão do tempo exata, recortada, regulamentada; c) acesso por intermédio do salário a *novas normas de consumo operário*, por meio dos quais o próprio operário se torna usuário da produção de massa; d) acesso à propriedade social e aos serviços públicos e; d) a inscrição em um direito do trabalho que reconhece o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social, além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho. Segundo o autor,

formalizando essas características dir-se-á que uma relação salarial comporta um modo de remuneração da força de trabalho, o salário – que comanda amplamente o modo de consumo e o modo de vida dos operários e de sua família –, uma forma da disciplina do trabalho que regulamenta o ritmo da produção, e o quadro legal que estrutura a relação de trabalho, isto é, o contrato de trabalho e as disposições que o cercam (CASTEL, 2005, p. 419).

A iniciativa dos industriais do fordismo em aumentar o salário, como forma de adaptar o indivíduo ao novo modelo econômico e social, pressupõe a eliminação de dois problemas sociais distintos. Em primeiro lugar, aniquilaria as resistências a subordinação rígida, pois, em condições normais, o aparelho de coerção ficaria mais caro que os altos salários. Em segundo, possibilitaria à classe operária, maioria da população, o acesso ao consumo, ao desejo, e não somente à produção. Assim,

é a partir de Ford que se afirma uma concepção da relação salarial segundo a qual “o modo de consumo é integrado nas condições de produção”. E isso é suficiente para que amplas camadas de trabalhadores – mas não todos os trabalhadores – saiam da situação de extrema miséria e de insegurança permanente que tinham sido sua condição desde há séculos (CASTEL, 2005, p. 432; grifo do autor).

A iniciativa dos altos salários produz também outros aspectos a serem controlados e que não podem ficar somente a cargo das empresas privadas, e por isso, o controle do trabalhador torna-se função do Estado. O autor refere-se, por exemplo, ao “abuso e a irregularidade das funções sexuais que são, depois do alcoolismo, os inimigos mais perigosos das energias nervosas e é observação comum que o trabalho ‘obsessivo’ provoca depravação alcoólica e sexual” (GRAMSCI, 2001, p. 268). Esses mecanismos de *moralização* desenvolvem um novo tipo de união sexual cujos traços característicos são a monogamia e a união estável. Para Gramsci (2001), o interesse em regulamentar a sexualidade está ligado à questão ético-civil, que propõe criar uma aparente independência da mulher

e igualdade entre os sexos. No entanto, para o autor, estão em jogo o crescimento da produção e acesso da mulher no mercado de trabalho.

Pode-se afirmar que, com a racionalização da vida sexual, tornou-se possível estabelecer o controle da natalidade, o acesso da mulher ao mercado de trabalho, o equilíbrio entre as faixas etárias em atividades, bem como a reserva de trabalhadores, visando a adaptação psicofísica do trabalhador à nova vida que o novo processo de industrialização e, sobretudo, a nova organização do trabalho, exigem.

Nesse *novo* modo de vida, segundo Gramsci (2001), o disciplinamento, a cooptação e a cooperação constituem elementos que, de forma coercitiva, classificaram o bom, ou mau trabalhador e, conseqüentemente, os incluídos ou excluídos do mundo do trabalho, necessitando, portanto, de uma intervenção do Estado mais orquestrada com esses valores. O controle sobre o mercado de trabalho ficou durante muito tempo sob a responsabilidade dos patrões e dos sindicatos, tendo o poder público o papel de Estado policial. Somente a partir de 1919, o Estado assumiu e chamou para si, de forma mais agressiva, medidas e mecanismos decisivos de negociação na constituição dos direitos do trabalho e direitos sociais.

Por isso, o Estado também passou a exercer nova função, pois com a crise da bolsa de valores de 1929, a burguesia reclamou a sua intervenção na economia para salvar a iniciativa privada do caos financeiro em que se encontrava. Para o autor,

o Estado é assim investido de uma função de primeiro plano no sistema capitalista, como empresa (*holding* estatal) que concentra a poupança a ser posta à disposição da indústria e da atividade privada, como investidor a médio e longo prazo (criação italiana dos vários Institutos, de crédito mobiliário, de reconstrução industrial, etc.; transformação do Banco Comercial, consolidação das Caixas Econômicas, criação de novas formas na poupança postal, etc.) (GRAMSCI, 2001, p. 277).

O entendimento que se podia ter nesse momento é de que o Estado estava a serviço da *gente miúda*, mas argumenta o autor que,

na realidade, sua estrutura permanece plutocrática e torna-se impossível romper as ligações com o grande capital financeiro: de resto, é o próprio Estado que se torna o maior organismo plutocrático, a *holding* das grandes massas de poupança dos pequenos capitalistas (GRAMSCI, 2001, p. 278).

A integração dos indivíduos ao novo estilo de vida proposto pelo americanismo e o fordismo estava relacionada aos objetivos que os empresários defendiam para a sociedade e trabalhadores:

Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigiria uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspectos físico maquinal (GRAMSCI, 2001, p. 266).

Desse ponto de vista, é possível analisar a forma brutal de socialização que o americanismo impôs aos trabalhadores de forma universal – *o gorila amestrado*. Tratava-se de uma socialização esmagadora da espiritualidade e da subjetividade que só poderia ser produzida no mundo do trabalho, quando a personalidade do trabalhador refletia-se no objeto de seu trabalho. Portanto,

as iniciativas “puritanas” têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção. Este equilíbrio só pode ser puramente externo e mecânico, mas poderá se tornar interno se for proposto pelo próprio trabalhador e não imposto de fora, por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais (GRAMSCI, 2001, p. 267; grifo do autor).

As iniciativas utilizadas pelos industriais do americanismo no processo de socialização dos indivíduos para estabelecer harmonia social foram várias. Gramsci (2001) argumenta de forma clara e rigorosa que, para conseguir o equilíbrio social no americanismo do tipo fordista, necessita *esmagar* toda e qualquer humanidade e espiritualidade do trabalhador. Por isso, no processo de racionalização do trabalho e da produção, toda relação de trabalho que refletisse a objetividade do trabalhador no objeto deveria ser eliminada. Em lugar da relação homem e objeto entrava a relação homem e máquina, aniquilando a subjetividade e a criatividade do trabalhador.

Para atingir os objetivos da nova organização da sociedade era preciso criar um processo de adaptação composto de vários elementos indispensáveis para o *sucesso e o progresso* do americanismo e do fordismo, que deveriam ser estendidos a todas as instituições sociais. Dentre elas, Gramsci aponta a luta constante que o americanismo travava contra a *animalidade do homem*, composto de um processo doloroso e de

sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo (GRAMSCI, 2001, p. 262).

O fordismo soube utilizar, de forma eficaz, elementos de socialização que garantissem o equilíbrio social, combinando processos de trabalho, altos salários, sistema escolar e questões sexuais, capazes de criar hábitos e comportamentos individuais e coletivos relacionados à produção em série.

Esse conjunto de fatores que marcou a sociedade, a partir dos anos 1920, fez surgir um tipo de coerção por causa da nova forma de organização do trabalho, que atingiu todas as camadas da população. Ele foi imposto por meio de uma educação que exerceu e ainda exerce influências muito importantes sobre o sistema nervoso: as relações familiares e os instintos sexuais, necessários para a formação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Atualmente a educação escolar é apresentada como a forma por excelência do capital para integração e inclusão dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa. A ideia presente é que a escola é um instrumento privilegiado para *correção* das desigualdades sociais. Portanto, sua função social é a de produzir alterações nos indivíduos na idade em que eles são suscetíveis de interiorização de hábitos duradouros, e assim, capazes de alterar as relações sociais e construir uma nova sociedade.

Segundo Cunha (1978), o sentido e função social dados à organização escolar dos liberais impregnam a ideologia oficial dos Estados capitalistas, tanto de regime totalitário quanto liberal-democrático. A corrente liberal é fundada no princípio de individualismo, e, por isso, o homem deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios atuantes ou em potenciais. Ela atribui à escola a formação do homem, independentemente de classe, religião ou família, ou seja, visa fazer que cada indivíduo desenvolva seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações, contribuindo para o desenvolvimento e o progresso, bem como eliminando as desigualdades sociais.

Durante toda a primeira metade do século XX, essa foi a corrente teórica predominante nos países capitalistas avançados e nos países em desenvolvimento. O capital pôde então, impedir o avanço da alternativa socialista e comunista de

sociedade e estreitou o vínculo entre a escola, o fordismo e a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, introduzindo a teoria do capital humano, cujo princípio básico é a defesa da iniciativa privada, e a função da escola, a de atender aos interesses particulares e localizados do americanismo e do fordismo, ou seja, da empresa, para garantir uma vida escolar mais ativa, utilitarista e regida pela lógica do lucro.

Com a expansão industrial e a rápida urbanização, o ritmo da vida econômica e social acelerou-se, e a necessidade dos serviços governamentais aumentou. Dentre os vários serviços oferecidos pelo Estado, o da educação, segundo Braverman (1989), assumiu um papel ampliado na era do capital monopolista. Com o desaparecimento das arenas de formação infantil, como a fazenda, a aldeia e a vida em família, a responsabilidade pelo cuidado da socialização infantil tornou-se cada vez mais institucionalizada. Esse modelo de educação que se desenvolvia na sociedade, no entanto, não tinha o objetivo de uma formação cultural humanística, pois,

ao mesmo tempo, o que a criança deve aprender já não é uma adaptação ao trabalho lento e temporário no meio natural imediato, mas uma adaptação à veloz e intrincada maquinaria social que não é apropriada à humanidade em geral, exceto o indivíduo, mas dita as fases da produção, do consumo, da sobrevivência e do divertimento. Seja qual for o conteúdo educacional no currículo, é nesse sentido não tanto o que a criança *aprende* é importante quanto que ele ou ela se torne *sábia para alguma coisa*. Na escola, a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamados a fazer como adultos: a conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem (BRAVERMAN, 1987, p. 245; grifos do autor).

Para Gramsci (2001), esse modelo de educação contém a maior contradição capitalista, aquela entre tradição e ação. A forma educacional defendida pelo autor é uma formação significativa e instrutiva que resulta na ação dos homens em contato com a natureza e com outros homens na construção coletiva, ou seja, formação de cultura real e geral. O contrário ocorre com o modelo educacional desenvolvido pelo americanismo, no qual a educação é pragmática e *mecanicista*, grosseira e brutal, ou seja, é *pura ação*, “só que modifica as palavras e não as coisas, o gesto exterior e não o interior do homem” (p. 255).

O fim da Segunda Guerra Mundial marcou o início de um novo processo de reestruturação do sistema econômico do capital, o de elaborar planos capazes de

colocar nos trilhos o ideal do progresso e do desenvolvimento. Conforme Hobsbawm (1995), a situação da Europa Ocidental em 1946-1947 parecia tão tensa que Washington sentiu que o fortalecimento da economia era urgente. Assim, o Plano Marshall, um projeto maciço para recuperação da economia européia, lançado em junho de 1947, foi um exemplo dessas tentativas. É importante destacar que, após o término da guerra, o capital, por meio de reformas, fez sua reestruturação com um sucesso econômico enorme, levando-o a um avanço bastante espetacular na globalização e internacionalização da economia.

As ideias que prevalecem desde então é do desenvolvimento econômico e da marcha ininterrupta do progresso. Os países que lideravam a revolução industrial apostavam na universalização do projeto de sociedade capitalista, fundada na expectativa de aumentar o padrão de consumo da maioria da humanidade que vive nos países classificados como de terceiro mundo. Assim, os projetos dos economistas burgueses passaram a criar um complexo processo de desenvolvimento econômico cujo principal foco era na difusão do conhecimento tecnológico para a acumulação do capital, que deixasse de lado uma socialização cultural solidária dos indivíduos, e se transformava na ideologia da sociedade burguesa como diretora desse processo. A sociabilidade capitalista, a partir da Segunda Guerra Mundial, tornou-se cada vez mais crescente no processo de *administração*, controle e gestão dos indivíduos em uma organização social já estabelecida.

Em síntese, neste capítulo pretendeu-se demonstrar que os intelectuais são constituídos pelos diversos grupos sociais, exercem funções primordiais de sustentação, direção, construção de valores, princípios e cultura em toda a sociedade, com objetivo de manter o consenso, o progresso e o equilíbrio social.

Em segundo lugar, que a escola é um *aparelho privado de hegemonia*, que possui funções distintas de formação. De um lado, a sua expansão objetiva atender aos interesses do capital, por meio de uma formação especializada dos indivíduos que os prepara para o mercado de trabalho. De outro lado, a escola significa para os trabalhadores uma das formas de *ser alguém na vida*, efetivando-se como espaço de disputas políticas.

Essa análise fundamentou-se no pensamento de Gramsci, que assumiu os desafios de elaborar suas teses sobre o americanismo e o fordismo e, desde os anos 1920, evidenciou os sinais de dominação do capital, bem como sua crise, que somente deverá ser superada com um projeto socialista.

Consequentemente, para Gramsci (2004), a educação liberal burguesa que opera nos sistemas nacionais de ensino, é de cunho tecnicista e profissionalizante, o que impede os indivíduos, sobretudo das classes trabalhadoras terem acesso a uma cultura geral que possibilite uma transformação social. Segundo ele, a contradição da escola não se resolve enquanto persistir o modelo de produção capitalista e todas as suas formas autoritárias de socialização.

Assim, cabem às forças sociais, imbuídas de conhecimento científico e de uma visão de mundo crítica, orientada por um projeto de sociedade emancipadora, organizar-se para superar esse modelo de educação liberal centrada na propriedade privada, típica do capitalismo monopolista, para uma educação que parta da totalidade da formação.

O totalitarismo e os modelos de educação tecnicista que se fizeram presente nas organizações políticas e escolares brasileiras serão vistas a seguir.

CAPÍTULO II

INDUSTRIALIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO E ESCOLA NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apreender como o capital lidou com a escola no Brasil, a partir de 1945, evidenciando o lugar que ocupou na formação dos indivíduos, ante o acelerado processo de urbanização e industrialização brasileira. Investiga-se a escola após a Segunda Guerra Mundial tendo como centralidade a sua expansão.

O Estado em sua atuação populista tinha como tarefa incorporar as massas ao processo político, uma característica própria da forma que a democracia liberal encontrou para organizar, na América Latina, a estrutura estatal. A emergência política das massas exigia uma relativa autonomia popular, o que ressaltou a importância das formas democráticas liberais para buscar, no Brasil, o equilíbrio entre governo e Estado, materializado durante o período populista.

A incorporação das massas às estruturas políticas do capitalismo brasileiro deu-se, segundo Weffort (1980), em meio a um processo de desenvolvimento industrial e de rápida urbanização. As formas democráticas do populismo caracterizaram-se por possibilitar às massas, insatisfeitas com as condições econômicas e sociais em que se encontravam, alcançarem uma *certa autonomia*. A saída para esse impasse materializou-se no sufrágio universal, considerado um meio formal e limitado de sua expressão política, a organização sindical e a estudantil, dentre outras que, sob o domínio dos governos populistas, exerceram importante papel na construção da autonomia e na participação política do país.

O populismo apoia-se sempre, “em algum tipo de autoritarismo, seja o autoritarismo institucional da ditadura Vargas (1937-1945), seja o autoritarismo paternalista ou carismático dos líderes de massas da democracia do pós-guerra (1945-1964)” (WEFFORT, 1980, p. 61). É um modo político que assumiu várias facetas, permeadas de contradições, como por exemplo, conquistou a adesão das massas, ao mesmo tempo que também possibilitou a concentração de capitais, por isso, é definido como,

um modo determinado e concreto de manipulação das classes populares mas foi também um modo de expressão de suas insatisfações. Foi, ao mesmo

tempo, uma forma de estruturação do poder para os grupos dominantes e a principal forma de expressão política da emergência popular no processo de desenvolvimento industrial e urbano. Foi um mecanismo através dos quais os grupos dominantes exerciam seu domínio mas foi também uma das maneiras através das quais esse domínio se encontrava potencialmente ameaçado. Esse estilo de governo e de comportamento político é essencialmente ambíguo e, por certo, deve muito à ambigüidade pessoal desses políticos divididos entre o amor ao povo e o amor ao poder (WEFFORT, 1980, p. 62-63).

No segundo momento, sob o domínio do militarismo, ampliou-se a instalação do modelo internacional de industrialização no Brasil. Foi a fase de nova ruptura histórica, conforme Germano (1993), caracterizado pelo golpe militar de 1964, quando as forças armadas assumiram o poder executivo do país, permanecendo nele por vinte e um anos. Para o autor,

o golpe de 64 expressa o rompimento de “uma situação histórica-política caracterizada por um equilíbrio de forças de perspectiva catastrófica”, (...), representada pela crise política e econômica – uma crise de hegemonia desencadeada no Brasil em princípios dos anos 60 (GERMANO, 1993, p. 17, grifos do autor).

Esses dois momentos distintos dizem respeito ao processo de implantação, desenvolvimento e extensão do capitalismo industrial no país, e por isso, guardando as diferenças históricas no momento em que Gramsci analisa esse processo na Itália, existem aspectos que podem ser considerados semelhantes à formação da realidade brasileira. Esse processo brasileiro ocorreu em meio às transformações mais gerais do capital, quando o fim da Segunda Guerra Mundial e, em seguida, a Guerra Fria, marcaram os conflitos entre capitalismo e comunismo, obrigando os países capitalistas avançados a tomarem decisões que garantissem, ao mesmo tempo, a expansão do capital e a contenção da ameaça comunista.

O fim da Segunda Guerra Mundial foi marcado pela disputa entre duas potências mundiais. De um lado, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sob o poder do Partido Comunista, consolidava o modelo socialista e ampliava sua influência sobre os outros países do Leste Europeu, apresentando-se como alternativa ao modelo capitalista. Do outro lado, os Estados Unidos da América (EUA), que saíram da guerra como a maior potência capitalista, para garantirem sua hegemonia, necessitaram organizar-se e se expandir econômica e politicamente no plano mundial, para combater o avanço das forças socialistas que se constituíram após a guerra. Assim, no Ocidente, foi intensa a mobilização dos

governos para a universalização da ideia de democratização dos sistemas públicos de ensino, saúde, previdência e outros, adequando-os aos princípios da justiça, da paz e da democracia, nos moldes liberais.

Após a Segunda Guerra Mundial, o capital ganhou um novo impulso, em razão do acelerado processo de crescimento industrial, interligado com a urbanização e a burocratização, típico da sociedade de massa que se constituía com o americanismo e o fordismo no mundo ocidental. A formação dos indivíduos exigiu maior interferência das instituições sociais e de seus intelectuais para que pudessem adotar as regras, os padrões e as normas comportamentais da ordem social vigente. Nesse contexto de expansão industrial os problemas referentes à formação dos indivíduos desenvolveram-se, dentre eles, os da escola.

2.1 A educação como mecanismo para eliminação das desigualdades e construção da sociedade democrática

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os EUA, que não tiveram seu território envolvido diretamente com os ataques e bombardeios, aumentaram seu campo industrial, sobretudo o bélico, o que lhes possibilitou sair da guerra como um país capitalista fortalecido economicamente; e a URSS também militarmente forte, por meio de sua interferência dominou importantes regiões da Europa, fazendo que vários países aderissem ao regime socialista, declarando-se uma sociedade diferente e oposta ao capitalismo. Dessa forma,

em 1945, as fronteiras da região que se separou do capitalismo mundial ampliaram-se dramaticamente. Na Europa, incluíam agora toda a área a leste de uma linha que ia, grosso modo, do rio Elba na Alemanha até o mar Adriático e toda a península Balcânica, com exceção da Grécia e da pequena parte da Turquia que restava no continente. Polônia, Tchecoslováquia, Hungria, Iugoslávia, Romênia, Bulgária e Albânia passavam agora para a zona socialista, assim como a parte da Alemanha ocupada pelo Exército Vermelho após a guerra e transformada em uma “República Alemã” em 1954 (HOBBSAWM, 1995, p. 364; grifos do autor).

Ainda segundo Hobsbawm (1995, p. 364), enquanto a URSS estruturava sua forma de controle e influência sobre os países socialistas, uma nova e vasta extensão territorial da futura região socialista se dava no “Extremo Oriente com a transferência do poder para regimes comunistas na China (1949) e, em parte na Coreia (1945) e no que fora a Indochina francesa (Vietnã, Laos, Camboja), no curso

da guerra de trinta anos (1945-75)". Além disso, houve mais tarde uma extensão do comunismo no hemisfério ocidental, como o caso de Cuba, em 1959 e na África, em 1970, porém o sistema socialista no globo já havia tomado forma desde 1950.

O fim da guerra, além de provocar uma divisão bipolar, significou, também, o momento de expansão industrial em ambos os lados, acelerando o movimento de urbanização e fazendo a economia crescer a taxas explosivas. Nos países do Ocidente, essas transformações ocorreram com o objetivo de atender ao modelo fordista de sociedade, determinado pelo consumo de massa, e

muito do grande *boom* mundial foi assim um alcançar ou, no caso dos EUA, um continuar de velhas tendências. O modelo de produção em massa de Henry Ford espalhou-se para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para novos tipos de produção, da construção de habitações à chamada *junk food*, (o McDonald's foi uma história de sucesso do pós-guerra). Bens e serviços antes restritos a minorias eram agora produzidos para um mercado de massa, como no setor de viagens a praias ensolaradas (HOBSEAWM, 1995, p. 359).

Após 1945, os países destruídos pela guerra tentavam recuperar suas estruturas físicas e políticas, para estabilizarem a economia e desenvolverem um estado de paz. As iniciativas econômicas adotadas com esse objetivo desencadearam no que Hobsbawm (1995) denomina *Era de Ouro*, caracterizada pela intervenção do Estado keynesiano, crescimento assustador da produção industrial, retomada do emprego e, em decorrência, o aumento do consumo em vários países, como a Grã-Bretanha, a França, a Alemanha e o Japão, por exemplo.

Tais mudanças provocaram o desenvolvimento econômico, com destaque para a revolução promovida pelo uso da tecnologia. Nesse período, multiplicaram-se não só os produtos já existentes, mas surgiram outros quase inimagináveis, em razão da tecnologia de guerra aplicada à produção de massa, transformando a vida cotidiana dos povos em todos os países ricos e nos pobres: o uso do rádio, da geladeira entre outros bens duráveis. Assim,

mais que qualquer período anterior, a Era de Ouro se baseou na mais avançada e muitas vezes esotérica pesquisa científica, que agora encontrava aplicação prática em poucos anos. A indústria e mesmo a agricultura pela primeira vez ultrapassavam decididamente a tecnologia do século XIX (HOBSEAWM, 1995, p. 260).

No entanto, o que ocorreu após o término da guerra não foi somente a expansão industrial. A divergência ideológica entre EUA e URSS resultou em uma

disputa silenciosa, a já mencionada Guerra Fria, caracterizada pela posse de armas nucleares. Nesse período, a humanidade viveu sob o medo e o terror de, a qualquer momento, o mundo ser devastado pela explosão nuclear. Para o historiador,

a peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual mas não contestado em sua essência (HOBBSAWM, 1995, p. 224).

Estava em jogo, naquele momento, conforme Hobsbawm (1995), a necessidade de desenvolvimento científico e tecnológico dos países capitalistas, exatamente quando o Leste Europeu; o Bloco Oriental ficou em evidência com a corrida espacial, após o lançamento do *Sputnik*, obrigando o Ocidente a multiplicar os organismos internacionais relativos ao desenvolvimento econômico tecnológico e cultural, articulando os sistemas de ajuda internacional para resolver, de forma segura e eficiente, os problemas de desenvolvimento e afastar a possibilidade das ideias socialistas. Por isso, era importante e urgente criar mecanismos de coordenação que atendessem às necessidades de articulação e reestruturação de ajuda internacional, com o objetivo de garantir o desenvolvimento do capital e afastar a possibilidade do avanço do comunismo dos países ocidentais. Por outro lado, o processo urbano industrial colocava a escola como demanda social. Nesse contexto, a expansão dos sistemas escolares foi uma das estratégias fundamentais.

Essa expansão está relacionada à estrutura ocupacional que passou a exigir dos trabalhadores graus cada vez mais elevados de escolarização. A preocupação dos países capitalistas e socialistas após a Segunda Guerra consistiu em manter o domínio e o controle ideológico e econômico sobre os seus aliados. Assim, para dar continuidade ao processo de mundialização e dominação do capital, foi criada, em 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas² (ONU), data também de promulgação da Carta das Nações Unidas, assinada por 51 países, dentre eles, o Brasil, com o objetivo de manutenção da paz e garantia do desenvolvimento econômico em todos os países capitalistas.

Desde então, a ONU produz um discurso fundamentado na paz, na justiça, na eliminação das desigualdades e na construção da sociedade democrática. A

² Cf. Organizações das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_hist.php>. Acesso em: 16 nov. 2010.

educação destaca-se como um elemento importante no processo de desenvolvimento. No entanto, segundo Evangelista (1997), o que se põe em andamento no campo da modernização educacional de países da América Latina, é a tecnificação da educação, que, para isso, necessita da contribuição de vários e diferentes organismos de âmbito internacional, por meio de acordos e cooperação de ajuda internacional.

Para realizar suas ações no mundo, a ONU estruturou um sistema formado pela Secretaria das Nações Unidas, pelos programas e fundos das Nações Unidas e pelos organismos especializados, com seus pressupostos e órgãos de direção, estabelecendo suas próprias normas e diretrizes. Esses organismos prestam assistência técnica e outros tipos de ajuda prática em quase todas as esferas de atividade econômica e social. Atualmente, a ONU possui 74 órgãos nesse sistema, dentre eles, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Para Evangelista (2003), a criação e a estruturação da Unesco resultaram de diversas discussões ocorridas entre 1942 e 1945, em Londres, quando foram aprovadas a Ata Final da Conferência e a Convocação ou Ato Constitutivo da Unesco. Dentre seus objetivos, figuram o de exorcizar o poder destrutivo da guerra e a construção de uma nova ordem econômica, fundada na cooperação entre as nações, bem como fortalecer os sistemas nacionais de ensino para a construção de uma educação para a paz. “Trata-se, no fundo, de responder à questão de como permitir sem guerra entre as grandes potências, e mediante um novo concerto entre as nações, a continuidade da expansão e da reprodução ampliada de um determinado modo de organizar a vida social”, afirma Evangelista (2003, p. 14).

A Unesco foi criada no momento em que a educação passou a ser considerada, no discurso oficial, um fator determinante no processo de desenvolvimento do capital. A ação da Unesco visa modernizar a educação nos países subdesenvolvidos, e

o objetivo explicitado é a modernização das sociedades, para o que a modernização da educação, formadora dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento, assume fundamental importância. A modernização da educação, que inclui a adoção de técnicas de planejamento integral, é um tema que, desenvolvido nas reuniões internacionais e interamericanas

promovida pela OEA e a Unesco, assume, a partir da década de 1960, uma conotação mais definida em termos práticos (EVANGELISTA, 1997, p. 92).

Neste contexto, fica evidenciado que, para a expansão do capitalismo a educação escolar ganha proporções de um projeto global, com objetivos ligados ao desenvolvimento econômico, à formação para uma sociedade de paz, à garantia da manutenção dos valores burgueses e para manter afastada qualquer alternativa de sociedade contrária à do capital. Por isso, as ações da Unesco, em seus primeiros anos, objetivaram, em seus projetos de educação de base, provocar mudanças conceituais. Segundo a autora,

do aprofundamento da perspectiva originária de educação de base, definida como “fundo comum da humanidade”, a UNESCO formula os conceitos de alfabetização funcional e educação permanente, que se desdobrarão, no futuro, nas distinções entre educação formal e não-formal e no aprimoramento da noção de educação como técnica social em suas relações com a sociedade (EVANGELISTA, 2003, p. 39-40; grifos da autora).

Assim, a expressão *educação para o desenvolvimento e para a paz* passou a ser parte integrante da política do capital e é utilizada por todos os países capitalistas. A noção de uma perspectiva de educação tecnificada foi enriquecida permanentemente pelo desenvolvimento científico e tecnológico, transferido dos setores militares para uso cada vez maior na sociedade civil.

No contexto de planejamento da sociedade pautada na cooperação entre os países e na paz mundial, a escola é postulada como uma instituição de fundamental importância de formação dos indivíduos e espaço privilegiado de manutenção da hegemonia burguesa voltada para o desenvolvimento econômico e social. Neste sentido, destaca-se o papel do planejamento, criando todo um arcabouço teórico para distinguir o planejamento democrático dos planejamentos autoritários nas escolas.

O modelo de sociedade postulado pelo capitalismo após a guerra, denomina-se *sociedade democrática*, e a única forma de possibilitar aos indivíduos a liberdade, a igualdade e a propriedade, ou seja, garantir os princípios liberais, seria, conforme esse modelo, por meio da democracia liberal. O peso conferido à educação, nesse momento partia do pressuposto da ideologia liberal, que defende a ideia de que educando os indivíduos eliminar-se-iam as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, de forma orgânica, elaborou-se uma política com centralidade na escola, que se materializava em ações desenvolvidas pelo Estado de Bem-estar Social, iniciado na Europa Ocidental, que passou a dominar as relações internacionais, sob o comando dos EUA, nos chamados países subdesenvolvidos. Portanto,

nesse período de reconstrução da economia mundial, que deve acomodar projetos antagônicos de produção da vida social, o Estado de Bem-Estar mostra-se estreitamente vinculado à cooperação internacional nos campos econômico, social e cultural. Ele apresenta-se como uma estratégia que visa difundir, para todos os povos – pelo menos em tese –, os benefícios da justiça, da igualdade e da liberdade (EVANGELISTA, 1997, p. 24).

A ação liberal, para pôr em andamento seu projeto de sociedade, providenciou a expansão da educação por meio das agências internacionais, como a Unesco, responsáveis por fazer chegar os princípios da educação liberal a todos os países capitalistas. Assim, a partir do ano de 1945, a expansão da educação escolar vinculada à visão burguesa de sociedade democrática, para a paz, o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico, constituiu-se em uma importante ação do capital, para a manutenção do seu modelo social.

A necessidade de expandir o modelo educacional liberal para o mundo foi reforçada com a justificativa dos EUA de estabelecer uma política externa de *segurança nacional* para garantir a defesa de um mundo livre e democrático:

No período do pós-guerra, [...], o comunismo internacional, ou 'totalitarismo de esquerda', suscita o estabelecimento da doutrina de segurança nacional, com base na qual os EUA, colocando-se em defesa do mundo livre ou democrático, dimensionam sua política externa. As justificativas são a contenção de ameaça à 'livre' organização dos povos asiáticos e africanos, a necessária reconstrução da Europa, destruída pela guerra, e a assistência à América Latina, que se emancipa industrialmente (EVANGELISTA, 1997, p. 31; grifos da autora).

Para pôr em prática sua política externa, os EUA criaram o Plano Marshall, no qual figuravam os critérios para a participação dos países europeus interessados em receber ajuda financeira para sua reconstrução e, no caso da América Latina, os países que buscavam promover o desenvolvimento econômico.

O ponto de partida para garantir a expansão do ensino foi estabelecido com a criação da Lei de Cooperação Econômica, quando ficaram definidos os acordos bilaterais que cada país, europeu ou latino-americano, interessado na ajuda, deveriam selar com os EUA. Objetivava-se, nesse sentido, a difusão dos princípios e

ideais do americanismo e do fordismo. Para universalizar esse modelo de produção, propunham-se elementos de relações de produção material, intelectual e culturais bem determinados. Assim, as ações desencadeadas pelos EUA, referentes à expansão do ensino, envolveram uma dimensão muito maior, demarcada pelo domínio nos âmbitos militar, econômico, político, educacional e cultural dos países que aderissem ao seu plano. A autora aponta:

Propaganda do *american way of life*, acordos multilaterais ou bilaterais envolvendo assistência técnica e/ou financeira são algumas das estratégias de atuação dos organismos, agências ou institutos, que agem associados ou não entre si ou com os organismos que integram a estrutura internacional criada no pós-guerra para coordenar a “cooperação internacional” e promover a “integração entre os povos” (EVANGELISTA, 1997, p. 47; grifos da autora).

Nestes termos, buscava-se manter a coesão econômica entre os países do Ocidente e evitar a ameaça socialista, e, para tanto, tornou-se fundamental estabelecer mecanismos de coordenação que viabilizassem a expansão da educação nos países ocidentais, tanto na Europa, quanto na América Latina.

A deposição de Getúlio Vargas, em 1945, está intimamente ligada a esse contexto internacional, quando os regimes nazifascistas foram derrotados na Europa, pelas forças aliadas. No Brasil, logo depois da Segunda Guerra Mundial, teve início o período denominado de Segunda República, que se estendeu até o golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964. Nesse período, evidenciou-se um confronto político entre os grupos que defendiam o modelo nacional desenvolvimentista, caracterizado pela ideologia do desenvolvimentismo, e que propunham a associação do capital nacional ao estrangeiro, liderado pelos interesses econômicos norte-americanos.

Contudo, a aceleração do capitalismo no Brasil, adaptando-se à ordem estabelecida pelos EUA, influenciada pelos interesses de implantar no país os aspectos do americanismo e do fordismo, foi acompanhada por uma crescente pressão popular sobre a estrutura do Estado. O objetivo era a conquista de autonomia e participação política, e também se reivindicavam serviços públicos, dentre eles, a escola, como ocorreu no período entre os meados dos anos de 1946 a 1965, período denominado populismo, especialmente sob a presidência de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, como se verá a seguir.

2.2 A escola e a modernização industrial brasileira no populismo

Após a Primeira Guerra Mundial, a organização econômica, política e social no Brasil começou a modificar-se, em virtude da transição de um quadro de quase quatrocentos anos de civilização agrária para uma civilização urbana industrial. As principais mudanças, apontadas por Ianni (1971), foram a crescente mobilização dos setores médios e proletários, urbanos e rurais como categoria política, o que implicou um processo de participação cada vez maior da população nas decisões políticas e econômicas do país. E, ao mesmo tempo, nesse momento, o Brasil intensificou o intercâmbio com a organização estrutural do capitalismo avançado dos países mais ricos e poderosos.

Como consequência desse processo, aumentaram as tensões e os conflitos entre os setores urbanos emergentes e a sociedade tradicional brasileira. Ocorreram conflitos desencadeados pela composição de forças entre militares e civis, contra a oligarquia brasileira em prol de um processo de democratização do país, como por exemplo, a Coluna Prestes, o golpe de Estado de 1937, dentre outros. No entanto, Ianni (1971) chama a atenção para os movimentos de rompimento políticos e econômicos, ao mesmo tempo internos e externos. Em última instância, para o autor, esses movimentos foram manifestações da ruptura política e econômica que marcaram o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial.

Foi a época em que ocorreu a metamorfose do capital agrário em capital industrial urbano, por meio da modernização industrial, embora o capital aplicado fosse originário do setor cafeeiro. Com esse processo, verificou-se no Brasil, um vigoroso investimento no setor industrial.

A segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil consiste na aplicação de medidas destinadas a propiciar a diversificação e a expansão do setor. Neste contexto é que se colocam a Revolução de 1930, o Estado Novo instituído em 1937, o getulismo e suas variantes, a democracia populista, etc. em linhas gerais esse estágio situa-se entre 1930 e 1964. É a época da implantação do modelo “substituição de importações” (IANNI, 1971, p. 26, grifos do autor).

A década de 1930 foi o momento em que o Brasil ampliou suas ações para desenvolver a industrialização e para integrar-se ao processo de expansão e de consolidação do capital. Naquele período, o modelo historicamente caracterizado

por uma sociedade agrária exportadora e dependente, que havia iniciado seu processo de transição na década de 1920, intensificou suas mudanças.

Segundo Ianni (1971), esse conjunto de acontecimentos está relacionado a fatores como a urbanização, o crescimento da classe média, a necessidade de ampliar o debate e a participação dos novos grupos sociais no campo da política, dentre outros. As primeiras manifestações do tipo *Levante Tenentista* estavam centradas na necessidade de transformar o liberalismo formal, inerente à *democracia patrimonial*, em liberalismo efetivo, ou seja, constituir o sistema cultural e institucional adequado às exigências da civilização urbano-industrial. Assim, no Brasil, entre 1930 e 1964, o setor industrial expandiu a infraestrutura para a industrialização, bem como proliferaram em todos os campos as intervenções do Estado:

Nesta época o Estado se torna o centro nacional mais importante das decisões sobre a política econômica. Tanto assim que o poder público não só formula e orienta a política econômica, como também passa a executar alguns dos pontos dos programas de desenvolvimento. A criação do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDES), em 1952, da Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima (PETROBRÁS), em 1953, e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, simbolizam as direções em que se lança o poder público, na dinamização da economia nacional (IANNI, 1971, p. 27).

No processo de modernização, as sociedades agrárias transformaram-se em sociedades industriais, e as massas camponesas, antes fixadas na vida e no trabalho do campo, foram forçadas a migrar para as cidades, tornando-se proletários que gradualmente constituíram a classe operária. No Brasil, a partir de 1930, a participação das massas no processo de decisões políticas tornou-se imprescindível para a decisão futura do progresso e desenvolvimento, porque, segundo Ianni (1971) estreitaram-se relações com as estruturas políticas e ideológicas de sustentação do poder político orientado para o desenvolvimento industrial e a constituição do operariado urbano.

O modelo econômico anterior, exportador, caracterizado pela venda de matéria-prima e grande volume de compra de produtos industrializados, foi substituído pelo modelo de *substituições de importações*, que restringiu a importação de bens de consumo não duráveis, e estimulou a importação de bens de produção e de consumo duráveis. Assim,

trata-se de encontrar uma combinação positiva e dinâmica com o setor agrário, encadeando as exigências de divisas com as exigências de investimentos destinados a atender ao mercado interno. Esse padrão envolve a reformulação dos vínculos externos e com a sociedade tradicional. Com base na política de massas e no dirigismo estatal, estabelece gradações nas rupturas estruturais indispensáveis à sua execução. Fundamenta a política externa independente e implica numa doutrina do Brasil como potência autônoma. Os elementos fundamentais desse padrão político-econômico estão consubstanciados na democracia populista desenvolvida depois de 1945. Esse é o modelo getuliano (IANNI, 1971, p. 54).

O populismo foi a denominação que os modelos políticos com alta capacidade de obtenção de apoio popular recebeu, especialmente durante o século XX na América Latina:

O populismo, como estilo de governo sempre sensível às pressões populares, ou como política de massas, que buscavam conduzir, manipulando suas aspirações, só pode ser compreendido no contexto do processo de crise política e de desenvolvimento econômico que se abre com a revolução de 1930 (WEFFORT, 1980, p. 61).

Foi imbuído dessas características que Vargas assumiu o poder no Brasil, nele permanecendo por quinze anos, de 1930 a 1945, e a ele retornando por meio de eleições livres entre 1951 a 1954. A massa de trabalhadores, considerada amorfa e sem consciência de classe, obteve legislação favorável sob controle do Estado, embora os sindicatos tivessem uma liderança corrupta. O intercâmbio entre as classes foi executado com eficiência, pelo menos em grande parte, em razão do peleguismo, prática típica do movimento populista:

Trata-se de uma prática inerente à estrutura da legislação trabalhista. Mantinham-se os sindicatos operários e dos setores médios dependentes do Ministério (inicialmente, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, depois apenas Ministério do Trabalho) pelo controle dos recursos financeiros exercidos por este. O imposto sindical – importância equivalente ao salário de um dia de trabalho, em cada ano – criado pelo governo, depositado e controlado pelo Ministério do Trabalho, é a fonte dos recursos financeiros do sindicato. Acresce que os dirigentes sindicais são eleitos, em geral, com base na anuência e fiscalização do Ministério, isto é, do Governo. Nessas condições, os sindicatos e seus dirigentes reduzem-se a instrumentos de manobras políticas às vezes totalmente alheia aos interesses dos assalariados (IANNI, 1971, p. 56; grifos do autor).

O populismo, no caso do Brasil, estabeleceu um plano mais amplo que combinou forças distintas para acelerar o crescimento econômico industrial e romper com a sociedade tradicional e setores externos à economia brasileira. Isto porque, as lutas e as combinações de interesses econômicos e políticos entre os trabalhadores, classe média e burguesia industrial estão na origem da criação do

modelo político brasileiro – populismo – que interferiu no processo de industrialização e da política de massa após a Segunda Guerra Mundial até a década de 1960. Em outras palavras, essa combinação favoreceu a expansão industrial e o setor de serviços e, concomitantemente, criaram-se instituições democráticas destinadas a garantir o acesso dos assalariados a uma parcela de poder. Portanto,

é nesse contexto que se situam as conquistas das classes assalariadas, em especial do proletariado. Em 1940 cria-se o regime de *salário mínimo*. A partir de 1943, a *Consolidação das Leis do Trabalho* aparece como o instrumento mais importante do intercâmbio de interesses entre assalariados e empresários. Em 1963, transforma-se em lei o *Estatuto do Trabalhador Rural*, como elemento novo no desenvolvimento da política de massas, quando o populismo vai a campo (IANNI, 1971, p. 56; grifos do autor).

A nova condição social imposta pela industrialização no Brasil desafiava o destino da sociedade. Os efeitos diretos da nova organização do trabalho, o êxodo rural, a emergência do operariado, a urbanização, indicavam insegurança e instabilidade social. Essa situação era análoga à ocorrida na Europa, durante o século XIX, caracterizada conforme Castel (2005), de pauperismo. Assim,

o regime de salário mínimo, iniciado em 1940, e as conquistas consubstanciadas na Consolidação das Leis do Trabalho, posta em vigência em 1945, tiveram o objetivo – entre outros – de preservar a classe operária de uma pauperização drástica. Ao mesmo tempo, destinavam-se a manter as relações de produção em conformidade com as exigências do desenvolvimento econômico (IANNI, 1971, p. 61).

No entanto, convém observar que as relações dos assalariados entre si e com os empresários e o poder público, formalizadas juridicamente durante o Estado Novo, segundo Ianni (1971), graças, em parte, à política de massas, conseguiu manter por meio de técnicas jurídicas e políticas um nível adequado ao progresso industrial e à relação entre custo de vida e salário real. Em um âmbito mais amplo, a democracia populista propiciou a conciliação de interesses em benefício da indústria, em nome do desenvolvimento nacionalista. Assim o Estado controlava a sociedade, objetivando a não organização dos indivíduos e não permitiu que a sociedade se organizasse de forma autônoma, mantendo concentradas na instância do governo, e conforme os interesses de grupos específicos, as decisões políticas, econômicas e sociais.

O populismo não demorou muito a entrar em conflito com os constantes ataques de parte da burguesia industrial, que defendia um desenvolvimento internacional da economia. A reformulação do populismo, em sua face de estreitamento da economia nacional às economias internacionais, veio com a eleição de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que manteve o apoio na política de massa, mas realizou um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização da economia com novos investidores.

No populismo, apesar de haver demandas da população por melhores condições de vida, trabalho, saneamento básico e educação, buscava-se também a participação nas decisões sobre os rumos políticos do Brasil. No entanto, segundo Weffot (1980), apesar de intensa mobilização, tudo acontecia sob a tutela do Estado. O poder conservador era observado na repressão aos comunistas, na intervenção em sindicatos e nas prisões de lideranças operárias. As massas populares permaneciam como parceiros fantasmas no jogo político. “Foram a grande força que nunca chegou a participar diretamente dos grandes embates, sempre resolvidos entre os quadros políticos dominantes, alguns dos quais reivindicando para si a interpretação legítima dos interesses populares,” assinala Weffort (1980, p. 15).

Essas transformações e conflitos impunham mudanças educacionais que atendessem às novas exigências do mundo urbano industrializado, dentre elas a de generalização da escola, para garantir um mínimo de formação ao máximo da população que se aglomerava cada vez mais nos centros urbanos. As novas formas de vida e trabalho impunham a eliminação do analfabetismo e a exigência da leitura e da escrita. A solução para o problema da educação escolar encontrava-se no âmbito do Estado que, desde 1930, já havia criado as estruturas políticas para ela, e,

efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (SAVIANI, 2001, p. 6).

No entanto, com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, no campo da educação procurava-se dar ênfase à formação técnica, em detrimento da formação humanista. De acordo com Ribeiro (2000, p. 129), a política educacional capitalista orienta-se para a preparação de um maior contingente de mão de obra para as

novas funções abertas no mercado de trabalho. Pode-se dizer que essa orientação não visa superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, pois as políticas educacionais destinam-se as *classes menos favorecidas*.

A centralidade dada à organização escolar consistiu em adequar o sistema de ensino conforme as demandas do mercado de trabalho emergente. Segundo Oliveira (1999), essa realidade, já vinha se delineando desde as primeiras décadas do século XX, marcada pela introdução dos princípios da administração científica, na organização do trabalho das indústrias paulistas.

Assim, para Oliveira (1999), a década de 1950 é considerada um momento de síntese de uma referência de política educacional, por ter ocorrido no Brasil a tentativa de modernização da economia, por meio da industrialização, exigindo da classe trabalhadora maior qualificação, e desde então, as relações entre “formação e emprego passam a determinar as políticas educativas.”(p. 71). Neste sentido, a influência do pensamento econômico atribuía à educação formal o *status* de investimento seguro, o que mais tarde foi revelado por vários estudos como, por exemplo, o de Frigotto (1984), demonstrando que a *teoria do capital humano*³, é a forma falsa e invertida de o capital conceber as relações entre homem, trabalho e educação.

Em razão da necessidade de adequar as políticas educacionais ao modelo desenvolvimentista nacionalista, as modificações no campo da educação não chegaram a provocar um debate sobre sua vinculação com o processo produtivo. No entanto, ela apareceu sempre nesse momento, conforme Cardoso (1978, p. 219), vinculada ao desenvolvimento. Para a autora,

³ Historicamente a ideia de *capital humano*, emergiu, até mesmo no Brasil, bem antes dos anos 1950. Mas somente a partir da década de 1950 e início da década de 1960 aponta a hipótese de que efetivamente as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação. Segundo Frigotto (1984, p. 39), “do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano, constitui-se num desdobramento e/ou um complemento, como situa Shultz, da teoria neoclássica que, para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). [...] O conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.” Em outras palavras, no bojo dessa teoria, prevalece a ideia de que, por meio de políticas educacionais impostas de forma burocrática, é possível garantir o desenvolvimento econômico, pratica muito utilizada nos países da América Latina, e sobretudo no Brasil, sob o comando dos governos militares.

a luta do desenvolvimento é uma luta contra o tempo, “para recuperar o tempo perdido”, como diz Juscelino. Sendo assim, o tempo é muito caro e “esperar” é um termo que não agrada aos desenvolvimentistas. Por isso principalmente que as transformações educacionais são vistas como simultâneas às transformações industriais. Uma coloca as necessidades, a outra vai-se modificando para poder atendê-las (CARDOSO, 1978, p. 219; grifos da autora).

Dentre essas modificações, a autora menciona a elaboração de leis para a educação, que resultou na Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 4.024/61, que teve seu projeto engavetado em 1948 e só conseguiu aprovação no Senado treze anos depois. Esse longo processo de discussão ocorreu em virtude da crise da economia nacional, e o interesse da elite brasileira em estabelecer maiores vínculos comerciais com o capital estrangeiro norte-americano.

Nesse período, as discussões sobre educação ocorreram com intensa integração entre educadores brasileiros e norte-americanos, e de acordo com Fonseca (1999), o Brasil acabou incorporando na educação os ideais democráticos, mas em sintonia com os preceitos constitucionais dos EUA:

A partir dos anos 50, a cooperação técnica realiza-se no interior de acordos econômicos entre o governo brasileiro e norte-americano, como, por exemplo, o Acordo para Assistência ao Comércio Agrícola, que destinava 15% dos recursos para as atividades de cooperação técnica. A partir de 1961, os fundos destinados à assistência técnica foram administrados pela USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano), criada no quadro da Aliança para o Progresso para prover assistência ao desenvolvimento no Terceiro Mundo (FONSECA, 1996, p. 230).

A Usaid estabeleceu novas formas de reordenar a educação brasileira. Até a década de 1960, no Brasil, muitos movimentos de educação foram criados com o apoio dos partidos de esquerda e com base no processo de desenvolvimento nacionalista. Dentre eles, Cunha e Góes (1999) destacam a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, o Centro Popular de Cultura, órgão cultural da União Nacional dos Estudantes, (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB). Todos eles fazem parte da história de um país que buscava alternativas às propostas conservadoras das elites. Após a celebração dos acordos MEC/USAID, iniciou-se um processo de desnacionalização da educação:

Os acordos MEC-USAID, cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros

didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional (CUNHA; GÓES, 1999, p. 33).

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro, sob a legislação da LDB de 1961, não conseguiu atender a uma grande maioria dos alunos de sete a quatorze anos, oriundos das camadas populares, caracterizando um sistema excludente e que ainda proporcionava uma baixa escolarização.

A educação escolar estava vinculada ao desenvolvimento econômico, com base nos princípios do americanismo e do fordismo, objetivando formar um homem *novo* e expandir o consumo de massa. A teoria do desenvolvimento fundamentava essa formação. De acordo com essa teoria, segundo Cunha, (1978), a educação é concebida como produtora de capacidade de trabalho, e a prática educativa é reduzida a uma questão técnica e tecnológica, cuja função principal é a de ajustar os preceitos educativos para uma ocupação no mercado de trabalho. Nesse caso, a educação escolar funciona com base em uma perspectiva instrumentalista e funcional:

É na formação dos recursos humanos que entra o papel da escola, um papel novo e eminentemente voltado para o conhecimento técnico. “O ciclo industrial, em que o país vai ingressando decisivamente, cria aspectos novos à vida brasileira. E o desenvolvimento de nossa produção reclama número maior de agrônomos, de veterinários, de químicos, de engenheiros de todas as especialidades. É necessário incrementar a preparação de técnicos”. O desenvolvimento em geral, e especificamente o desenvolvimento industrial, cria uma demanda de especialista, formando um mercado de trabalho potencial (CARDOSO, 1978, p. 220-221; grifos da autora).

Os sistemas nacionais de ensino já se encontravam consolidados, sobretudo nos países de capitalismo avançado: instrução pública, gratuita, laica e de responsabilidade do poder público. Além disso, cabe salientar, conforme Germano (1993, p. 102), “que a escolarização e a qualificação da força de trabalho dizem respeito a uma das funções primordiais do Estado capitalista”. Tratava-se, naquele momento, de articular estrategicamente as condições necessárias para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, objetivando consolidar sua hegemonia como modo de produção dominante no Brasil.

A hegemonia é entendida, na concepção de Gramsci (1978), como uma forma de criar o consenso, calcada no consentimento ativo como forma de exercício

de poder, comum às sociedades modernas e a um projeto de construção social, em que instrumentos, como a geração de consenso, alianças e convencimento no âmbito cultural, são priorizados em detrimento da força e da violência.

Assim, com o plano nacional desenvolvimentista, o presidente Juscelino Kubitschek dizia ser possível conseguir a *libertação econômica* do Brasil, e por isso, seu empenho foi centrado na prosperidade, como marca do social, pois pretendia atingir com o desenvolvimento econômico toda a sociedade e não apenas pequenos grupos.

Como analisa Cardoso (1978, p. 94,95), o objetivo do presidente era garantir o desenvolvimento econômico, vinculado à questão da ordem. Assim, em seus discursos, enfatizava a valorização do homem brasileiro, defendia o crescimento econômico acelerado pela industrialização com vistas também em ampliar a infraestrutura do país. Para ele, tratava-se de uma política econômica verdadeiramente nacionalista que se identificava com o povo, que buscava construir a grandeza material da nação.

Segundo Cardoso (1978), entre os meados da década de 1950 até 1965, o desenvolvimentismo iniciado com Juscelino Kubitschek de Oliveira e sua fase seguinte, sob a presidência de Jânio Quadros, significou o momento de expansão da economia brasileira. Tratava-se de uma fase de transição econômica ocorrida entre o modelo agrário para o de industrialização intensiva. Foi o momento em que, segundo a autora, passou-se das simples indústrias de transformação para as indústrias de base, entendidas como necessárias para o desenvolvimento do país como a siderurgia, a metalurgia, a produção de cimento, transporte, eletricidade, dentre outras.

O trabalho, para a autora, não era visto como uma categoria central na vida dos homens, mas sim, somente como um ato para garantir o desenvolvimento e acabar com a miséria. Assim, o governo pregava em seus pronunciamentos que só com o trabalho seria possível superar a condição de miséria em que o país se encontrava. Nessa perspectiva,

o desenvolvimento econômico consegue propiciar a manutenção da civilização que desfrutamos através da elevação dos níveis de bem-estar social, que onde a estagnação foi vencida pode ser encontrado na sociedade inteira, experimentado por todos os grupos sociais. Não é que o desenvolvimento promova igualdade social, mas com ele as carências e

privações deixarão de fazer parte do cenário social. Conservada a ordenação social e aumentando a renda e os padrões de vida, aqueles que estavam nas posições mais humildes se beneficiarão sobremodo da nova situação, porque a sua pobreza anterior não será mais sentida (CARDOSO, 1978, p. 263-264).

No início dos anos 1960, o modelo desenvolvimentista brasileiro ainda prevaleceu no governo de Jânio Quadros. Neste período, conforme Cardoso (1978), a ideologia que dirigiu as políticas públicas era voltada para os interesses da comunidade, ou seja, seus princípios assentavam-se na nação. O Brasil era apresentado pelo governo como uma nação politicamente madura e pronta para assumir um papel relevante no cenário internacional. A centralidade do governo era a valorização do homem, a formação do povo e a perspectiva de contribuir com a politização e a elevação de consciência a ponto de transformar um amontoado de indivíduos dispersos em um conjunto de cidadãos, ou seja, uma nação, e uma economia global forte. E, segundo a autora,

O que o move [à formação do povo e à política pretendida] não é unicamente um ideal de justiça ou de humanismo, mas principalmente um ideal do que chama de “verdadeiro nacionalismo”, inspirando o Governo a promover “as corajosas transformações orgânicas que entreguem o Brasil aos brasileiros”. A existência do Povo é a primeira condição interna do fortalecimento nacional. Somente este Povo constituído será capaz de determinar os rumos da nacionalidade e a sua força, especificamente social e política, construirá os meios de fazer respeitar a sua vontade. A condição concreta de efetivação do princípio de autodeterminação é o povo constituído (CARDOSO, 1978, p. 307; grifos da autora).

Com o pensamento na formação do povo e da mão de obra do país, a educação ganhou destaque no governo de Jânio Quadros. Em primeiro lugar, tratava-se do ajustamento da educação às necessidades de produção, e

o outro é o tratamento da educação como parte, ainda que privilegiada, do campo mais geral da cultura. A inclusão deste segundo aspecto e o destaque a ele conferido impede o tecnicismo excessivo do processo educacional. Não só porque ele inclui, além da educação formal, o rádio, o cinema, o teatro, o museu como elementos de elevação cultural, mas também porque não permite a eliminação completa dos assuntos ditos humanísticos na própria educação formal (CARDOSO, 1978, p. 339).

Os planos de Quadros para a educação propunham a elevação cultural do povo, democratização do ensino e erradicação do analfabetismo. No entanto, ele renunciou à presidência do Brasil em 25 de agosto de 1961, assumindo seu vice, João Goulart, que governou até 1964. Nesse ínterim, no contexto brasileiro, segundo Ribeiro (2000), houve uma diversificação das atividades econômicas como a criação de novos empregos, manutenção da exploração da mão de obra como forma de

acumulação capitalista, e uma nova situação de parte do operariado urbano, que, em decorrência da sua natureza e da localização na cidade, conquistou algumas vantagens e condições de manifestações de seus interesses.

O governo de João Goulart apontava uma série de mudanças econômicas para garantir o desenvolvimento de uma economia nacional desenvolvimentista. De acordo com Cardoso (1978), no campo político, prometia várias reformas, como a agrária, universitária e constitucional, e, embora algumas delas fossem medidas apoiadas por forças conservadoras da elite nacional, apareciam vinculadas à proposta de partidos de esquerda e acenavam para um programa democrático com a participação popular.

Os militares ocuparam o poder no momento de uma crise política e econômica de grades proporções. Segundo Germano (1993), ela se manifestou quando a industrialização, no Brasil, havia se completado com a implantação do setor responsável pela produção de meios de produção, ou seja, indústria pesada, máquinas, equipamentos, insumos destinados à produção. Nessa nova perspectiva, não era de interesse para o capital o Estado populista com sua ambiguidade. Além disso, intensificaram-se as mobilizações populares em favor de reformas estruturais, acirrando os conflitos entre capital e trabalho, acentuando a crise de direção política.

Assim sendo, *no nível interno* [do país], o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das Reformas de Base, como os estudantes e os militares subalternos (sargentos, marinheiros, etc.). Saliente-se que, do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influência nas mobilizações em que, frequentemente a própria dominação burguesa era posta em questão (GERMANO, 1993, p. 50; grifos do autor).

Com os militares no poder, iniciou-se um novo período na política brasileira, tendo como base um modelo de Estado autoritário, constituído por novas relações de forças sociais que pôs fim à *democracia populista*.

2.3 A expansão da escola no processo de internacionalização econômica

A ascensão dos militares ao poder político no Brasil em 1964, ocorreu por meio de um golpe de Estado, em que foi deposto o presidente João Goulart. Com o

regime militar foi destruído o Estado de direito, emudecidas as assembléias e dissolvidos os partidos políticos, criando-se logo em seguida, apenas dois, a Aliança Renovadora Nacional (Arena), e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), ambos manipulados pelo poder central conservador, embora este último, tenha se afastado do controle dos militares no final dos anos de 1970, constituindo um dos seus maiores oponentes, mas ligado aos interesses do capital.

No campo da economia, os militares optaram por fortalecer o modelo internacional, pondo fim ao projeto nacional desenvolvimentista. As consequências dessa opção foram sentidas pela sociedade no momento em que repercutia uma extrema concentração de renda, favorecendo uma camada restrita da população e impondo aos trabalhadores um arrocho salarial. O êxodo rural exacerbado provocava o inchaço das grandes cidades, causando problemas sérios de infraestrutura, como saneamento, saúde e educação, além de pobreza extrema, aumentando o número da população que passou a viver nessas condições. Assim,

o golpe militar de 64 expressa o rompimento de “uma situação histórico-política caracterizada por um equilíbrio de forças de perspectiva catastrófica” (Gramsci, 1977: 1.619), representada pela crise política e econômica – uma crise de hegemonia desencadeada no Brasil em princípios dos anos 60. Uma solução “arbitral” de cunho cesarista põe fim à crise (GERMANO, 1993, p. 17).

Para Germano (1993), apoiado em Gramsci, o cesarismo em questão não se refere a um modelo clássico, traduzido pela presença de uma *personalidade heróica e representativa*. Trata-se de um *cesarismo sem César*, ou seja, a ausência do controle social sobre o poder político, dominado pelo autoritarismo e autonomia das forças armadas. Para o autor,

o Estado Militar é assim encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais (GERMANO, 1993, p. 21).

Segundo Germano (1993, p. 51), o golpe foi saudado por parte das camadas médias urbanas, “capitaneadas por setores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas ‘Marchas da Família, com Deus pela Liberdade’, que precederam inclusive a deposição de Jango”. Desde então, as ações contra a organização popular intensificaram-se e os interesses dos militares, da burguesia nacional e do capital internacional, propiciaram a constituição de um novo pacto

social que passou a dirigir os processos econômico e político, e também a formação dos indivíduos conforme a nova tendência do capital, no período de 1964 a 1985.

Mais uma vez, o caráter autoritário do Estado impôs-se de forma escancarada e brutal sobre a nação, articulando as forças armadas aos interesses econômicos e políticos da burguesia industrial e do capital estrangeiro, caracterizando pela ruptura entre o Estado e a maioria da sociedade civil. Assim,

sob a ditadura militar, os principais problemas da sociedade, tais como as desigualdades sociais, os desequilíbrios regionais, a posse e o uso da terra, o problema dos posseiros, a situação das comunidades indígenas, a questão operária, os dilemas do ensino e outros, tudo é tratado pelos governantes em termos de estratégias e táticas militares, de geopolítica. Fala-se desses problemas e encaminham-se políticas a propósito deles em termos de “frente” oposicionista, sindical, parlamentar, dos meios de comunicação, estudantil ou outras. E a linguagem dos ideólogos da ditadura – ou os seus tecnocratas – torna explícita a compreensão militarista, ou geopolítica, das relações entre o Estado e a sociedade (IANNI, 1984, p. 19; grifo do autor).

Pode-se dizer que os militares assumiram o poder político no Brasil no momento de crise do país, causada pela insatisfação de diversos grupos sociais, que sob um novo pacto social, procurava encontrar alguma *conciliação pelo alto*, para impor a ordem e o progresso, desde que o bloco no poder não perdesse o controle do Estado e nem a direção ideológica.

As décadas de 1960 e 1970 caracterizaram-se pela enorme diversificação e intensificação das atividades industriais urbanas. Nesse contexto, os militares desenvolveram políticas educacionais que garantiram a materialização da teoria da pedagogia tecnicista, por meio das reformas educacionais, primeiramente no ensino superior, em 1968. Por conseguinte,

embora a modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano tivesse se iniciado na segunda metade dos anos 40, ganhando força nos anos 50 e se intensificando nos anos 60, as mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964 determinaram uma alteração qualitativa nesse processo.

Antes de 1964, a influência paradigmática das universidades norte-americanas era espontânea e atomizada, pois exercia principalmente pela ação, no Brasil, dos bolsistas retornados e dos diversos mas desarticulados contratos de assistência técnica e financeira do ponto IV e da USAID. Depois de 1964, não só essas agências desenvolveram programas maiores e articulados para o ensino superior, como, também, o Ministério da Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nossas universidades e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino (CUNHA, 1988, p. 167).

Os estudos realizados pelos norte-americanos apontavam a educação como uma das principais causas do entrave do desenvolvimento econômico. Assim, o ensino primário recebeu grande atenção por ser dirigido especificamente para as massas. Por meio de políticas sociais desenvolveram-se para a escola mecanismos de controle sobre a transmissão do saber, dividindo a escola em dois polos distintos, um destinado à classe dominante, que preparava os intelectuais para a manutenção do poder aristocrático e burguês, e o outro, um ensino técnico para os filhos das classes trabalhadoras.

Por meio de mecanismos como esses, o capital consegue em qualquer país em desenvolvimento, estabelecer os seus interesses e controle sobre a educação, para formar o tipo psicofísico o mais próximo possível do modo de produção, efetivando sua hegemonia, pois como assinala Gramsci, (2001, p. 247-248), “a hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e ideologia”.

Quando os militares assumiram o poder político no Brasil, o país estava em pleno crescimento econômico, em virtude da intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida de renda e da formação de um enorme exército industrial de reserva. Segundo Germano (1993), essa situação favorecia o discurso da erradicação do analfabetismo, da valorização da expansão escolar, e ainda, a crítica de mau uso dos recursos públicos.

As estratégias utilizadas pelos militares, para imprimir o seu projeto de sociedade aos brasileiros, foram a repressão e a mobilização, em busca do consenso. Assim, o primeiro alvo da reforma educacional foi a universidade. Com o processo de desnacionalização da educação, os defensores da escola pública e gratuita foram logo substituídos pela aliança dos que defendiam a escola particular, subsidiada pelo Estado, julgando subversiva toda e qualquer manifestação contrária aos objetivos dos militares.

Nesse sentido, a política educacional desenvolvida pelos militares foi apenas uma faceta da política social que, conforme Germano (1993), durante esse período, estava voltada para o *desenvolvimento econômico*, com base no discurso ideológico da segurança nacional. Dessa forma, embora o Estado tenha desenvolvido políticas sociais para a saúde, habitação, emprego, dentre outros, os investimentos

concentraram-se muito mais na esfera econômica, objetivando a expansão das empresas estatais e o incentivo ao capital privado, bem como ações repressivas a qualquer opositor, do que em ações com objetivos de compensar as desigualdades e injustiças sociais.

Assim, não obstante o golpe ter sido desferido em nome da democracia, o que de fato ocorre é uma implantação gradual de uma ditadura militar, cujo suporte doutrinário é a Ideologia da Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra. Tal ideologia é fortemente influenciada pelos valores e interesses dos EUA, expressos em conformidade com os pressupostos da Guerra Fria, qual seja, o da existência de um intransponível antagonismo Leste-Oeste, entre as “democracias capitalistas ocidentais-cristãs” e o “comunismo”. Além disso, é evidente que os militares foram influenciados pelo pensamento autoritário brasileiro (GERMANO, 1993, p. 53-54; grifos do autor).

A estruturação e consolidação do governo militar foi um processo rápido desenvolvido pela junta militar que ocupou o executivo do país. Suas ações consistiam em eliminar o poder dos parlamentares, passando a governar por meio de atos institucionais. Dessa forma, estava aberto o caminho para os militares imporem uma constituição que institucionalizasse o Estado de Segurança Nacional, sob o comando das forças armadas, como ocorreu em 1967, assegurando amplos direitos ao capital e impondo regras severas para a socialização dos trabalhadores. Dessa forma,

a regulamentação dos salários e do mercado de trabalho ficaram afetas ao Executivo, que proibia greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais, quebrava a estabilidade no emprego ao incorporar o mecanismo do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) à Constituição, e estimulava o trabalho infantil ao reduzir a idade legal mínima de trabalho para doze anos (GERMANO, 1993, p. 55).

A elaboração da nova Constituição era necessária para conceder aos militares, poder total para desenvolver as reformas sociais, dentre elas, a do campo educacional. A Constituição de 1967 aumentou a influência do Executivo sobre os outros poderes e estabeleceu um governo altamente centralizador. Conforme Germano (1993), a nova Constituição foi aprovada em 24 de janeiro de 1967, e em março do mesmo ano, o general Costa e Silva assumiu a Presidência da República, com poderes totais concedidos pela Carta Constitucional.

Mesmo com toda repressão, havia resistência do campo democrático popular, o que, segundo Germano (1993), favorecia a articulação e mobilização desses setores. Movimentos de trabalhadores e de estudantes e parte da Igreja Católica,

entre os anos de 1967 e 1968 associaram-se com o objetivo de fazer oposição aos militares. Esses movimentos acenavam para um processo de democratização, fundada em direitos e deveres, contrapondo-se ao poder centralizador e autoritário, à medida que reivindicavam maior participação popular na construção política e social do país. As ações oposicionistas iniciadas na sociedade civil logo repercutiram no Congresso Nacional, instalando o conflito entre o Executivo e Legislativo. Em menos de 24 horas, no dia 13 de dezembro de 1968, foi baixado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), com a clara indicação de que a *linha dura* havia se instalado. E ainda,

a escalada repressiva do governo, por sua vez, disseminava-se por toda a sociedade, feria de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa e ao ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas, mediante a edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969 (GERMANO, 1993, p. 55).

Assim, em 1971, conforme Germano (1993), sob brutal repressão do Estado, praticamente foram exterminados os grupos guerrilheiros, exceto a guerrilha rural do Araguaia, e, utilizando forte propaganda ideológica nos meios de comunicação de massa, os militares obtiveram o *consenso*. Sem a presença dos grupos de esquerda e abafados os protestos, os militares lançaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com grande divulgação na mídia, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, atingindo grande contingente da população. Além disso, tendo desarticulado a sociedade civil, com intensa propaganda, os militares intensificaram a militarização do Estado e, lançaram a reforma educacional para o ensino de primeiro e segundo graus, em 1971:

A Lei 5.692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (GERMANO, 1993, p. 164).

Com essa lei, o Estado garantiu o prolongamento da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, atingindo a grande maioria dos filhos das classes populares, na faixa etária de sete aos quatorze anos de idade. Portanto,

a ampliação da escolaridade obrigatória – determinada pela Constituição de 1967, estabelecida em lei específica e incluída nos planos educacionais – consiste numa estratégia de hegemonia. [...] Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente (GERMANO, 1993, p. 166).

Com essas reformas, estavam estabelecidas as bases das políticas educacionais para que o capital desenvolvesse suas ações de socialização por meio da educação.

Para que o processo se efetivasse com o sucesso desejado pelos defensores do capital, o meio educacional foi organizado e reestruturado em uma sequência possível de ser observada e avaliada posteriormente. No âmbito das ações do Estado, deu-se a expansão do ensino como parte de um projeto hegemônico do capital, que não dizia respeito a uma democratização da gestão nem à livre circulação de ideias.

A propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (GERMANO, 1993, p. 168; grifos do autor).

As políticas educacionais dizem respeito à ação do Estado referente à formação dos indivíduos nas instituições escolares. Portanto, esse processo está diretamente ligado ao contexto em que se configura o comportamento do Estado, como aparelho da sociedade política, em relação aos interesses das diferentes classes sociais em disputa na sociedade. No caso do Brasil, o capital tratou a educação como um desdobramento da ideologia de Segurança Nacional, ampliando o discurso e propagando sua expansão, privilegiando única e exclusivamente os interesses do capital, e

a atuação do Estado se pautou por privilegiar demasiadamente o capital e por ser excludente com relação às classes subalternas. O resultado, do ponto de vista social, foi o aguçamento da concentração da renda, com notórias repercussões no campo educacional. Por isso afirmamos, ao analisar a reforma universitária, que *a política educacional do Regime privilegiou o topo da pirâmide social* (GERMANO, 1993, p. 168; grifos do autor).

No discurso oficial, a educação sob a perspectiva da Lei de Segurança Nacional, era propagandeada como democrática, com os objetivos de eliminar as diferenças sociais, e defender os princípios de equidade. No entanto, na prática não foi o que aconteceu. A relação do capital com a educação no Brasil durante o regime militar e até o final da década de 1980 configurou-se como uma política voltada para o desenvolvimento econômico. Apesar do aumento do número de matrículas, não se

assegurou a escolarização da força de trabalho, e alguns dos problemas crônicos da educação fundamental no país permaneceram ou se agravaram.

Dentre esses problemas, segundo Germano (1993), destaca-se o caráter meramente quantitativo de que se revestiu a expansão do ensino, incidindo sobre a jornada escolar e no aumento de turnos, que comprometeram a qualidade do ensino. Os gastos do Estado com a educação não foram suficientes, as condições físicas de funcionamento das escolas eram péssimas, e cresceu o número de professores leigos, muitos deles com apenas o primeiro grau. Além disso, os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um processo de deterioração, contribuindo para a degradação das escolas. Portanto,

este quadro revela que, muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados (GERMANO, 1993, p. 170).

No segundo grau, a dimensão formativa adotada pela política educacional do Estado Militar, conforme Germano (1993), apresentava uma visão utilitarista e profissionalizante da educação escolar, com o objetivo de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional. Em outros termos, o ensino de segundo grau foi tratado pelas políticas educacionais como de caráter terminal, para conter a demanda de alunos das classes trabalhadoras para o ensino superior. De acordo com o autor,

esta terminalidade faria com que grande contingente de alunos pudesse *sair* do sistema escolar *mais cedo* e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da “profissionalização para todos” (GERMANO, 1993, p. 176; grifos do autor).

As políticas educacionais, nessa perspectiva, tiveram uma reação contrária ao que ocorria nos países de capitalismo avançado, onde é frequente o aumento dos anos de escolaridade da força de trabalho, para, dentre outras, segundo Germano (1993), conter a força de trabalho *supérflua*, mantendo-a afastada do mercado. No Brasil, a força de trabalho *supérflua* foi transformada também em população escolar *supérflua*, cuja manutenção no sistema escolar custava muito caro para o Estado, comprometido com o financiamento de setores econômicos.

Como consequência, a abreviação da escolarização dos mais pobres empurrou-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do enorme contingente do exército de reserva industrial criado pelo capital. A aprovação da Lei nº 5.692/71, no que concerne ao segundo grau, possibilitou radicalmente a formação educacional como preparação em consonância com o mercado de trabalho. Com a aprovação da lei, a perspectiva profissionalizante do ensino de segundo grau e os cursos oferecidos nesse nível foram fundamentados por propósitos estabelecidos pela experiência militar na arte da guerra, e pelos fundamentos da religião cristã na defesa da formação profissionalizante.

Em consequência, o ensino de segundo grau foi reformulado por vários pareceres que regulamentaram o currículo, passando-se a oferecer aos alunos uma parte de educação geral e outra específica para a habilitação profissional. Os motivos que levaram a essa organização do ensino, de acordo com Germano (1993), são frutos da experiência das escolas das Forças Armadas, das quais o Ministro da Educação na época, Jarbas Passarinho, era egresso. Assim, a política educacional no Brasil, durante a ditadura militar, revelou-se de extrema contenção das demandas dos alunos mais pobres ao ensino superior. Esse era o resultado esperado pelos militares com as duas reformas:

A reforma universitária de 1968 objetivou dar às universidades (pública especialmente) uma organização docente-administrativa que permitisse o aumento das matrículas a custos médios menos que proporcionais às matrículas adicionais. Mas para que a expansão das matrículas no ensino superior não fosse muito grande, de modo a resultar em possível desemprego de pessoal altamente escolarizado, nem pressionasse demais os orçamentos governamentais, determinou-se a profissionalização compulsória de todo o ensino médio (CUNHA, 1978, p. 252-253).

Neste sentido, o propósito da educação oferecida no ensino médio estava voltado para atender às exigências do desenvolvimento, que a cada dia necessitava de mais técnicos de nível médio para trabalharem nas empresas privadas e públicas. Nas políticas educacionais, portanto, era dado realce à educação profissionalizante, oferecida aos alunos das classes populares, em sintonia com o projeto do capital. Destaca-se que

o tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador. A este último coube legitimar, num país de maioria católica, as iniciativas do Estado Militar de associar diretamente educação e produção capitalista, bem como de fornecer

sustentação a toda ideologia estatal, uma vez que o nome de Deus e os princípios cristãos eram sempre invocados pelos poderosos (GERMANO, 1993, p. 183).

A tentativa de desenvolver uma educação especificamente profissionalizante no ensino de segundo grau não obteve sucesso. Os motivos são parecidos aos do ensino de primeiro grau, dentre eles, os limites de recursos e a formação superficial do modelo de profissionalização compulsória que não atendiam às empresas que exigiam uma mão de obra com qualificação, mesmo que básica, mas sólida em conhecimentos matemáticos, língua e ciências, além da defasagem do sistema educacional em relação ao sistema operacional implantado no Brasil. Houve também resistência de diferentes classes sociais ao projeto de profissionalização, porque a educação para o trabalho não fazia parte da concepção de mundo das classes médias e altas da sociedade brasileira, desagradando até mesmo os trabalhadores do campo que migraram para as cidades, para quem escola significava *liberação do trabalho braçal*.

A profissionalização, portanto, nunca foi implantada de acordo com a Lei 5.692/71 e as habilitações definidas pelo Parecer 45/72. [...] Tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às escolas técnicas federais, acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino (GERMANO, 1993, p. 188).

Nesse sentido, a profissionalização compulsória afetou também o curso de magistério, responsável pela formação de professores para atuarem na primeira fase da escolarização. Esse nível de ensino passou a ser oferecido com o nome de Técnico de Magistério e foi frequentado por alunos das classes populares sem perspectiva de ingresso na universidade.

A formação profissional e pessoal dos indivíduos no Brasil ocorreu de forma contrária à de países de capitalismo avançado, nos quais a formação escolar estava inteiramente ligada ao processo produtivo. No Brasil, a formação por meio da profissionalização compulsória de caráter terminal foi uma opção caduca, como afirma Germano (1993, p. 185), “na medida em que tomou uma direção contrária das tendências que ocorriam, desde a década de 70, nos próprios países de economia capitalista, em relação à ‘qualificação’ da força de trabalho” (grifo do autor).

Assim, no tocante à participação da rede pública no número de matrículas no segundo grau houve uma retração; aumentou a número de alunos com

defasagem idade série. Segundo Germano (1993), em 1982, mais da metade da população de quinze a dezenove anos em condições de cursar o segundo grau, estava fora da escola, e em 1985, cerca de 30,65%, dos alunos matriculados no segundo grau tinham mais de dezenove anos, o que teve como consequência um baixo nível de escolaridade da população brasileira. Para o autor,

o Brasil apresenta mesmo índices inferiores ao Chile e ao México, fato que revela a pouca expressividade da política educacional durante o Regime Militar. Entre 1965 e 1987, enquanto o Brasil duplicou a matrícula na referida faixa etária, a Coréia e o México praticamente a triplicaram. Além disso, a expansão de matrícula no 2º grau foi acompanhada de uma clara queda nas chamadas taxas de eficiência. Assim, os índices de reprovação e evasão apresentaram uma tendência ascendente (GERMANO, 1993, p. 189).

A continuidade da política educacional, ao longo de todo o período militar teve consequências sérias para o processo de expansão da escola pública, pois o Estado deixou de investir na construção do sistema público de ensino e privilegiou o desenvolvimento da iniciativa privada e o desenvolvimento internacional da economia. Portanto,

no período da ditadura militar, o Estado caracterizou-se pela cassação dos direitos civis e políticos, por seu formidável fortalecimento, como esfera de regulação e da intervenção na economia, seja pela sua capacidade de intervenção sobre as relações sociais, seja pelo seu planejamento econômico, com a expansão da infra-estrutura e inserção mais internacionalizada na economia. O Estado passou por um processo de revigoramento político e ideológico, impelido pelo ciclo expansivo da economia que permitiu a reciclagem das oligarquias e a emergência das classes médias como sujeitos políticos, no início da década de 1980 (CRUZ, 2005, p. 116-117).

A forma como foram estabelecidas as políticas educacionais no Brasil repercutiu negativamente na formação dos indivíduos, pois durante o regime militar, ao contrário do que ocorrera em países europeus, o Estado não estabeleceu comunicação com a sociedade civil, a não ser por meio da propaganda por acasião da divulgação das decisões, como no caso da reforma universitária. Assim, considerando

a maneira como foram planejadas e discutidas as reformas universitárias realizadas no fim da década de 60 em países como Alemanha Ocidental e França, o caso brasileiro apresenta algo de *sui generis*. Se na Europa os debates, as críticas e as reformulações, em torno da reforma, eram assunto de todos (associações estudantis, grupos de professores, pessoal técnico-administrativo, sindicatos, partidos, igreja, jornal, rádio, televisão), tendo portanto uma plataforma ampla na sociedade civil de cunho *democrático*, no

caso brasileiro a reforma foi assunto de gabinete (FREITAG, 1980, p. 85; grifos da autora).

A profissionalização compulsória não ocorreu como os militares apregoavam. A Lei nº 5.692/71, de fato, possibilitou condições favoráveis para a privatização do ensino. Alegando alto custo e, portanto, peso para o orçamento do Estado, os militares aos poucos foram descomprometendo-se do financiamento da educação pública e estabelecendo as condições para a expansão do ensino privado.

Essas condições foram possíveis em virtude de mecanismos criados pela própria lei, como, por exemplo, a supressão da vinculação institucional, que fixava os percentuais mínimos a ser aplicados à educação pela União, estados e municípios. Deste então, constatou-se um declínio no acentuado montante de investimento da União no campo educacional. Ao mesmo tempo, houve amparo técnico e financeiro à iniciativa privada de educação, materializado pela concessão de bolsas, salário-educação, privilegiando a rede particular de ensino. Assim,

o próprio Estado encarrega-se de subsidiar a rede particular a diversos títulos: seja pela compra de vagas, seja pela prestação da denominada *assessoria técnica e financeira*, que significa nada mais, nada menos do que dinheiro público empregado em reforma, construção e equipamento de prédios, além de treinamento de pessoal da rede privada. A concessão de bolsas de estudo é um mecanismo tão eficaz de sustentação da privatização que, em 1980, conforme Neves, numa cidade como Recife, 50,2% da matrícula inicial dessa rede foi subsidiada por tais bolsas. Acrescente-se ainda o contingente de professores e funcionários postos à disposição das escolas particulares (GERMANO, 1993, p. 202-203, grifos do autor).

Em termos da expansão da escolarização e institucionalização como de direito público subjetivo, o Estado militar, ao favorecer a iniciativa privada por meio de aportes técnicos e financeiros, privilegiou os interesses do capital e reduziu a educação à condição de mercadoria, excluindo econômica e politicamente a maioria do povo brasileiro, até mesmo, no campo dos direitos sociais, como os referentes à saúde, à moradia, dentre outros.

No entanto, mesmo sob repressão, a sociedade brasileira reagiu à onda de violência que dominava o país. No início dos anos 1970, as reações foram poucas, em razão do alto grau de repressão do governo militar, por meio dos aparelhos de Estado. Com o aumento da crise do regime, no decorrer dessa década, a sociedade civil emergiu e passou a exigir a volta do *Estado de Direito*, denunciando a tortura, a corrupção e os crimes praticados contra os direitos humanos. Em 1979, a Lei da

Anistia foi promulgada, revertendo a punição aos cidadãos brasileiros que foram expulsos do país. Nas palavras do autor,

as classes subalternas retomam à arena política. Assim, despontam em todo o país milhares de associações de moradores, comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) entidades de educadores e, sobretudo, um novo movimento sindical do qual os metalúrgicos do ABC paulista constituem o exemplo mais notável. A partir de 1978, as greves ressurgem com muita força, pondo em xeque a legislação autoritária. Enquanto isso, as esquerdas experimentam um processo de rearranjo ideológico, valorizando como nunca, segundo Weffort, (1984), as regras do jogo democrático e os caminhos institucionais para a conquista do poder (GERMANO, 1993, p. 217).

Uma nova conjuntura política estruturou-se no país, fortalecida pela emergência de vários movimentos sociais, com reivindicações nos campos da saúde, moradia e educação. As mobilizações surgiram também na zona rural com o movimento dos posseiros e sem-terra exigindo a reforma agrária.

Nos centros urbanos, o movimento estudantil retornou à luta política, realizando manifestações em todo o país, exigindo a *liberdade democrática*, e o fim da ditadura militar. Os trabalhadores, como os metalúrgicos dos centros industriais de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul (o ABC paulista) iniciaram uma onda de greve, reagindo contra a intervenção dos militares em seus sindicatos organizaram um forte movimento de resistência civil em consonância com várias outras categorias de trabalhadores, conhecido como novo sindicalismo.

No campo político, a organização bipartidária estabelecida pelos militares já não atendia às necessidades do regime, pois ameaçava romper-se, diante da escalada crescente tendo, de um lado, o Movimento Operário e Popular, com o Partido dos Trabalhadores à frente, e de outro, engrossando o movimento e buscando controlá-lo, o MDB, que punha em jogo o domínio da burguesia sobre a transição democrática e, com um programa de reestruturação da democracia, aglutinava todos os descontentes com a ditadura militar. Assim, a saída para o problema foi a permissão para a organização de novos partidos políticos, pois o interesse dos militares era enfraquecer a oposição, acentuando suas diferenças ideológicas.

A resposta dos militares ao avanço das forças oposicionistas, no entanto, não demorou a surgir. Em vez de reprimir com a força, como era de costume, os

militares tentaram uma estratégia de *coação*, o que conduziu a novas formas de relacionamento entre o Estado e as classes subalternas, e,

com efeito, a exclusão dos dominados – exclusão econômica, política e social – começa a ser revista nos planos oficiais. As questões “técnicas”, começam a ser tratadas como questões políticas. O discurso da “segurança nacional”, do “combate ao comunismo e subversão” e do “crescimento econômico a qualquer preço” – mesmo à custa da concentração da renda – cede lugar a um outro que enfatiza a “integração social”, o “redistributivismo” e os apelos “participacionistas” (GERMANO, 1993, p. 223-224; grifos do autor).

A *integração social* materializava-se nos governos militares a partir de 1974, por meio de planos e projetos *participacionistas*. Alegava-se atender às necessidades das populações *carentes*, corrigindo as desigualdades sociais, do povo pobre das periferias e da zona rural.

No que compete à educação, o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), conforme descreve Germano (1993, p. 233), destinava-se a garantir a “democratização do acesso à educação e do sucesso individual e social consequente”. Competia ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) tomar as medidas relacionadas à facilitação de acesso à educação.

Ganhava forma e corpo a proposta de formação do *novo homem* exigido pelo americanismo e o fordismo no Brasil. Tratava-se agora de dar prioridades à própria capacidade de sobrevivência dos indivíduos das grandes cidades de ingressar no sistema de trabalho e em todas as atividades sociais, com a capacidade de aprender a ler, escrever, ou seja, buscava-se adequar o sistema nacional de ensino ao sistema industrial em expansão. Dessa forma,

uma das estratégias mais importantes adotadas na área educacional pelo Governo Geisel diz respeito à chamada municipalização do ensino impulsionada a partir de 1975. Tal estratégia é significativa porque combina uma justificativa “participacionista” e “democratizante” com uma prática de transferir aos municípios os encargos, cada vez maiores, com o ensino de 1^o grau, como, aliás, previa a Lei 5.692/71 (GERMANO, 1993, p. 239; grifos do autor).

A ênfase à participação e à eliminação da pobreza é evidenciada em todos os discursos políticos, especialmente do Ministro da Educação, que, para sair da crise em que se encontrava o regime militar tentava aproximar-se das massas populares, apontando sua participação e inclusão nos sistemas decisórios do Estado. “A dimensão participativa da educação é resgatada e critica-se, implicitamente, a “teoria do capital humano”, que serviu de suporte aos planos e

reformas educacionais do próprio Estado Militar”, assinala Germano (1993, p. 247: grifo do autor).

Concomitantemente ao processo de participação dos militares, cresciam também as forças oposicionistas no campo da educação. Iniciou-se um processo de renovação que denunciava as contradições entre educação e o modo de produção capitalista. Acirraram-se as mobilizações de resistências contra a ditadura em amplos segmentos sociais, com o principal objetivo de denunciar as injustiças e, no início da década de 1980, estabelecer as eleições diretas para a Presidência da República.

No entanto, os militares reagiram contra o avanço da oposição pela retomada da democracia. Essa reação efetivava-se na repressão às greves de trabalhadores, na prisão de líderes sindicais e intervenção nos sindicatos e, sobretudo, buscando deter o crescimento eleitoral de partidos como o MDB. Neste último caso, conforme Germano (1993) os militares tentaram censurar a propaganda eleitoral nas eleições municipais criando a denominada *Lei Falcão* que substituiu o pronunciamento dos candidatos na TV pela apresentação de suas fotos e leitura de seus currículos.

Essas medidas, no entanto, não conseguiram conter o avanço das forças populares que continuaram a organizar-se para conquistar o Estado de Direito. Esse processo contou com a participação da sociedade civil, levando para as ruas milhares de pessoas em torno do movimento conhecido como *Diretas Já*, que visava pôr fim a ditadura.

As relações sociais provocadas pela expansão da indústria após 1945, tanto no populismo como no período do regime militar, forjaram um novo tipo de trabalhador e de homem. A escola e sua expansão contribuíram para a formação dos indivíduos, relacionada às tendências do desenvolvimento econômico, social e político após 1945, e, em especial, o período da ditadura militar, ou seja, as tendências após 1964 acabaram por modelar um país novo, orientado para a industrialização e a urbanização, sem resolver os problemas estruturais geradores das desigualdades sociais.

Durante o populismo, a integração dos indivíduos ocorreu em um momento de transição estrutural. De um lado, o capitalismo marcado pela industrialização e

urbanização, configurou o predomínio da cidade sobre o campo, expandindo e intensificando o desenvolvimento do campo com uso de técnicas, constituindo o setor agroindustrial. Essa dinâmica efetivou a industrialização da agricultura – a chamada modernização conservadora da agricultura – unificando os interesses das oligarquias rurais com os interesses dos industriais urbanos. De outro, os trabalhadores urbanos e rurais ganharam maior visibilidade social e política à medida que foram criadas leis de âmbito nacional, resultados de suas lutas e organizações no embate de forças entre capital e trabalho.

No período militar, cresceu muito o poder estrutural do Estado, o que o tornou abrangente e ativo na ação sobre a sociedade. Sua capacidade de ação estendeu-se sobre os campos econômico, político, cultural e educacional. Mais uma vez, o caráter autoritário do Estado impôs-se sobre as conquistas dos trabalhadores e ações institucionais operavam técnicas de controle social para conter os avanços democráticos.

Desde então, o capital estendeu sua matriz cultural nas diversas *instituições privadas de hegemonia* – escola, igreja, indústria – da sociedade, demonstrando sua capacidade de controle social, por meio da repressão e de discursos ufanistas em prol do desenvolvimento do país, propaganda ideológica divulgada amplamente pelos meios de comunicação, garantindo a produção e a reprodução da sua cultura.

A hegemonia do capital construiu-se no campo educacional sob a égide do americanismo e do fordismo. O acesso à escola pautou-se nos princípios da defesa nacional e da opção pela profissionalização dos alunos do ensino médio, com o objetivo de formar o *novo trabalhador* para o mercado de trabalho.

Desse modo, a ditadura militar deixou uma herança negativa no campo da formação política da maioria dos estudantes. As estratégias utilizadas foram a destruição dos movimentos estudantis, a fiscalização do conteúdo dos professores e o incentivo à privatização da educação, que, segundo Germano (1993), mobilizou pais e estudantes das classes médias, não em defesa de uma escola pública de qualidade e gratuita, mas contra o aumento das mensalidades.

Na perspectiva desta tese, a escola desenvolveu papel hegemônico no processo de formação dos trabalhadores, uma vez que suas ações foram mediadas pelos princípios do americanismo e do fordismo. A escola encarregou-se de formar

as novas gerações de trabalhadores com valores, princípios e a disciplina que exigiam a produção industrial e a vida urbanizada. Contudo, esse processo de construção hegemônica do capital ultrapassava os muros da escola e estendia seus valores a todas as outras instituições formadoras, como a família, os partidos, a igreja, enfim, combinando elementos de coerção e de consenso, como analisa Gramsci (2001).

O processo histórico de formação do *novo* homem no Brasil, com base nos preceitos do americanismo e do fordismo, não representou um ato positivo para os trabalhadores brasileiros. Pelo contrário, ao fim do regime militar, conforme Germano (1993), em 1981, além da profunda crise econômica e de um quadro de miséria social aviltante, a escola pública encontrava-se deficitária na formação dos indivíduos.

Com a abertura lenta e gradual, a política dos militares perdeu força diante de uma retomada dos movimentos populares que começaram a recuperar os espaços públicos de participação política. Desde a década de 1970, os diversos grupos sociais da sociedade civil já apresentavam sinais de fortalecimento com o objetivo de derrubar a ditadura e implementar um projeto de Estado democrático. Porém, a partir dos primeiros anos da década de 1980, teve início a crise econômica, com inflação, desemprego e recessão no país. Os trabalhadores retomaram suas atividades políticas e sociais, estabelecendo novos processos de organização e socialização da política, com base na cultura e nos interesses das categorias de trabalhadores, prevalecendo em grande medida os interesses das corporações.

No campo educacional, o legado do regime militar ampliou a distância entre concepção e execução; entre público e privado. Dados estatísticos de órgãos públicos, como o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC), divulgaram que, em 1985, existiam mais de vinte milhões de analfabetos, com idade igual ou superior a quinze anos. Além disso, segundo Germano (1993), a rede pública escolar foi praticamente demolida, a situação dos professores e suas condições de trabalho foram degradadas, além de provocar uma profunda desvalorização do magistério que desestimula os jovens mais bem preparados a optarem pela carreira de professor.

O fim do regime autoritário abriu para o Brasil a esperança da construção da democracia. Eram muitas as dúvidas de como encaminhar esse processo, mas uma certeza era forte: a participação dos movimentos populares na elaboração de propostas para a construção democrática apontava um momento novo. Nesse contexto, a população reivindicava saúde, educação, segurança e moradia, ou seja, os serviços públicos eram o ponto alto, e dentre eles, a escola, como veremos a seguir.

CAPÍTULO III

CONTRADIÇÕES URBANAS E LUTA PELO ACESSO À ESCOLA PÚBLICA

Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano.

Walter Benjamin

O objetivo deste capítulo é compreender a expansão da escola pública a partir do final dos anos 1970, com base nos sentidos e princípios que orientaram as lutas populares naquele período. O acesso à escola importante e indispensável para o desenvolvimento das sociedades modernas, no caso do Brasil, sempre esteve relegado ao segundo plano. Em outros termos, frequentar a escola, historicamente, era algo de fórum íntimo ou privado, jamais um direito social, como condição de modernização e desenvolvimento social e econômico.

A partir do final da década de 1970, as camadas populares urbanas colocaram a escola na pauta de suas lutas. Deu-se visibilidade, então, à já antiga disputa entre o interesse privado de caráter civil ou confessional pelo controle e manutenção da rede de ensino e a pouca ação da esfera pública no que se refere ao oferecimento de escola à população.

Embora a luta pela construção democrática antes e durante a Nova República tenha-se intensificado, por meio de grandes mobilizações nacionais, como as manifestações pelas *Diretas Já*, greves dos trabalhadores e emergência dos movimentos populares, permanecia um quadro de desemprego, arrocho salarial, inflação e falta de vagas nas escolas públicas, além de suas péssimas condições de funcionamento. A economia havia sido internacionalizada, e o mundo orientava-se

pelo neoliberalismo, apostando no mercado como centro da organização das sociedades. Naquele momento, o país perdera sua soberania política e econômica, pela sua subordinação ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

No campo econômico, os anos 1980, nos países da América Latina, entraram para a história como a *década perdida* para os trabalhadores. No Brasil, esse momento evidenciou-se de forma marcante, quando se passou do milagre econômico para uma economia caracterizada por perdas nos índices de crescimento, queda da produtividade agrícola e industrial, níveis de inflação extremamente elevados. De acordo com Gohn (1999), perdeu-se também em qualidade de vida, com aumento da criminalidade, da poluição e estabilização da taxa de analfabetismo, dentre outros.

Se, de um lado, a década fora perdida para a economia, de outro, houve ganhos nos campos político e social, com uma maior capacidade de organização e poder reivindicativo da sociedade. De acordo com Sader (1988), a novidade foi o aparecimento dos diversos grupos populares na cena pública, reivindicando direitos, dentre eles, o *direito de reivindicar direitos*. As classes populares, historicamente excluídas do processo político, revitalizaram as práticas sociais presentes no cotidiano popular e ganharam visibilidade com sua linguagem, os lugares nos quais se manifestavam, os valores que professavam, indicadores da emergência de novas identidades coletivas e, para Sader (1988, p. 27), “eram uma novidade no real e nas categorias de representação do real”.

A luta pelo acesso à escola ganhou centralidade nos interesses da população, e visibilidade no país, nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo para livrar-se do péssimo legado escolar dos militares e buscar expandir a escola pública brasileira. Portanto, o ponto de partida deste capítulo é discutir as reformas educacionais do regime militar, que teve o objetivo de ajustar o sistema educacional ao fordismo, consolidando, assim, a associação do capital nacional à economia internacionalizada. Em seguida, será analisada a centralidade da escola nas lutas populares pela educação.

3.1 O legado das reformas educacionais dos militares

A centralidade da escola no processo de formação dos indivíduos como único espaço educativo, motor das transformações da sociedade no Brasil, nos últimos trinta anos do século XX, está ligada a uma série de fatores econômicos políticos e sociais, vinculados à estreita relação entre educação, trabalho e lutas populares.

No Brasil, para o capital assegurar o desenvolvimento da economia internacionalizada, foi necessário superar obstáculos políticos e ideológicos criados pelos governos de Getúlio Vargas e João Goulart que defendiam o nacionalismo desenvolvimentista como modelo de desenvolvimento econômico autônomo e capaz de tornar o país uma grande potência. Assim, os militares, temendo que as forças nacionalistas pudessem impedir a abertura da economia brasileira, bem como para conter os avanços dos movimentos sociais, sindicais e populares programou reformas, visando cooptar ou reprimir os insatisfeitos. No plano internacional, apontava-se a *ameaça* comunista, uma vez que a Revolução Cubana de 1959 tornou-se um espectro, e o capitalismo, liderado pelos Estados Unidos da América, buscou organizar suas estratégias de intervenção não só no Brasil, mas em toda a América Latina.

Essa estratégia consistiu em uma série de mecanismos elaborados pelos organismos internacionais, como a concessão de empréstimos feitos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, (FMI), com a promessa de financiar o *desenvolvimento* e a melhoria de vida da população mais carente. As forças organizadoras do capital esperavam amenizar as tensões sociais e conter o avanço dos movimentos populares, preservando os interesses do empresariado nacional e internacional.

Desde a instalação das empresas multinacionais no Brasil, a partir de 1960, intensificaram-se novas exigências tanto para o capital, quanto para o trabalho como, por exemplo, necessidade de reprogramar as condições de consumo das massas, as condições de trabalho, o aumento da escolarização dos indivíduos com o objetivo de prepará-los para a industrialização, para a vida em sociedade e, assim, garantir a expansão e acumulação do capital em sua forma global.

Com base nesses propósitos, a estratégia do capital para garantir a adesão e o consenso da sociedade foi propagar a ideia de um *Brasil potência*, impulsionada pela instalação das empresas multinacionais, com graves consequências na urbanização crescente e desordenada. No rastro das operações de controle social, havia a convicção de que o Brasil entraria definitivamente no processo de crescimento e logo se tornaria uma potência. De acordo com Germano (1993), o Estado investiu maciçamente na função econômica como suporte para garantir a acumulação do capital e proporcionar à sociedade a sensação de controle sobre a direção do país.

Segundo Germano (1993, p. 73; grifos do autor), o Estado foi decisivo para garantir o desenvolvimento das forças produtivas e, “após um período de ajuste econômico (1965-1967), tem início, a partir de 1968, um ciclo de expansão econômica que ficou conhecido como *milagre brasileiro* (1968-1973)”. Esse modelo econômico baseou-se na indústria de bens de consumo duráveis, no aumento da produção de energia elétrica, de aço, exportações, da produção de automóveis e eletrodomésticos e, o país, durante este período, experimentou um elevado crescimento na taxa de seu Produto Interno Bruto (PIB).

Estavam, a partir de então, consolidadas as bases do americanismo e fordismo, sob a égide do capital monopolista, como por exemplo, a organização da produção centrada em grandes empresas multinacionais, nacionais, privadas ou estatais, como as automobilísticas e do ramo de autopeças na região do ABC paulista. O avanço das relações de produção capitalista, sob o prisma monopolista, tornou a sociedade brasileira muito mais complexa e diversificada. A necessidade de estabelecer novos espaços de formação dos indivíduos e de socialização fazia-se urgente.

Os dados corroboram a indicação de que, durante a industrialização, ocorrera uma crescente urbanização, e a classe trabalhadora foi a que mais se expandiu, passando de 13,7%, em 1960, para 31,7% da população, em 1980. No entanto, esse desenvolvimento não significou maior distribuição de renda e, com efeito,

o desenvolvimento do capitalismo no país assumiu configuração altamente excludente e concentradora de renda, o que dá conta de uma relação desigual entre capital e trabalho, pela qual concorreu decisivamente a ação do Estado. Assim, entre 1960 e 1980 aumentou a concentração de renda,

sobretudo no período 1970-1972 (anos do “milagre”), que decrescia um pouco entre 1972 e 1976 (diminuição do exército industrial de reserva, aumento do número de horas trabalhadas), bem como em 1976 e 1980 (ressurgimento do movimento operário), e voltaria a tornar-se mais desigual entre 1981 e 1983, quando se instala um ciclo recessivo de grande profundidade na economia brasileira (GERMANO, 1993, p. 88-89; grifo do autor).

Os princípios do americanismo e do fordismo instalados no país durante a década de 1960 e seguintes, caracterizados pela organização da produção centrada nas grandes indústrias, provocaram enormes transformações na estrutura social brasileira, dentre elas, de acordo com Germano (1993), a distribuição de renda. No caso do Brasil, ocorreu uma produção organizada em forma monopolista, centrada em grandes empresas que tendiam a aumentar a apropriação do excedente econômico, com exploração desenfreada de milhares de trabalhadores.

Em países de capitalismo avançado, o problema da distribuição de renda, segundo Germano (1993, p. 90), conforme estudos de Singer, contrapõe-se a ações de um movimento operário bem articulado aos planos econômico e político, que pode resultar em redistribuição do excedente em favor dos trabalhadores, diretamente por meio do aumento real do salário em proporção ao aumento da produtividade, ou indiretamente, mediante o investimento e gastos públicos em saúde, segurança, moradia, transporte e educação, dentre outros.

No Brasil, em vez disso, o Estado tornou-se o incentivador da concentração de renda, sendo generoso com o capital e implacável com a força de trabalho. Para intensificar o processo de concentração de renda, o Estado adotou estratégias que, de acordo com Germano (1993), podem ser assim descritas: a) estabeleceu estímulo ao capital privado; b) efetuou uma gestão da força de trabalho de modo a favorecer o processo de acumulação; c) pôs em prática uma política tributária extremamente regressiva; e d) o Estado definiu e executou um conjunto de políticas sociais com vistas não somente a *prevenir e compensar as carências* provocadas pelo processo de acumulação, mas também, visando legitimar-se perante o amplo setor popular e mesmo da *classe média*, bem como servir de suporte para a própria acumulação.

Por políticas preventivas, o autor compreende: “o conjunto de medidas governamentais que, se bem adequadas, deveriam, no limite, produzir o mínimo de desigualdade social”; e por política compensatória, “são entendidas aquelas medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação” (GERMANO, 1993, p. 92).

O processo produtivo em andamento exigia uma formação de nível superior para uma parte da população, que seria empregada nos cargos de gerência, ou seja, na concepção do processo produtivo, típico do modo de produção capitalista, e uma formação técnica para os trabalhadores, responsáveis pela execução do trabalho. Ante essa situação a população excluída da formação escolar buscou alternativas por meio de lutas para garantir a formação dos filhos.

É importante destacar a mobilização dos estudantes universitários que também se posicionaram contra o regime que promovera o desmonte do ensino universitário, além de intervenções nas universidades públicas. Os protestos dos estudantes secundaristas que conseguiram mobilizar setores da sociedade no tocante à luta pela ampliação do ensino superior davam visibilidade às insatisfações da emergente classe média no campo da educação. A solução encontrada pelos militares foi a criação de comissões, por iniciativa do executivo e do legislativo, como a Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Ensino Superior e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Na busca de atender às demandas da população pela expansão do ensino elementar e superior, as reformas desenvolvidas por meio de políticas educacionais, ancoradas na Constituição de 1969 e os acordos técnicos realizados entre a Usaid e o MEC são reveladores dos mecanismos e das medidas de adequação do sistema de ensino ao processo de desenvolvimento econômico. Assim, as reformas educacionais ficaram conhecidas como uma *manobra pelo alto*, fragmentos de uma *revolução passiva*, que objetivavam, dentre outros, atender às demandas reais de um segmento da sociedade, as camadas populares, excluídas dos níveis de ensino superior.

As mudanças estruturais do ensino superior foram realizadas por meio de decretos e orientadas por meio do Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg), organizado, segundo Cunha (1988), entre 1964 e 1966, quando a educação passou a ser oficialmente definida como *capital humano*, em razão de ser incluída como um item de um plano de *ação econômica*. Essas orientações articularam-se com as novas perspectivas educacionais previstas pelo novo governo às instituições de ensino superior. O modelo proposto, de acordo com Cunha (1988), estava relacionado aos vigentes nas universidades dos EUA. No que concerne à autonomia e ao financiamento da universidade, as orientações econômicas presentes no

Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg) assinalavam a privatização do ensino superior.

No campo da educação básica, a Lei nº 5.692/71 estendeu a escolaridade obrigatória, ao ensino de primeiro grau, constituído pela junção dos antigos primário e ginásio e generalizou o ensino profissionalizante em todo o ensino de segundo grau. Segundo Germano (1993, p. 164), entre os anos de 1964 a 1974, a expansão da escola desenvolveu-se seguindo a doutrina teórica da economia da educação de cunho liberal.

Entretanto, conforme Germano (1993), a expansão do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, à livre circulação de ideias e ao exercício de cidadania. Simplesmente, a Lei nº 5.692/71 significou uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, adotando dispositivos como o fim do exame de admissão ao ginásio, para facilitar a melhora do fluxo escolar, na tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência. A propalada reforma educacional assumia

uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (GERMANO, 1993, p. 168, grifos do autor).

No que concerne ao ensino de segundo grau, a reforma educacional adotou a profissionalização compulsória. Estava presente na proposta oficial a visão utilitarista de ensino, na tentativa de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. Foram então acionados, nas várias instituições formativas, dentre elas, a escola, procedimentos e valores educativos objetivando a incorporação de hábitos de submissão dos trabalhadores aos valores das classes dominantes. Assim, ocorreu a proliferação de escolas profissionalizantes, que embora tidas democráticas, na verdade, concorriam para a perpetuação das desigualdades sociais.

A educação escolar profissionalizante no segundo grau objetivava a socialização do trabalhador como operário. Conforme Germano (1993), significa que o princípio educativo capitalista transforma o sujeito em objeto, o trabalhador é separado dos meios de produção e do conhecimento do trabalho.

Essas medidas repercutiram negativamente no processo de formação humana, porém, atenderam satisfatoriamente aos interesses do capital, pois o objetivo era a formação mínima da classe operária, o que se pode constatar pelos resultados obtidos no decorrer dos anos de 1980. As principais características desses resultados consistem na grande distorção entre idade e série, quando, segundo Germano (1993), em 1985, mais de 30% de alunos matriculados no segundo grau tinham mais de dezenove anos. Além disso, os índices de evasão e repetência apresentaram uma ascendência, sem contar a desigualdade na distribuição das matrículas, que se concentraram na região Sudeste, em razão do forte desenvolvimento industrial no país. Assim,

a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino do 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso (GERMANO, 1993, p. 190).

Deste modo, a política educacional do regime militar, ao longo dos seus vinte anos, abrangeu todos os níveis de ensino, e com isso, atendeu à proposta de formação do *novo homem* relacionado ao modelo fordista de produção, ou seja, o consumidor. A busca pela hegemonia fez que o Estado, pautado na repressão, elaborasse políticas e práticas educacionais que redundaram em um ensino tecnicista, na expansão das matrículas do ensino de primeiro e segundo graus de baixa qualidade, em virtude do descomprometimento financeiro, o que cerceou o acesso da população ao ensino superior e ampliou as oportunidades de expansão da iniciativa privada desse nível de ensino.

As mobilizações da sociedade contra o regime no final da década de 1970 e início de 1980 deixavam claras as insatisfações em relação a trabalho, moradia, educação, saúde e bens de uso coletivo, como transporte e saneamento básico. Essas insatisfações resultaram de um longo período de acumulação de capital e uma desigual distribuição de renda, repercutindo diretamente no aumento dos índices de criminalidade, poluição, epidemias, doenças infantis, estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, aumento do número de desempregados, trabalhadores sem-terra e sem-teto, de assassinatos de crianças, adolescentes e líderes rurais, dentre outros.

Esse quadro, no Brasil dos anos 1980, estava inserido em um outro mais amplo que, segundo Frigotto (1999), representou uma crise mais geral do processo

civilizatório do capital, materializado na crise do socialismo real, no esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista. Na perspectiva do autor, tratava-se do fim de um longo processo, em que o capital, aliado ao Estado, garantiu uma intensa reprodução ampliada e intenso investimento no avanço tecnológico. E

o resultado deste processo de intensa acumulação, particularmente nos países capitalistas centrais, foi um profundo revolucionamento da base técnica do processo produtivo (Terceira Revolução Industrial), com impactos, positivos e negativos sobre o trabalho humano. Configuram-se uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalhador e novas demandas de qualificação humana (FRIGOTTO, 1999, p. 60).

Essa crise representava o desequilíbrio entre capital e trabalho, caracterizada pelo abalo no modelo de acumulação fordista, que, durante quase sessenta anos, estabeleceu a regulação política ideológica de produção de valores, normas e instituições que atuaram no controle das relações sociais. Portanto, são problemas que ainda afligem a sociedade e demandam medidas operacionais envolvendo a sociedade, a luta política e as organizações sociais.

Assim, no início dos anos 1980, a sociedade clamava por terra, trabalho, educação, cidadania, saúde pública, atenção para os meninos de rua, minorias étnicas, dentre outras. No campo da educação escolar, ganhava forma e visibilidade em todo o país a luta por creches e pré-escolas, ensino de primeiro e segundo graus, universidade e novas leis para o ensino noturno. Nesse sentido,

o contexto da época, caracterizado pelo crescimento da mobilização e da resistência contra a ditadura em amplos segmentos sociais: trabalhadores, jornalistas, advogados, setores da Igreja – que haviam feito a “opção preferencial pelos pobres” – professores e mesmo por certas frações das classes dominantes, sinaliza claramente que as estratégias utilizadas pelo Regime estavam falhando. Algumas vezes essas estratégias utilizadas pelo Regime contribuíram para ampliar o espaço de contestação social (GERMANO, 1993, p. 244, grifos do autor).

Os movimentos populares intensificaram suas lutas e sua participação pela conquista dos serviços públicos como forma de melhorar as condições de vida. Naquele momento, a sociedade civil emergia e iniciava a luta para conquistar uma educação pública e começava a ganhar corpo e forma a ideia de cidadania social. Cabe agora analisar como as lutas populares pela educação escolar na década de 1980 ganharam centralidade no processo de democratização da sociedade brasileira.

3.2 Lutas populares pela escola e legislação educacional

O processo de industrialização no Brasil, nos anos de 1970, intensificou-se e deu visibilidade às contradições urbanas. Os moradores dos bairros periféricos, das grandes cidades brasileiras emergiram como sujeitos importantes, reivindicando uma série de demandas sociais, e, dentre elas, a luta pelo acesso à escola tornou-se central. De acordo com Cruz (2011), a literatura trata de movimentos populares, agrupamentos em prol de um conjunto de interesses populares, como transporte coletivo, asfalto, saneamento básico, moradia, posto médico, rede de bens e serviços de uso coletivo, segurança, dentre outros, que pontuaram e evidenciaram o processo contraditório de urbanização vivenciado pelos trabalhadores nos anos de 1980.

A grande bandeira de luta dos movimentos populares era a expansão da escola pública, objetivando melhorar a sua qualidade, uma vez que se encontrava deteriorada, em virtude dos resultados negativos das políticas públicas dos militares. Os movimentos populares reivindicavam educação, legislação e políticas públicas que garantissem a qualidade do ensino e, possibilitassem o acesso e a permanência de todas as crianças na escola. Além dessas reivindicações, havia também a de ampliar a escolaridade do ensino médio, com o objetivo de possibilitar o acesso ao ensino superior.

Conforme Cruz (2011), as figuras centrais dessas lutas foram as mulheres, donas de casa e mães que, por necessidade de ingressarem no mercado de trabalho, mesmo privadas de instrução, puseram-se em ação para reivindicarem vagas em creches e escolas para seus filhos. Utilizavam como estratégias passeatas, abaixo-assinados e ocupação de estabelecimento público, pressionando os representantes do poder público na busca de soluções, desencadeando um processo educativo que se desenvolveu fora das escolas, mas que muito contribuiu para a consciência sobre os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade, bem como na luta pelo exercício da cidadania.

Na Nova República⁴, os movimentos populares foram importantes por politizarem a vida cotidiana, desenvolverem ações regulatórias na nova ordem política emergente – a exemplo de uma infinidade de associações e propostas de Emendas Populares Constitucionais. Sua atuação garantiu a efetiva participação das camadas subalternas na defesa dos direitos políticos e sociais, acenando e esboçando assim, uma concepção de democracia e de cidadania. Em outros termos, os movimentos populares participaram da construção política da sociedade, à medida que, por meio de suas ações, tornavam públicos os conflitos e as contradições abafadas durante a forte repressão do período militar. Eles constituíram uma força política emergente e desenvolveram ações coletivas expressando conflitos e tensões da sociedade.

Na esteira da luta pela conquista da escola nos bairros populares, efetivou-se também, de acordo com Cruz (2011, p. 2), a legitimação da posse da terra, consolidando ocupações e loteamentos clandestinos, uma vez que, “para o pleno funcionamento da escola é necessário que se faça presente também a água, a luz, a coleta de lixo e a linha de ônibus, bem como melhorar o calçamento das ruas, a segurança e assim por diante”.

Essas ações, em parte, foram possíveis e contribuíram para a reorganização das esquerdas brasileiras. Nos anos 1980, o processo organizativo da esquerda, que havia se dispersado nas duas décadas anteriores, foi se reconstituindo, em razão de um duplo impulso. O primeiro, conforme assinala Cruz (2008), foi a emergência das mobilizações populares e dos movimentos sociais – o novo sindicalismo – a criação do Partido dos Trabalhadores, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que tiveram importante papel na politização de setores populares. O segundo foi “a divisão de empresários, industriais e banqueiros, diante de uma conjuntura de fortes lutas, de anúncio do fim da ditadura militar, da crise do modelo econômico e de pressões neoliberais” (p. 221).

⁴ “A transição que se operou no Brasil se iniciou com a ‘distensão lenta, gradual e segura’ formulada em 1974, no Governo Geisel; e prosseguiu com a ‘abertura democrática’ a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A ‘transição democrática’ fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2008, p. 414; grifos do autor).

A Igreja Católica, em um primeiro momento, desenvolveu atividades de organização popular, por meio das (CEBs), e da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), desencadeando um segundo momento conhecido como Teologia da Libertação. As ações dessas pastorais consistiam em organizar a luta popular de modo a reivindicar melhoria de condições de vida da população, quando cresciam desordenadamente as periferias das cidades, consequências da urbanização e expansão industrial.

Pesquisas como as de (Sposito (1984), Beisiegel (1964), Paiva 1980, Campos (1982) Gohn (1985; 1999), Cruz (2005), apontam que os sujeitos coletivos, ao iniciarem as lutas sociais, buscavam a expansão da escolarização como elemento principal de suas reivindicações. A razão é que o aumento do ingresso da força feminina no mercado de trabalho ampliara a necessidade e a demanda pela educação infantil, o que fez que a população reivindicasse abertura de creches públicas nos bairros periféricos e aumento da rede pública de pré-escolas. Nesse particular, como apresenta Gohn (1999), a expansão desse nível de ensino, desde os anos 1970, sempre fora justificada pelo governo como educação compensatória, para suprir as carências sociais e defasagem socioeconômica da população.

Com o fim do regime militar, os estudos e pesquisas sobre o ensino público no Brasil, de acordo com Saviani (2008), divulgados por meio dos novos partidos de esquerda e por recém-criadas associações científicas da área, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), revelaram enorme índice de evasão, repetência e baixa qualidade do ensino. Dessa forma, as demandas dos movimentos populares para o ensino básico estavam relacionadas à melhoria das condições das escolas públicas, condições de trabalho dos professores e garantia de acesso e permanência dos estudantes. Algumas medidas foram tomadas por governos, como a criação de Ciclos Básicos, em São Paulo, e de Centos Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro. Entretanto, apesar de diminuir a evasão, Gohn (1999) adverte que essas medidas apenas adiaram o problema da repetência e não melhoraram a qualidade da educação por não haver um projeto educacional claro para o país, que depende de inúmeras variáveis que não foram bem equacionadas, como questões salariais e formação dos professores.

No campo da legislação, os movimentos populares articularam suas lutas pela exigência de elaboração de leis para a educação. O destaque na década de 1980 foi a nova Constituição e, na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ocupou papel importante nessas duas décadas o Fórum Nacional de Educação, que contou com a colaboração de diferentes setores da sociedade civil, com o objetivo de criar um projeto de educação para o país, que englobasse do berçário até o ensino superior.

Paralelamente ao Fórum Nacional, a sociedade brasileira assistiu também à organização ou à reorganização dos interesses das escolas particulares civis, confessionais ou comunitárias, formando grandes *lobbies* junto aos parlamentares federais, conseguindo inscrever em leis várias de suas reivindicações, particularmente no tocante à concessão de verbas públicas (GOHN, 1999, p. 75).

Segundo Saviani (2008), do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas da história brasileira, pois, a partir de 1988, a Constituição retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos. A tendência das associações, como as dos professores de primeiro e segundo graus, por exemplo, foi a de transformarem-se em sindicatos, filiando-se a uma central nacional, via de regra, à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Assim,

a organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2008, p. 404).

De acordo com o autor, no primeiro vetor, situavam-se as entidades de cunho acadêmico voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de respostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse campo, estão a Associação Nacional de Educação (Ande), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), dentre outras, e que juntas, foram responsáveis pela organização das Conferências Nacionais da Educação (CBEs). O segundo vetor foi

protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela CNTE [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação], e Andes [Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior]. Se a motivação dominante, nesse caso, é de caráter econômico-corporativo, o movimento foi evoluindo de modo que incorporasse progressivamente preocupações econômicas-políticas e, mesmo, especificamente político-pedagógicas, o que transparece nas temáticas dos últimos congressos dessas entidades no final dos anos de 1980 (SAVIANI, 2008, p. 405).

A década de 1980 proporcionou a organização das várias categorias de trabalhadores no Brasil e possibilitou sua aparição no espaço público, emergindo como sujeitos coletivos em busca de saídas para os problemas mais básicos da maioria da população, dentre eles, o da escola.

3.3 Escola, neoliberalismo e as inutilidades das reformas

A escola moderna, tal como é conhecida atualmente, tem suas origens na proposta liberal, fundada nos valores e princípios de individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia. Segundo Cunha (1978), foi com base nesses princípios que a escola se constituiu no século XVIII, como um espaço de socialização que atendesse às necessidades de a burguesia romper com os valores feudais. A escola instaurou um processo de socialização que garantia a todos os homens desenvolverem seus talentos em competição com os demais, ao máximo de sua capacidade. Para o autor,

o princípio ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno (CUNHA, 1978, p. 34; grifos do autor).

A escola, assim pensada para o homem moderno, independentemente de classes sociais e crenças religiosas, tinha como objetivo, conforme Cunha (1978), revelar e desenvolver em cada indivíduo os dotes inatos, valores intrínsecos, aptidões, talentos e vocações para a construção do progresso geral. Partindo do pressuposto que todos são *iguais*, a função social da escola, conforme a corrente de pensamento liberal, é contribuir para o fim das injustiças sociais, proporcionando condições de ascensão social. Considera-se o sistema escolar como fator de

mobilidade social, e, por isso, deve ser público, dever do Estado e direito do cidadão.

Com base no pensamento liberal acerca da escola, desenvolveu-se na sociedade um imaginário social em que a demanda pela escola se faz necessária tanto para o capital, quanto para as classes populares, é claro, mantendo distintos os interesses de cada um. Do ponto de vista do capital, a escola é um espaço de socialização e divulgação da ideologia. Além disso, ela está relacionada ao processo de desenvolvimento econômico do modo de produção capitalista. Assim, na concepção de formação das elites, quanto mais preparada estiver a força de trabalho, mais eficiente será na produção e mais facilmente se adaptará às novas exigências do sistema.

Do ponto de vista das classes populares, a escola está na pauta de lutas do direito à educação, tanto para a vida coletiva, quanto preparação para o mercado de trabalho, o que faz da escola um objeto de disputa entre capital e trabalhadores, direcionada e delimitada pela indevida apropriação da esfera pública pela privada. Assim, de acordo com Cruz (2011), desde a década de 1970, no Brasil, os moradores dos bairros populares, nas grandes cidades, emergiram como sujeitos importantes na luta pelo acesso e a expansão da escola pública.

Nos anos 1980, desencadeou-se uma série de experiências de participação políticas, organizativas e educativas das classes populares. Esse movimento desenvolveu-se no momento em que, no campo político, os partidos contrários ao regime militar, como o do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), venceram, em 1982, as eleições para governador em grande parte dos estados, contrapondo-se ao regime político dos militares. Eles acenavam com a promessa de mudanças políticas e sociais, aliando-se aos interesses dos movimentos populares, que também tinham as mudanças como bandeiras de lutas, incluindo a educação. Os estados governados pela oposição aos militares tornaram-se referências para enfrentar os problemas relacionados à melhoria da educação, como, por exemplo, as péssimas condições de ensino, os altos índices de repetência e evasão escolar.

A luta pela escola foi um processo árduo, em que tudo precisava ser conquistado. Porém, a demanda maior dos movimentos populares era pela escola,

pois além da reivindicação para que ela fosse construída em uma área do bairro, havia, também, a luta pelo saneamento básico, como água, luz, asfalto, posto de saúde, coleta de lixo, contratação de professores, dentre outros, e, tudo isso fazia parte das bandeiras de lutas. “Portanto, a demanda por escola articulava-se com as demais reivindicações dos trabalhadores, expressando as contradições da urbanização capitalista”, afirma Cruz (2011, p. 2).

A luta dos movimentos pelo direito à educação significou um ato indispensável para a construção de um projeto democrático de escola. As ações desenvolvidas por eles tinham como fundamentos as concepções e práticas da participação comunitária, fundados nos princípios de autonomia das ações e no desejo da autodeterminação. De acordo com Cruz (2008, p. 227), “esses valores expandiram o sistema escolar brasileiro em decorrência da luta dos setores populares por vagas em escolas públicas, bem como a consagração da escola como um direito social e público na Constituição Federal de 1988”.

Diante dessas lutas, entidades ligadas aos movimentos populares como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), as Conferências Brasileiras de Educação, os Sindicatos de Professores, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e das Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) elaboraram uma proposta cuja concepção de escola estava voltada para as transformações sociais e mobilidade social, indispensáveis, no entendimento dessas instituições, para a construção da democracia e cidadania. Portanto,

esse conceito [transformação social] formatou outras maneiras de organizar as práticas pedagógicas, auxiliou na implantação da nova legislação educacional e incutiu certo otimismo pela educação. Constitui-se como combustível para o avanço das lutas pela expansão da escolaridade e tornou-se o “espírito” dos anos de 1980 (CRUZ, 2009, p. 58; grifo do autor).

Como consequência desse processo, houve uma maior aproximação dos moradores dos bairros à escola, e, em municípios governados por partidos de oposição ao regime militar, as estruturas físicas das escolas públicas foram colocadas à disposição da *comunidade*, constituindo espaços para construção da cultura popular. Nas experiências de lutas dos movimentos populares, a escola ganhou importância, em razão da consciência dos trabalhadores sobre seu significado no bairro. Conforme Cruz (2011), a necessidade da educação formal é para a vida e a própria luta, ou seja,

emerge o desejo de uma escola vinculada às necessidades e aos desafios da luta pelas transformações sociais mais amplas do país. A educação apresentou-se como forma de aprendizagem aos participantes dos movimentos, como efeito pedagógico multiplicador que espalhou ações coletivas por todo o país, colocando demandas específicas dentro e fora da instituição escolar, [...] percebidos pelos envolvidos e pela sociedade como um todo. Os resultados das situações de aprendizagem traduzem-se em modos e formas de construção da democracia brasileira e lastros da nossa cultura política (CRUZ, 2011, p. 2).

Assim, os espaços físicos das escolas tornaram-se nos bairros periféricos, mais do que salas de aulas destinadas às práticas de ensino formal. Eles representaram um ganho para os moradores que passaram a utilizá-los como espaços de cultura. Nessa perspectiva,

o prédio escolar foi muitas vezes o único local disponível no bairro, para reuniões, festas e até mesmo para uso de adultos organizados pelas lideranças políticas, religiosas e sindicais. Até hoje é na escola que se abrigam as vítimas das enchentes e dos desabamentos, bem como é o local de vacinação e votação nas eleições (CRUZ, 2011, p. 3).

Embora os anos de 1980 tenham se configurado como uma reação dos movimentos populares na luta por direitos, pela democracia e cidadania, nos anos 1990 ocorreu um retrocesso. Dessa forma,

desde os anos 1990, no cenário neoliberal – marcado pela desconstrução de direitos e por políticas assistenciais, focalizadas e compensatórias –, criou-se uma linguagem que acabou por se impor ao conjunto da sociedade, gerando um campo de indeterminações, uma zona cinzenta, em que apreender termos como Identidade, democracia e cidadania, para dizer o menos, tornou-se bastante difícil e complexo. Os novos discursos assumidos por empresas e pelo Estado aproximam essas instituições do léxico dos movimentos sociais e das organizações civis, de tal forma que, muitas vezes, suas “funções” se confundem (CRUZ, 2009, p. 68, grifo do autor).

A partir desse período, as ideias de cidadania, participação, responsabilidade social e gestão democrática chegaram à escola, mas a estratégia do capital buscava destruir o significado original desses conceitos. Segundo Cruz (2009), o poder utiliza a palavra para dominar, mas, para isso, é preciso negar a origem, o fato, e buscar o esquecimento das operações pelas quais uma palavra se constitui, introduzindo de forma velada outros valores. Assim ocorreu com a questão da gestão democrática.

Os patamares mínimos sobre os quais a gestão democrática se edificaria estão centrados na participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, na participação das comunidades escolares e local

em conselhos escolares equivalentes. Pelo menos, foram esses princípios que fundamentaram os discursos sobre a democratização e a gestão. E para isso, a legislação deliberou vários mecanismos, tais como: Conferência da Educação, Conselho Municipal da Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social e do atual Fundo Nacional de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), dentre outros. No entanto, para Cruz (2009, p. 70), o discurso neoliberal “converteu a gestão em uma mera questão de escolhas administrativas, e a democracia, a método e tecnologia social de participação concedida”.

Assim, o conceito de democracia tornou-se ambíguo, e embora tenham sido institucionalizados os mecanismos que o ampliam, sem, porém, estarem ligados aos princípios e valores que alicerçam a política participativa, ele pode significar muito pouco. É fundamentado nesse raciocínio que Cruz (2009) adverte que a explicitação dos termos cidadania e democracia não pode ser um desafio só da escola, mas sim uma questão política. Para o autor,

a realização de eleições para diretores e a implementação dos diferentes mecanismos, por si sós, não modificaram o raciocínio de gestores, de professores, funcionários, alunos e seus familiares que reconhecem, na direção, não uma representação da comunidade escolar, mas alguém que possui o poder de decidir tudo a seu modo e, pior, não constata aí um grande problema, por entenderem que a direção foi eleita justamente para isso. Na prática, o que essa direção possui é um mandato imperativo, na medida em que os interesses particulares, por melhores que possam parecer, acabam representando prioridade sobre os interesses coletivos (CRUZ, 2009, p. 71).

Segundo Oliveira (1995, p. 28), os objetivos mais letais do neoliberalismo são “a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil”. Atualmente a expansão do capitalismo ocorre pelo fortalecimento das empresas transnacionais e enfraquecimento da capacidade dos Estados nacionais, aumentando, por sua vez, o espaço para os organismos mundiais como a ONU, FMI, OMC, Unesco, dentre outros, interferirem na gestão, criando acordos e garantindo a acumulação e expansão do capital. Para tanto,

as organizações multilaterais espalham a idéia de “educação permanente ou continuada”. Advogando que, diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível adaptar-se às mudanças incessantes no mercado de trabalho. Nessa nova concepção, a educação não se confunde com os anos escolares e a profissão, isto é, deixa de ser preparação para a vida e para o trabalho e

torna-se capacitação de leigos para atividades transitórias durante toda a vida (CRUZ, 2009, p. 62, grifos do autor).

Diante dessa situação, o problema da escola para os trabalhadores agrava-se ainda mais. Se até então, a luta era pela expansão da escola, daqui para frente o discurso e a prática devem ampliar-se, pois não basta mais adquirir noções básicas de leitura e escrita, mas ter condições para continuar sempre estudando. Pode-se afirmar que a escola deve assumir o papel da formação básica, permitindo ao homem mudar rapidamente de posto de trabalho e se adaptar em qualquer situação. Porém, Cruz (2009, p. 62) lembra que a ideia de educação permanente ou continuada confunde educação com reciclagem que, para o autor,

trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é que muitas organizações empresariais possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem para atender seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade (CRUZ, 2009, p. 62).

Como prevê a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1998), está em votação no Congresso Nacional o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá ser aprovado até novembro de 2011, para vigorar no decênio de 2011 a 2020. Trata-se de um plano para a educação no país, que tem como objetivo, a universalização e ampliação do acesso de todos à escola e aumento do nível de escolaridade dos indivíduos na educação básica e de tecnólogos no nível superior, dentre outros. No entanto, como alerta Gramsci (2004, p. 49), “a multiplicação de escola profissional, portanto tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática”. Nessa acepção, falta muito para a construção de uma escola realmente democrática, e o que prevalece ainda são reformas educacionais para garantir a formação psicofísica dos indivíduos necessários ao desenvolvimento e acumulação do capital.

Diferentemente, na década de 1980, o processo de democratização da sociedade brasileira delineou um novo perfil de lutas e organizações sociais, profundamente ligadas à dinâmica sociopolítica que caracterizava a sociedade. Um desses princípios era o entendimento amplo do termo educação, e a escola não era o único lugar de educação. Significa que a educação escolar deve cumprir sua função de ensinar a ler e escrever com qualidade, e com isso, possibilitar a

emergência dos sujeitos, de forma a contribuir para a construção da cidadania e da democracia.

Para isso, os movimentos populares defendiam a existência de uma escola realmente pública. Um lugar que, segundo Cruz, (2009), tenha um modo específico de agir que condense a cidadania e a democracia e permita a socialização cotidiana, como a capacidade de relacionar-se com o outro. Nestes termos, a escola é entendida como um serviço e direito social, e a educação, uma ação de interesse público, mas sempre lembrando que

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2007, p. 202, grifos do autor).

Nesse caso, a escola é uma instituição encarregada de internalizar os valores culturais dominantes aos alunos das classes pobres, para garantir a perpetuação do modo de produção capitalista. Esse processo ocorreu em todos os países de capitalismo avançado, que segundo Mézáros (2007), é um modo de produção que além de bens materiais, produz também uma cultura ampla difundida em suas várias instituições, como família, igrejas, partidos, escolas, dentre outras, que se encontram integradas e responsáveis pela manutenção do próprio capital. Conforme o autor,

as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação e de forma nenhuma apenas as instituições formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente integradas exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2007, p. 206; grifos do autor).

A função central da educação escolar vigente é fazer que cada indivíduo internalize os valores culturais necessários para o desenvolvimento da ordem social capitalista. Aos que não conseguem ultrapassar os limites da escola, o sistema legitima, por meio das sanções, como notas e certificações, por exemplo, “a posição que foi atribuída aos indivíduos na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos

explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2007, p. 206; grifos do autor).

Como o sistema produtivo é dinâmico, e, em razão das descobertas científicas e tecnológicas modificam a forma de produção constantemente, o sistema escolar também se vê às voltas com reformas, tanto em suas políticas públicas ou de suas práticas pedagógicas. No entanto, trata-se de uma estratégia do capital para deixar tudo como está, ou seja, uma *revolução passiva*, fazer parecer que mudou quando, na verdade, o essencial do capital permanece. Por mais que os pensadores do capital apresentem as mais nobres propostas de mudanças referentes ao sistema de ensino, como as propaladas reformas, elas em nada alterariam as estruturas sociais, porque estariam dentro dos limites do próprio capital, pois,

como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, que já tem mais de cem anos, desde Edward Bernstein e seus colaboradores – que outrora prometeram a transformação gradual da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente, socialista –, o capital é irreformável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível* (MÉSZÁROS, 2007, p. 197; grifos do autor).

De acordo com o autor, as reformas propostas pelo capital não poderiam modificar sua estrutura, porque alterar essa estrutura seria anunciar o fim do próprio sistema. Por isso, as reformas, quando ligadas às mais belas intenções subjetivas, não conseguem modificar os limites intransponíveis do capital, como por exemplo, a divisão entre concepção e execução presentes nas relações de trabalho. Assim, a solução mais importante, sem que se alterem as estruturas do capital, é desenvolver mecanismos de controle sobre os trabalhadores, desde o tempo na fábrica até mesmo no lazer e em sua própria casa.

Para Mészáros (2007), a escola tem como referências reguladoras de suas ações o quadro orientador do capital. Com essas referências, o fato de todos os indivíduos participarem por muito ou pouco tempo da instituição escolar não faz diferença, pois outras instituições educativas, como família, igreja, meios de comunicação social, têm como função a internalização de valores que induzem todos a uma *aceitação ativa*, dos princípios dominantes da sociedade e da ordem social de tarefas que lhes são atribuídas. Nesta perspectiva,

fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais de educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta

conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2007, p. 206-207; grifos do autor).

Assim, as reformas educacionais propostas conforme a lógica do capital em nada modificarão as estruturas e o comportamento cultural da sociedade. Continuará o mesmo ideal de internalização dos valores e princípios do capital. Mézáros (2007), apoiado na posição de educação defendida por Gramsci, argumenta que, para romper a lógica da educação no âmbito do capital, é necessário e fundamental modificar de forma duradoura o modo de internalização historicamente prevalecente, o que significa a busca de outros consensos em outros espaços de socialização e formação dos indivíduos, com a criação de outra visão de sociedade e de indivíduos.

Por fim, a expansão da escola básica e pública brasileira, bem como a criação da legislação e de uma infinidade de mecanismos legais no campo da educação são reveladores do embate entre capital e trabalho pela mediação do Estado, no final do século XX, na disputa entre trabalhadores e capital pelo direito à educação. Essa expansão pode ser constatada pelos dados educacionais divulgados pelo Censo de 2010 que revelam a evolução das matrículas. Segundo dados do IBGE (2010), o Brasil tem hoje cerca de 42.987.115 alunos matriculados na educação básica em uma população total de brasileiros estimada em 190.732.694 habitantes, ou seja, mais de 97,3 % dos alunos em idade escolar encontram-se matriculados. Os dados referem-se às matrículas iniciais na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, já inclusos o médio integral e o normal magistério, o ensino regular e a educação de jovens e adultos (EJA) presencial, e também integrada à educação profissional, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, tanto em tempo parcial como integral. O censo também inclui as matrículas em educação especial.

Pode-se constatar que os sentidos e os princípios de uma escola pública como direito, que atendesse aos interesses das maiorias trabalhadoras e que orientaram as demandas dos movimentos populares durante décadas, não se efetivaram na escola. Ao contrário, o que ocorreu foi a ação do governo em cooptar parte dos movimentos por meio de institucionalização de suas ações, incentivo da criação de organizações não governamentais (ONGs), transferindo para elas parte da obrigação do Estado.

As reformas neoliberais, durante todo o governo de Fernando Henrique Cardoso, aprofundaram a opção pela modernização conservadora e dependência internacional, com a execução de um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista. Em nome do ajuste econômico, privatizaram o país e desapropriaram o seu patrimônio, bem como desmontaram a face social do Estado brasileiro e ampliaram o seu lastro de garantia para o capital. Consolidou-se, assim, um liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores; movimentos populares e sociais foram institucionalizados, como *braços* do governo em determinadas frentes e as organizações sociais tornaram-se rede de parceiros, na qual cabe todo tipo de contrato de gestão. Nessa metamorfose, o acesso e a permanência em uma escola de qualidade não são mais entendidos e distribuídos na sociedade como um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil que uma infinidade de agentes pode oferecer.

No plano estrutural, as reformas educacionais, de cunho neoliberal, dos anos 1990 aos dias atuais, são aparentes mudanças panorâmicas que se efetivaram sem alterarem a herança histórica brasileira que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só secundário, como assinala Paoli (2002), mas desnecessário para o projeto de modernização em curso. A razão é que a tão discutida gestão, como solução para a vida social pautou-se, em grande parte, na opção pelas parcerias do público com o privado e com uma perspectiva que Saviani (2008) denominou de *pedagogia dos resultados*, sem questionar a lógica que orienta a do mercado.

Para o mercado, não há sociedade, há indivíduos em competição. Na atual fase de acumulação flexível do capital, não há lugar para todos, só para os considerados empregáveis – os mais competentes. A expansão do acesso à educação pressionada pelas mobilizações sociais colocou a escola no centro das atenções e possibilitou a emergência de uma nova classe média bem instruída e empregada – no ensino superior e em diferentes órgãos de governos e na iniciativa privada. Atualmente, é ilusório pensar que os *não empregados* possam encontrar um emprego simplesmente pela elevação do nível de escolaridade pois,

a elevação do nível de formação continua sendo um objetivo social. Mas este imperativo democrático não deve dissimular um problema novo e grave [frente à reestruturação produtiva ou fase de acumulação flexível como diria

Harvey]: a possível *não-empregabilidade* dos qualificados (CASTEL, 2001, p. 521).

Em tal contexto, o corporativo ameaça substituir o interesse geral, derrocando os direitos sociais, com o ideário de empregabilidade, em detrimento de uma política de universalização do emprego, o que torna sem sentido os programas de universalização de acesso à escola. O objetivo de cada indivíduo passa a ser o de sobreviver e, se possível, melhorar sua própria trajetória e a de sua família, e a vida social corre o risco de tornar-se a luta pela sobrevivência, porque o desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação profunda da conjuntura do emprego, a precarização do trabalho. A investida do capital sobre o trabalho, na atualidade expressa-se na adaptação dos direitos às exigências de eficácia e competitividade do mercado, adaptação que, a rigor, significa a erosão dos laços sociais, por conta da multiplicação de situações de trabalho e de vida que escapam aos procedimentos estabelecidos de regulação pública.

Para Oliveira (1995), as políticas sociais, desde o término da Segunda Guerra Mundial, promoveram a qualificação dos trabalhadores, controlando, mantendo e regulando o excedente, isto é, a parcela de mão de obra que permaneceria disponível para as demandas do mercado. Segundo o autor, a legitimidade do Estado residia, justamente, na esfera econômica, pois as demandas do mercado encontravam ressonância no seio do próprio Estado, que se constituía, assim, como um conjunto heterogêneo de instituições políticas, sociais e administrativas, cujos objetivos passaram a ser o de gerir as estruturas de socialização da economia capitalista.

No século XXI, os direitos sociais no Brasil, assim como o conteúdo do sistema de proteção social prestado pelo Estado que foram constituídos, ao longo das últimas décadas, pela articulação dos movimentos e organizações sociais nos anos 1980, deslocou o tema da desigualdade social do âmbito da relação entre capital e trabalho para o campo exclusivo das características culturais com ações focalizadas nos mais vulneráveis. “O que permite a ‘inclusão’ não por direito de cidadania, mais por ser mais ‘pobre’ do que o vizinho – não garantindo, portanto, a base de igualdade necessária a uma verdadeira política social”, afirma Sader (2004 *apud* CRUZ, 2011, p.11).

Com o mesmo referencial de *desnecessidade do público*, Frigotto (2011), ao fazer um balanço do governo de Luis Inácio Lula da Silva, evidencia que, a despeito de algumas intenções em contrário, no campo educacional continua a estratégia de conciliação e não o confronto de interesses entre público e privado. Em sua avaliação,

permanece a predominância do privado em relação ao interesse público, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de base material e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Reconhecer essa situação coloca a necessidade de consolidar a escola como espaço público, fazendo com que a escola deixe de ser tratada como continuação da casa ou espaço de voluntarismo, enfim, trata-se de reconhecer a escola como espaço que não pode ser privatizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo as relações entre trabalho, desenvolvimento econômico e escola. Sobretudo, buscou compreender a expansão da escola no Brasil, com o desenvolvimento industrial acelerando a rápida urbanização, ocorridos em momentos distintos, como os do populismo e do militarismo, analisando a disputa entre as esferas do público e privado pelo oferecimento, configuração e controle da escola frequentada pelos trabalhadores.

Procurou-se apreender como os movimentos populares na luta pela expansão da escola brasileira constituíram o acesso à escola como direito público subjetivo e deram sentido às ideias de cidadania e de democracia, atualmente ressignificados, e tão presentes nos discursos, documentos e práticas político-pedagógicas tanto de governos, como de organizações sociais e dos meios de comunicação. Trata-se de evidenciar os nexos e tensões que fizeram governos, empresários e educadores se articularem em torno da tese de que é urgente e necessário mobilizar a *comunidade*, ou a *sociedade civil*, para participar ativamente da *salvação* da escola pública.

O ponto de partida para compreender a universalização do acesso à escola básica são as exigências de formação *psicofísica* dos indivíduos ante a crescente racionalização do trabalho fabril e da vida social urbana, momento em que o acesso à escola torna-se bandeira de luta pela sua conquista e defesa, pelos movimentos populares no final dos anos 1970, no Brasil. Esse quadro foi abordado, tendo como referência as formulações teóricas de Gramsci (2001) acerca da hegemonia, do americanismo e do fordismo. Em outras palavras, discutem-se as formas pelas quais a cultura, particularmente a escola, é estruturada e produzida e como sua transmissão e seu consumo mascaram a dominação e a exploração entre classes organizadas com base na hegemonia, pela coordenação concreta dos interesses do capital com os interesses do trabalho.

Dessa forma, para Gramsci (2001), a hegemonia não é inconsciente. A hegemonia distingue-se da ditadura, que é uma forma específica e temporal de dominação que combina coerção e consentimento, sem que o uso da força desapareça totalmente. Já na hegemonia, a força é o consentimento e a concordância, isto é, trata-se do *consentimento ativo*, protegido pela armadura da

coerção e da força. A originalidade de Gramsci no campo marxista é a de propor o conceito de hegemonia para explicar a mobilização e expansão da sociedade civil – em sua densa vida associativa entre o Estado e o mercado – composta pela mídia de massa, pela universalização do ensino básico, por uma diversidade de associações voluntárias, por igrejas, partidos e entidades sindicais.

Nestes termos, a sociedade civil está integralmente conectada ao Estado, que passa por uma cada vez maior expansão de sua intervenção na economia e na sociedade pelo uso de seus aparatos tanto ideológicos, como repressivos. Na perspectiva gramsciana, a organização do consentimento é totalmente dependente da *inclusão* dos indivíduos e da sua participação na sociedade civil, sob a liderança dos intelectuais – professores, padres, líderes comunitários, médicos, assistentes sociais, dentre outros – na elaboração e produção do consenso.

O estudo revelou que a formação e a inclusão dos indivíduos, na sociedade brasileira, na segunda metade do século XX e início do século XXI, foi mediatizada pela escola e pelo trabalho, por meio da estruturação da rede de seguridade social – os direitos sociais. As estratégias de socialização e hegemonia do capital ganharam força e forma com a legislação trabalhista e o atrelamento do movimento sindical ao Estado e a partidos políticos, consolidando a chamada *cidadania tutelada*. O acesso à escola ganhou centralidade para o conjunto dos trabalhadores urbanos como condição de mobilidade social ou mesmo para suprir as necessidades de emprego e da vida cotidiana urbana.

A escola pública tem suas origens nos preceitos liberais que defendem a *igualdade de oportunidades* em uma sociedade organizada por indivíduos competidores. Embora seja uma instituição do Estado, suas ações desenvolvem-se na sociedade civil. Por lidar com o conhecimento, a escola tornou-se um espaço de disputa entre o capital e o trabalho e, no século XX, buscou-se a expansão da escola funcional para um maior emprego da ciência e da tecnologia na produção, nas comunicações e no controle social.

Para o trabalho, havia o interesse em garantir o acesso à escola pública, para a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, como condição de sobrevivência nos centros urbanos, bem como, para fazer cumprir a promessa de ascensão social e melhoria da vida material e espiritual. Em outra

perspectiva, a escola é uma instituição de formação de cultura geral, e de acordo com Gramsci (2001), deve possibilitar aos indivíduos autonomia para dirigirem sua vida e a ação de quem dirige, como também, para garantir um ensino igual a todos que permita criar uma visão crítica e transformadora das relações sociais de produção.

A universalização do acesso à escola nos países desenvolvidos ocorreu durante o final do século XIX e início do século XX, isto é, quando se consolidaram os sistemas nacionais de ensino. A preocupação central, após as guerras mundiais, tanto dos países capitalistas quanto dos comunistas, era manter o controle ideológico e econômico sobre os seus aliados. Assim, a necessidade de expandir a escola aos países capitalistas, materializou-se por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, com o objetivo de garantir o desenvolvimento econômico, a democracia liberal e a paz nos países capitalistas.

Dentre as várias Secretarias das Nações Unidas, que prestam assistência técnica e outros tipos de ajuda prática em quase todas as esferas de atividade econômica e social nos países em desenvolvimento, destacam-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Do ponto de vista oficial coube à Unesco – Secretaria da ONU responsável pela educação, ciência e cultura – a responsabilidade pela expansão da escola na América Latina. A razão dessa opção está no pressuposto da ideologia liberal, que defende a ideia de que indivíduos educados são suficientes para eliminação das desigualdades sociais e construir uma sociedade verdadeiramente democrática. Trata-se da ideia da educação como capital social imprescindível para o desenvolvimento do capital econômico e social. Em parte, trata-se de uma verdade, caso se pense na potencialidade da educação no desenvolvimento de indivíduos plenos. Mas a corrente presente na ONU não defende uma educação emancipatória, nem considera as diferenças sociais como fruto da acumulação e exploração do capital. Além disso, a escola que os liberais expandiram foi a de formação técnica e não de *cultura geral*, como defende Gramsci (2004).

Durante o período do populismo, a escola privada de caráter confessional ou pública possibilitou adequar o ensino às demandas do mercado de trabalho emergente, ou seja, aos propósitos desenvolvimentistas. O modelo econômico nacional desenvolvimentista materializou-se com a promessa de expandir o sistema educacional do país. No entanto, prevaleceu a expansão da escola elementar, qualificação básica com aprendizagem da técnica, apontada como potencialidade para o progresso. O papel da escola, nesse período, de acordo com Cardoso (1978), consistiu na formação de recursos humanos, voltados para o conhecimento técnico.

No regime militar, contraditoriamente, o clima reinante, sobretudo nos anos 1970, caracterizou-se pelos sintomas de medo e de euforia – o medo, em decorrência da bruta repressão dos militares a qualquer tipo de organização popular que se manifestasse contra o regime; a euforia, consequência do chamado *milagre econômico*, que se efetivou, tornando a Brasil uma grande economia. Foi o momento também de consolidação do americanismo e do fordismo, intensificando-se o processo de alfabetização de massa, criando novos hábitos de consumo com a elevação dos salários dos alfabetizados, favorecendo a produtividade e os lucros das empresas sem ser acompanhado por uma distribuição de renda justa.

As políticas educacionais brasileiras são elaboradas e executadas sob a influência dos organismos internacionais, como Banco Mundial e a Usaid, assumindo o país o discurso da modernização e desenvolvimento social. Esses objetivos, de acordo com Germano (1993), foram assumidos em momentos diferentes. Primeiramente, no auge do regime com as reformas de primeiro e segundo graus, objetivava-se oferecer a todos *igualdade e oportunidades* para o desenvolvimento. O segundo momento ocorreu na fase da crise econômica e declínio do regime político na década de 1980, quando os militares criticaram a concentração de renda que eles contribuíram para criar, e buscaram amenizá-la com apelos *participacionistas*, objetivando diminuir as desigualdades. Entretanto, de acordo com Cunha (1978), as reformas educacionais tanto do ensino superior em 1968, quanto as do ensino médio em 1971, tiveram como função conter as demandas dos jovens das camadas médias, que buscavam intensamente a obtenção de qualificação cada vez mais necessária, mas não suficiente, para ascensão nas burocracias ocupacionais.

A sociedade brasileira redefiniu-se e se tornou complexa em decorrência da expansão industrial. Como consequências desse processo, acelerou-se o processo de urbanização, o projeto nacional desenvolvimentista foi suplantado pela internacionalização da economia, e a escola, reduzida a um espaço de formação técnica, que nos anos 1980, encontrava-se deteriorada e se tornou até mesmo uma das instituições responsáveis pela exclusão social. Verificou-se também, que o Estado reestruturou suas funções sociais, privilegiando muito mais os interesses do capital em detrimento dos trabalhadores.

Os movimentos populares urbanos desempenharam importante papel para fazer face às contradições urbanas, na reivindicação de bens e serviços de uso coletivo, como transporte, saúde, saneamento básico, sobretudo, a escola. Diante da crise e dos sinais de fraqueza do regime militar, os setores populares retomaram a luta pela escola, e um processo de formatação de organizações sociais, sindicais, associações comunitárias e acadêmicas estruturam-se e se consolidam nos dias atuais, focando a expansão da escola, a qualidade da educação e melhores condições de trabalho, como desdobramentos das manifestações e lutas no final dos anos 1970.

De acordo com Sader (1988), os movimentos populares apresentaram também novas modalidades de elaboração das condições de vida das classes menos favorecidas, expressando valores como fraternidade, valorização das conquistas nos espaços públicos, organização da luta nas fábricas, recuperação do sindicato como espaço público operário e greves e assembléias de massa como formas de afirmação política.

Essas características permitem que estudiosos como Sader (1988), Gohn (1999) e Cruz (2005) considerem os movimentos populares personagens importantes da transição política ocorrida entre 1978 e 1985, por expressarem tendências profundas na sociedade, que assinalava a perda de sustentação do sistema político instituído. Suas ações, com base na vida cotidiana, apontavam uma nova concepção política com intervenção direta dos interessados, colocando as populações trabalhadoras em espaços nos quais se propunham reivindicações de seus interesses, como por exemplo, sindicatos, serviços públicos e administrações dos bairros, que expressam, dentre outras, a expansão da escola.

Nesse particular, a expansão da escola concretizou-se graças à luta dos movimentos populares que, conscientes ou não de seus benefícios educacionais, buscavam garantir o acesso à escola e a permanência de seus filhos nela. Ao longo da história, a luta direcionou-se para melhorar a sua qualidade do ensino, contratação dos professores por meio de concurso públicos, enfim, tentando desvincular a escola do clientelismo político, e atender aos interesses dos trabalhadores naquilo que dizia respeito à formação teórica e técnica, tão necessária à vida urbana. Também perceberam esses movimentos a estreita relação entre a escola e o mundo do trabalho, exigindo do Estado a construção de escolas para os seus filhos.

A partir da segunda metade do século XX, à medida que o país se tornou mais urbano, o setor público se ampliou, e também o acesso à escola básica. Atualmente, a sociedade brasileira está próxima à universalização do acesso à educação básica, à custa da transferência de responsabilidade pela educação do governo central para os estados e municípios. A justificativa dessa ação, recomendada por organismos de cooperação internacional, é que o sistema de educação pública tornou-se complexo e grande para ser administrado por burocracia central. A descentralização é entendida por associações e sindicatos de trabalhadores da educação como um rebaixamento de seu prestígio profissional e como uma tentativa do governo central de reduzir seus gastos em educação.

A agenda mundial para a reforma educacional assinala a ideia de que o setor público não pode renunciar a seu papel e à sua responsabilidade de melhorar a qualidade e a relevância da educação. Aponta ainda que a educação se faz na escola e na sala de aula e que é função dos órgãos públicos a implementação a condições possíveis à participação da iniciativa privada, das organizações sociais e das famílias, além de sustentação e apoio tendo em vista melhoria da educação em todos os seus níveis. Evidencia-se, assim, que, a despeito de algumas intenções em contrário, no campo educacional continua a estratégia de conciliação e não o confronto de interesses entre público e privado.

Como diz Cruz (2009), tudo isso respira os ares dos tempos de neoliberalismo *vitioso*. Essa expressão traduz o que Telles (2001) e Oliveira (1995) chamam de *ambiência social conservadora*, pois as mudanças em curso reatualizam uma pesada tradição de desigualdades e exclusões. É necessário ainda, esclarecer

melhor a dinâmica societária com base na qual se estabelecem os parâmetros da ação política decorrente desse quadro. Trata-se de uma ação política que expressa, e ao mesmo tempo duplica, processos muito excludentes que correm por fora do poder de interpelação de sindicatos, partidos, associações de classe e movimentos sociais. Essa é a recente democracia brasileira: “uma sociedade civil restrita ou truncada, na qual as práticas de representação e negociação se generalizam com dificuldades para além dos grupos mais organizados” (TELLES, 2001, p.120). Tal procedimento lança organizados e desorganizados à sua própria sorte, pois não são medidas pelas quais necessidades e interesses possam ser formulados nos termos dos direitos, tornando-se factível a representação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar: os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no estado de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 8, p. 99-197, 1964.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Trad. João Ferreira, Carmem C. Varriale e outros. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **A profissão sociólogo**: preliminares epistemológicas. 3. ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRAGA Ruy. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. Trad. de Gabriel Bogassian. São Paulo: Hedra, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Educação Básica**. Assessoria de Comunicação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>. Acesso em 19 jun. 2011.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro, LTC, 1987.
- CAMPOS, Maria M. Malta. **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. 1982. Tese (Doutorado) da (FFLCH)/Universidade de São Paulo, (USP), São Paulo.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento** – Brasil: JK – JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CASTEL, Robert. A propriedade social. In: **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Trad. de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 345-414.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CRUZ, José Adelson da. **Organização não-governamentais, reforma do Estado e política brasileira**: um estudo com base na realidade de Goiás. 2005. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas.
- CRUZ, José Adelson. Notas sobre a sociedade civil e sua relação com a educação, **Revista Educativa**, Goiânia, v. 14, n 1, p. 110-121, jan. junho, 2011.
- _____. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. Ecos, **Revista Científica**. São Paulo: v. 2, n. 1, p. 57-75, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

_____. **Educação brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1978.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Trad. Ione Ribeiro. São Paulo: Cortez, 2008.

ENQUITA, Mario Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**: Goiânia, Ed. UFG, 2003.

_____. **Educação e mundialização**. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMAMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 229-252.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes Ed., 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1984.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação na primeira década do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, jan./abr. 2011, p. 235 - 274

GAGLIARDI, Aléssio. O problema do corporativismo no debate europeu e nos "Cadernos". In: AGGIO, Alberto; HENRIQUE, Luiz Sergio; VACCA, Giuseppe, (orgs.). **Gramsci no seu tempo**. Trad. Luiz Sérgio Henrique, Brasília: Fundação Astrogildo Pereira; co-edição, Rio de Janeiro: Contraponto, 2010, p. 233-262.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3 ed. trad. Carlos Nelson Coutinho, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sergio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 2, p. 15-53.

_____. **Cadernos do cárcere**. 3. Ed. trad. Carlos Nelson Coutinho, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sergio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 3, p. 13-109.

_____. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sergio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 4, p. 237-282.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era do capital: 1848-1875**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A era dos impérios: 1875 -1914**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX. 1914 -1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **O ciclo da revolução burguesa no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **O colapso do populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. *In*: MÉSZAROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007 p. 195-224.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos da educação básica: empregabilidade e equidade social, *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 69-100.

OLIVEIRA, Francisco, Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, Emir; GENTILE, Pablo (orgs.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 24-28.

PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular: recolocando o problema. *In*: BEZERRA, A; BRANDRÃO, Carlos. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense; 1980.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura. S. (org.). **Democratizar a**

democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PESSOA, Jadir de Moraes; CRUZ, José Adelson da. Animal de muitos donos: cultura política e gestão escolar. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 11, n. 2, p. 221-237, jul./dez. 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 17. ed. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes, **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

WEFFORT, Francisco Correia. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.